



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM
DE INGLÊS (LE) EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO**

EDUARDO FERREIRA DOS SANTOS

**BRASÍLIA – DF
OUTUBRO/2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM
DE INGLÊS (LE) EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO**

EDUARDO FERREIRA DOS SANTOS

ORIENTADOR: PROF. DR. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA – DF
OUTUBRO/2010**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SANTOS, Eduardo Ferreira. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2010, 195 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Eduardo Ferreira
Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso / Eduardo Ferreira dos Santos – Brasília (DF), 2010. 195 f.
Dissertação de mestrado - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.
Orientador: Augusto César Luitgards Moura Filho.
1. Crenças. 2. Ensino profissionalizante 3. Curso Técnico. 4. Aprendizagem de inglês. 5. Contexto público.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS (LE) EM
CONTEXTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO**

EDUARDO FERREIRA DOS SANTOS

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.**

APROVADA POR:

**PROF. DR. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO, Universidade de Brasília
(ORIENTADOR)**

**PROFA. DRA. DENISE CHAVES DE MENEZES SCHEYERL, Universidade Federal da
Bahia
(EXAMINADOR EXTERNO)**

**PROFA. DRA. MARINEY PEREIRA CONCEIÇÃO, Universidade de Brasília
(EXAMINADOR INTERNO)**

**PROF. DR. KLEBER APARECIDO SILVA, Universidade de Brasília
(EXAMINADOR INTERNO - SUPLENTE)**

BRASÍLIA/DF, 22 DE OUTUBRO DE 2010.

Dedico essa conquista:

A Deus, por ser luz em meu caminho.

Aos meus pais, pelo amor incondicional e pelo exemplo de força e dignidade.

A Marina, pelo incentivo, cumplicidade e afeto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus familiares e amigos, que acreditam no meu potencial e vibram com as minhas vitórias.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, por confiar na minha proposta de pesquisa e aceitar o desafio de me acompanhar na trajetória de sua realização, sempre com tranquilidade e bom humor.

Aos professores do PGLA, José Carlos Paes de Almeida Filho, Mariney Pereira Conceição, Mark David Ridd e Percília Cassemiro, que contribuíram na indicação dos caminhos que me conduziram até aqui e cujos saberes me despertaram para a reflexão e renovação profissional.

Aos colegas de curso, Ana Carolina, Andreza, Anie, Bruna, Elisa, Fabrício, Fernando, Georgina, Hélivio, Iaçonara, Karina, Liberato, Marcelo, Samara e Vânia, pelo companheirismo e pela amizade.

A Eliane Simão, Jaqueline Barros, Guilherme Fonseca e Daniel Bittencourt, pela simpatia e presteza no atendimento, sempre que precisei recorrer à secretaria do PGLA.

Ao Prof. Kleber Aparecido Silva, que despertou em mim o interesse pelo estudo das crenças e esteve sempre disponível e cordial no esclarecimento das minhas dúvidas e inquietações.

À Profa. Patrícia Santiago, que Deus colocou no meu caminho num momento de dificuldades na realização da minha pesquisa, pela solidariedade e empenho em me ajudar a definir novos rumos para o meu trabalho.

À Raquel, participante da pesquisa, pelo interesse e acessibilidade durante todo o período de coleta dos dados que possibilitaram a realização da minha investigação.

Ao Instituto Federal de Brasília, campus Planaltina, por me abrir suas portas e permitir que eu tomasse aquele contexto de ensino como cenário principal para a minha pesquisa.

Ao Instituto Federal da Bahia, por acreditar e apoiar o meu projeto pessoal de formação continuada.

**“O homem é precisamente o que ainda não é.
O homem não se define pelo que é, mas pelo que deseja ser”.**

Gomensoro de Sánchez

RESUMO

O estudo relatado nesta dissertação investigou as crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) de uma aluna do curso técnico-profissionalizante de Guia de Turismo de uma unidade da rede federal de ensino, situada no Distrito Federal. Buscou-se acessar suas crenças, compreender as possíveis relações entre crenças, experiências e ações de aprendizagem, além de analisar o efeito de tais crenças na formação técnico-profissionalizante da participante. A metodologia de pesquisa adotada foi o estudo de caso, de natureza qualitativo-interpretativista, visando à compreensão deste caso específico em seu contexto particular. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários escritos, narrativa, observação participante e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados obtidos revelou vinte crenças que foram categorizadas em cinco aglomerados, conforme os laços coesivos que as conectam. Evidenciou-se uma estreita relação entre as crenças da participante e suas experiências de aprendizagem formal anteriores, e foram identificadas algumas incoerências entre o que ela acredita e como ela age. Destacou-se uma atitude positiva da participante frente ao aprendizado de inglês, reforçada pelo processo de ressignificação de crenças desencadeado pelo seu ingresso no curso técnico. Com isso, a participante ampliou suas perspectivas de atuação profissional, de forma que sua nova visão de mercado de trabalho reforçou sua crença na relevância do aprendizado de inglês para o sucesso profissional.

Palavras-chave: Crenças. Ensino e Aprendizado de Inglês. Contexto de Formação Profissional.

ABSTRACT

This study investigated the beliefs about English teaching and learning of a student from the technical-professional course 'Tourist Guide' from a school of the federal educational public system, located in Distrito Federal. Besides accessing her beliefs, we sought to understand the possible relationships between beliefs and learning experiences and actions, and analyze the effect of such beliefs on the participant's technical and vocational education. It was adopted the qualitative-interpretative case study as the research methodology, in order to understand this specific case on its particular context. The instruments used for data collection were written questionnaires, narrative, participant observation and semi-structured interviews. The data analysis has revealed twenty beliefs which were classified into five clusters, according to the cohesive ties that connect them. It was evidenced a close relationship between the participant's beliefs and her previous formal learning experiences, and identified some inconsistencies between what she believes and how she acts. It was highlighted the participant's positive attitude towards English, reinforced by the resignification process of her beliefs triggered by her entry in the technical course. Because of that, she broadened her professional perspectives, so that her new vision of the labor market has strengthened her belief in the importance of learning English for professional success.

Keywords: Beliefs. English language teaching and learning. Vocational Education Context.

GRÁFICOS, FIGURAS E TABELAS

Gráfico 2.1	Cenário da Rede Federal até 2010.....	24
Figura 2.1	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.....	26
Tabela 2.1	Número de alunos matriculados em cursos técnicos de Guia de Turismo.....	36
Tabela 2.2	Número de unidades de ensino que oferecem o curso de Guia de Turismo por estado.....	37
Tabela 2.3	Componentes Curriculares do curso Técnico em Guia de Turismo.....	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1	Diferentes termos e definições para CEAL no contexto internacional.....	55
Quadro 2.2	Diferentes termos e definições para CEAL no contexto brasileiro.....	57
Quadro 2.3	Características, vantagens e desvantagens das três abordagens.....	72
Quadro 4.1	Aglomerado I.....	105
Quadro 4.2	Aglomerado II.....	119
Quadro 4.3	Características desejáveis ao bom professor de línguas.....	120
Quadro 4.4	Características inerentes ao bom aprendiz de línguas.....	127
Quadro 4.5	Aglomerado III.....	128
Quadro 4.6	Aglomerado IV.....	138
Quadro 4.7	Aglomerado V.....	145
Quadro 5.1	Síntese das crenças acessadas.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS

ADM	Administração
BAK	Beliefs, assumptions e knowledge (crenças, pressupostos e conhecimento)
BALLI	Beliefs about Language Learning Inventory
CEAL	Crenças no ensino-aprendizagem de línguas
CEB	Conselho de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP/CAB	Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRESAL	Crenças sobre Aprendizagem de Línguas
EAL	Estratégia de aprendizagem de línguas
ELE	Espanhol como língua estrangeira
ESL	English as a second language
ETB-BSB	Escola Técnica de Brasília
FLAS	Foreign Language Aptitude Survey
IF	Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica
IFB	Instituto Federal de Brasília
JIF	Jogos brasileiros das instituições federais de educação profissional e tecnológica.
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NAPNE	Núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais
OGEL	Operação Global do Ensino de Línguas
PAD/DF	Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
QUALE	Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica

LISTA DE CONVENÇÕES DAS TRANSCRIÇÕES

[]	Ponto de sobreposição de vozes, com marcação nos segmentos sobrepostos, sobreposições localizadas.
(+)	Pausas e silêncios.
()	Hipótese sobre o que se ouviu.
(())	Comentários do analista.
(incompreensível)	Quando não é possível compreender uma fala.
MAIÚSCULAS	Ênfase em uma sílaba ou em uma palavra.
/.../	Transcrição parcial ou eliminação.
Ah, eh	Pausa preenchida, sinal de hesitação ou de atenção.
?	Entonação ascendente ou pergunta.
!	Forte ênfase ao que está sendo dito.
:	Alongamento de sílaba.
,	Descida leve, sinalizando final do enunciado.
-	Palavra pronunciada silabadamente.

Convenções utilizadas conforme Marcuschi (1991).

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa.....	17
1.2 Objetivos.....	20
1.3 Perguntas de pesquisa.....	21
1.4 Metodologia.....	21
1.5 Organização da Dissertação.....	21
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 A formação técnico-profissionalizante no Brasil.....	23
2.2 O curso técnico subsequente de Guia de Turismo.....	35
2.3 O ensino de inglês (LE) nos cursos de formação profissional.....	40
2.4 O ensino de inglês (LE) no curso técnico de Guia de Turismo.....	46
2.5 Crenças: múltiplos olhares.....	49
2.6 Crenças na perspectiva da Linguística Aplicada.....	52
2.7 A natureza complexa das crenças.....	53
2.7.1 Definindo crenças.....	53
2.7.2 Caracterizando crenças.....	60
2.7.3 Crenças, experiências e ações – uma estreita relação.....	63
2.7.4 Mudança e ressignificação de crenças.....	65
2.8 Abordagens da pesquisa em crenças.....	68
2.8.1 Abordagem Normativa.....	69
2.8.2 Abordagem Metacognitiva.....	70
2.8.3 Abordagem Contextual.....	71
2.9 Crenças de professores.....	74
2.9.1 Pesquisas recentes realizadas no Brasil.....	76
2.10 Crenças de aprendizes.....	82
2.10.1 Pesquisas recentes realizadas no Brasil.....	83
2.11 Considerações finais do capítulo.....	88
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA	90
3.1 Pesquisa Qualitativa.....	90
3.2 O estudo de caso.....	92

3.3 A participante da pesquisa.....	94
3.4 O contexto.....	96
3.5 Aspectos Éticos.....	97
3.6 Coleta de dados.....	98
3.6.1 Narrativas.....	99
3.6.2 Entrevistas.....	99
3.6.3 Questionário escrito.....	100
3.6.4 Observação de aulas.....	101
3.7 Análise de dados.....	102
3.8 Considerações finais do capítulo.....	102
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS.....	103
4.1 Crenças e aglomerados de crenças.....	104
4.1.1 Crenças sobre a natureza do aprendizado de inglês.....	105
4.1.2 Crenças sobre o professor de inglês.....	119
4.1.3 Crenças sobre o aprendiz de inglês.....	126
4.1.4 Crenças sobre estratégias para o aprendizado de inglês.....	137
4.1.5 Crenças sobre o inglês e a formação profissional.....	144
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO.....	152
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa.....	152
5.2 Contribuições do estudo.....	157
5.2.1 Contribuições teóricas.....	157
5.2.2 Contribuições práticas.....	158
5.2.3 Contribuições metodológicas.....	159
5.3 Limitações do estudo.....	159
5.4 Sugestões para futuras pesquisas.....	161
5.5 Últimas palavras.....	162
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES.....	176
Apêndice A – Correspondência à diretora do campus.....	177
Apêndice B – Convite aos alunos participantes.....	178

Apêndice C – Termo de consentimento (participante)	179
Apêndice D – Roteiro para entrevista semi-estruturada 01.....	180
Apêndice E – Roteiro para entrevista semi-estruturada 02.....	181
Apêndice F – Roteiro para escrita da narrativa.....	182
Apêndice G – Correspondência à coordenadora do curso.....	183
Apêndice H – Questionário 1 (respondido pela coordenadora).....	184
Apêndice I – Correspondência à professora de inglês do curso.....	185
Apêndice J – Questionário 2 (respondido pela professora)	186
ANEXOS	187
Anexo I – Narrativa escrita.....	188
Anexo II – Trechos da entrevista 01	189
Anexo III – Trechos da entrevista 02.....	191
Anexo IV – Relatório de observação.....	194

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo por natureza, envolvendo uma série de variáveis, além da diversidade de fatores relacionados aos seus protagonistas: professores e aprendizes. A depender das condições de aprendizado, do currículo do curso, do comprometimento do aprendiz, da abordagem de ensinar do professor, que inclui também a escolha (ou imposição) do material didático e, principalmente, das crenças que os participantes trazem em relação a como se aprende e se ensina línguas, a realização desse processo pode tomar rumos e formas diversas.

O interesse pelas crenças do aprendiz, que é meu objeto de estudo na pesquisa aqui relatada, tem sua origem numa mudança de paradigmas dentro da Linguística Aplicada (doravante LA), deslocando o foco do produto para o processo na aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004, p.126). Citando Larsen-Freeman (1998, p. 208-209), Barcelos (op. cit) afirma que despontou-se uma nova percepção do aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas. Tal visão é partilhada com os princípios da abordagem comunicativa, a partir da qual o estudo das crenças avançou à medida que se preocupava em entender as necessidades, anseios, expectativas, interesses, estratégias e estilos de aprendizagem do aluno.

No contexto brasileiro, conforme Silva, K. (2007, p. 251), a área de investigação das crenças surgiu e se consolidou na primeira metade dos anos noventa, com os trabalhos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Almeida Filho (1993) enfatiza a importância e a complexidade das crenças ao considerá-las uma força capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem, e Barcelos (2001), considerando a evolução do construto e das metodologias da pesquisa em crenças, alerta sobre a importância de se compreender as crenças dentro do contexto em que elas são originadas e nutridas.

A pesquisa sobre crenças já alcançou um nível de desenvolvimento bastante elevado e vem se expandindo a partir de novas propostas metodológicas, por meio da utilização de uma abordagem mais contextualizada (Barcelos, 2001, 2004). Além da investigação de crenças sobre aspectos gerais da aprendizagem, tem crescido o interesse em se focar em aspectos mais específicos, como ensino de gramática, estratégias de aprendizagem, material didático, correção e tratamento de erros, leitura, escrita, oralidade,

mudança e ressignificação de crenças *etc.* Além dos professores e alunos, outros participantes do processo, como diretores e supervisores de escolas, formadores de professores, autores de materiais didáticos ou mesmo pais de alunos têm recebido a atenção das pesquisas.

Outro marco do momento atual da pesquisa em crenças é a busca por diferentes contextos de ensino e aprendizagem, como o ensino de língua instrumental, a formação de professores e, agora, o ensino técnico-profissionalizante. Mas independente dos contextos e dos participantes que se tornaram alvo de interesse, considero que o maior avanço que se tem observado em trabalhos recentes é a preocupação com a investigação das relações entre as crenças, as experiências anteriores e seus efeitos nas ações de alunos e professores, relativas ao ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Essa relação é uma das forças motrizes de todo o processo.

Considerando o exposto, a pesquisa relatada nesta dissertação está focada na explicitação das crenças de aprendizes de LE (inglês), suas relações com experiências de aprendizagem anteriores e com as atitudes do aprendiz diante do seu próprio aprendizado, e ainda busca verificar os reflexos dessas crenças num contexto de ensino que visa à formação profissional e inserção do aprendiz no mercado de trabalho.

1.1 Justificativa

No que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, as crenças são compreendidas como um conjunto de idéias internalizadas, adquiridas pelo indivíduo durante sua vida com base em percepções e julgamentos pessoais e que são suscetíveis a mudanças. Em geral, elas são desenvolvidas inconscientemente à medida que vivemos diferentes experiências ou observamos os outros à nossa volta e são elas que guiam muitas das nossas atitudes e decisões. Pesquisas têm mostrado que as crenças dos aprendizes podem ser as razões para comportamentos específicos, podendo criar barreiras que prejudicam o aprendizado. Assim, a importância da pesquisa do sistema de crenças de um aprendiz, como afirma Silva, L (2001), está na possibilidade que ela nos oferece de se estender a compreensão de grande parte dos receios e suposições que o aprendiz carrega consigo.

Em 1993, Almeida Filho utiliza o termo “cultura de aprender línguas” cujo significado é bem próximo de “crenças de aprendizes”. Na verdade, o termo adotado pelo autor é uma expressão mais ampla e, de certa forma, sua definição cobre o conceito de

crenças como podemos ver também em Barcelos (1995) que define a ‘cultura de aprender língua como o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Ela acredita que o conhecimento da cultura de aprender do aprendiz e suas crenças, conseqüentemente, ajudaria os professores a guiar sua prática de modo que atenda os objetivos dos alunos. Por outro lado, a falta desse conhecimento é prejudicial no sentido de que pode haver uma incompatibilidade entre o fazer do professor e a cultura de aprender do aluno, inviabilizando o aprendizado.

Em artigo que investiga a cultura de aprender línguas (inglês) de alunos do curso de Letras, Barcelos (1995) apresenta as três principais crenças do grupo: a aprendizagem como aquisição de itens gramaticais, a responsabilidade do professor pela aprendizagem do aluno e a aprendizagem rápida, eficiente e ideal no país da língua-alvo. Crenças como estas podem influenciar na atitude do aprendiz face ao aprendizado da língua, comprometendo fatores importantes como motivação e autonomia, por exemplo. Comentando a questão, Fernandes (2000) declara que alunos com crenças negativas sobre sua capacidade de desempenhar certas tarefas, sobre a natureza e dificuldades do aprendizado, tendem a ser indiferentes com relação a esse aprendizado, a ter um desempenho pobre e, em consequência, a encarar desfavoravelmente o processo de autonomia.

Além disso, Kern (1995, *apud* BARCELOS, 1995, p.19) justifica o estudo das crenças dos aprendizes pela possibilidade que lhes é criada de estabelecerem objetivos mais realistas em relação ao seu próprio aprendizado; isto é, a consciência das suas crenças pode ajudar o aprendiz a compreender suas frustrações e dificuldades além de permitir aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo numa parceria de maior reflexão e colaboração entre alunos e professores.

Conceição (2009), citando Barcelos (2000), aponta outras razões que justificam a importância dos estudos a respeito das crenças, quais sejam: (a) elas ajudam as pessoas a compreenderem a si mesmas e aos outros e a se adaptarem ao mundo; (b) ajudam indivíduos a se identificarem com outros grupos; (c) fornecem estrutura, ordem, direção e valores compartilhados. Corroborando com o que diz Kern (*op. cit.*), Conceição (*op. cit.*) completa que o estudo das crenças ajuda, ainda, a solucionar questões como a ansiedade na aprendizagem de LE e conflitos entre as crenças de professores e alunos, além de contribuir para a compreensão das atitudes, ações e motivações dos aprendizes.

Hosenfeld (2003, p. 39) atesta que o aprendiz possui crenças estáveis que eles trazem para o aprendizado de LE, mas que outras podem emergir durante o processo,

influenciando, da mesma forma, no seu comportamento. Em acordo com o que diz Hosenfeld (op. cit), Richards e Lockhart (1994, apud SILVA, K. 2005, p.86) explicam que as crenças dos alunos podem influenciar o ensino-aprendizado em larga escala, desde a sua motivação e expectativas até as estratégias que preferem usar. Daí a necessidade de compreender seus sistemas de crenças visando entender melhor a forma que eles entendem e abordam o seu próprio aprendizado. Este conhecimento permite que professores, coordenadores, produtores de materiais didáticos e outros envolvidos, reflitam como produzir um ensino eficiente e em consonância com as expectativas e anseios dos aprendizes, já que são eles os maiores interessados.

É consenso entre os pesquisadores que a construção das crenças dos aprendizes se dê principalmente a partir de suas experiências (BARCELOS, 2000; HOSENFELD, 2003). Barcelos (2006, p. 19) relaciona algumas características sobre a natureza das crenças, dentre as quais, afirma que elas são experienciais, emergentes, socialmente construídas e situadas num contexto, e por isso mesmo, mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas. Daí a importância de um estudo contextual sobre crenças, que leva em consideração as diversas situações relacionadas à LE em questão, no decorrer da vida do participante, e especialmente aquelas que se traduzem em experiências de aprendizagem, pois é delas que derivam as maiores evoluções, ressignificações ou mesmo mudanças nos sistemas de crenças estabelecidos e na forma com que o indivíduo lida com a aprendizagem de línguas.

Em outro artigo (BARCELOS, 2006a, p.33-35), a autora reafirma a relevância do estudo das crenças para a pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas, considerando a relação entre contexto, crenças e ações, e recomenda a diversificação desses contextos de investigação. Barcelos (op. cit) cita alguns exemplos de contextos e temas específicos que representam lacunas na pesquisa em crenças no Brasil e que merecem ser mais explorados pelas pesquisas, entretanto, a autora não menciona o contexto de educação profissional, campo em que as línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, têm conquistado cada vez mais espaço desde a explosão globalizante que o mundo começou a experimentar nas últimas décadas. Além disso, vale ressaltar que durante a fase de levantamento bibliográfico para fundamentação teórica da pesquisa aqui relatada não encontrei nenhuma publicação sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas realizada nesse contexto específico.

Pensando nisso é que, a partir da abordagem contextual de pesquisa de crenças educacionais (BARCELOS, 2001), proponho a investigação das crenças sobre o ensino-

aprendizagem de inglês (LE) de uma aluna da educação técnico-profissionalizante de uma unidade da rede federal de ensino, e os reflexos dessas crenças em suas ações de aprendizagem. Tal interesse surgiu, principalmente, da minha própria experiência como professor no contexto técnico-profissionalizante, em unidades federais que se ocupam dessa modalidade de ensino, localizadas nos estados de Minas Gerais e da Bahia, quando pude perceber que muitos alunos tinham suas capacidades cognitivas subutilizadas em relação ao aprendizado de Inglês devido, em grande medida, a incompatibilidades entre suas concepções sobre aprender e ensinar LE e aquelas que eu havia acumulado no decorrer da minha trajetória de aprendizagem, formação e de ensino.

Compartilho a visão de Vieira-Abrahão e Barcelos (2006, p. 9) ao destacarem que o desvelamento das crenças de professores e alunos permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos, e, conseqüentemente, chances de maior eficácia do processo de ensino e aprendizagem. A compreensão da forma que o aprendiz dá sentido e materializa a sua experiência de aprendizagem é imprescindível para que o professor busque harmonizar suas práticas com as expectativas dos alunos, dentro do possível e considerando as particularidades e objetivos daquela situação de formação específica.

1.2 Objetivos

Geral

Investigar as crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) de uma aluna do curso técnico-profissionalizante de uma unidade da rede federal de ensino, e as possíveis relações com suas experiências e ações de aprendizagem.

Específicos

1. Fazer o levantamento das crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa de uma aluna do curso técnico-profissionalizante de Guia de Turismo.
2. Verificar as influências das experiências de aprendizagem anteriores na formação do sistema de crenças da participante.
3. Analisar o papel das crenças nos processos de ensino-aprendizagem de línguas em cursos técnico-profissionalizante.

1.3 Perguntas de pesquisa

Os objetivos da pesquisa aqui descrita, bem como a metodologia e demais procedimentos que possibilitaram sua concretização, foram definidos de forma a buscar respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que crenças são trazidas pela participante em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês? E quais são suas possíveis origens?
2. Quais são as relações entre as crenças da participante, suas experiências e ações de aprendizagem?
3. Qual a influência das suas crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês na sua formação profissional?

1.4 Metodologia

O estudo aqui relatado configura-se como uma pesquisa qualitativa que, em virtude dos objetivos levantados, concretizou-se no formato de um Estudo de Caso Intrínseco (STAKE, 1994, p. 237). Assim, busquei compreender e explicar um caso em particular: as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas e a relação entre crenças e ações de uma participante, aluna de um curso técnico-profissionalizante em Guia de Turismo. O cenário da pesquisa foi o ensino de inglês em cursos de formação profissional da rede pública federal de educação profissional e tecnológica.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizei narrativas, observação participante com notas de campo durante curso que foi ministrado por mim, entrevistas semi-estruturadas e questionários abertos, e a análise ocorreu de forma indutiva e interpretativa, por meio de triangulação (FETTERMAN, 1998, p.93), contrastando os dados obtidos em diferentes fontes de informação, de forma a conferir validade à minha análise. Os detalhes sobre a metodologia adotada serão apresentados no capítulo 3.

1.5 Organização da Dissertação

O presente trabalho de dissertação relata minha pesquisa realizada como um dos requisitos para certificação no curso de mestrado do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UnB, e está organizada em cinco capítulos.

No capítulo 1, introduzo o tema abordado, apresento a justificativa para a realização do estudo, os objetivos e as perguntas de pesquisa que foram norteadoras da investigação.

O capítulo 2 é destinado à apresentação do arcabouço teórico que orientou e fundamentou a minha escolha de metodologia e a análise dos dados obtidos. Ele contempla questões relacionadas à educação técnico-profissionalizante no Brasil, de forma especial, o trabalho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT); além de tratar de temas relativos ao estudo das crenças sobre o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, como a conceituação de crenças, a relação entre crenças e ações etc. A discussão desses temas é acompanhada por resenhas de trabalhos de pesquisa realizados em contexto brasileiro nos últimos anos, de forma que, ao final do capítulo, tem-se um panorama completo do que vem sendo desenvolvido recentemente na Linguística Aplicada brasileira sobre essa temática.

No terceiro capítulo é descrita a metodologia adotada para a pesquisa, considerando suas particularidades. Teço considerações sobre o paradigma qualitativo de investigação, sobre o estudo de caso, contexto, participante, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise.

A apresentação e análise dos dados vem relatada no capítulo 4, que foi organizado em cinco subseções. Na sequência, o capítulo 5 traz as conclusões a que cheguei, a partir da retomada das perguntas de pesquisa, apresentação das contribuições do estudo, limitações da pesquisa, sugestões para futuras investigações e as considerações finais.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traz a revisão de literatura que será a base para a minha investigação. A primeira parte trata da educação profissional, um contexto bastante amplo num país de proporções continentais como o Brasil, mas que ainda é pouco visitado pelas pesquisas de forma geral, e especialmente aquelas que tratam de questões relativas à linguagem e ao ensino-aprendizagem de línguas. Inicialmente, situamos o leitor nesse universo ainda pouco conhecido por muitos, contando um pouco da história do ensino profissionalizante no Brasil, com foco na rede federal de ensino. Em seguida discorro sobre o papel do ensino de inglês nos cursos de formação técnico-profissionalizante e, por fim, abordo o ensino de inglês no curso técnico de Guia de Turismo que foi o cenário escolhido dentro desse contexto tão abrangente para situar o meu estudo.

Na segunda parte, a partir do item 2.4, meu olhar se volta para a temática que foi a inspiração maior para este estudo: as crenças. Como defini-las, quais suas prováveis origens, e porque elas são tão determinantes ao ensino-aprendizado de uma língua estrangeira? Vários outros pesquisadores também se empenharam na busca de respostas para essas e outras indagações e alguns deles são lembrados nessa seção. Tentei mostrar um pouco do que se tem produzido na área em vários contextos: pesquisas com foco nas crenças de aprendizes, de professores em serviço, pré-serviço, formação continuada, formadores, em escolas públicas, cursos de idiomas, cursos superiores etc, só não consegui mostrar nenhum trabalho que tenha como cenário a educação profissional, provavelmente por ainda não existir nenhum nessa linha. Caso realmente não exista, a pesquisa que ora apresento torna-se ainda mais especial por estar inaugurando a investigação sobre crenças nesse contexto tão amplo e tão singular, que passo a apresentar na próxima seção.

2.1. A formação técnico-profissionalizante no Brasil

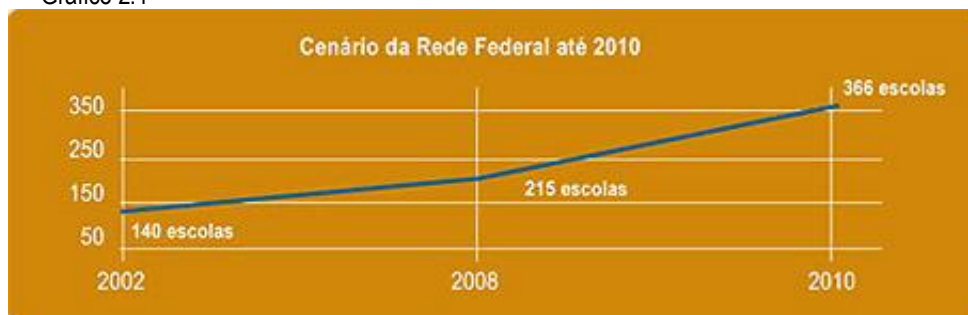
No Brasil, a educação profissional na rede pública tem o ano de 1909 como marco histórico de sua criação, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou

dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”. Desde então, um século de história se passou e nesse período houve uma sucessão de transformações nesse sistema. As escolas passaram a Liceus industriais em 1937, mais tarde foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, conquistando autonomia didática e administrativa, e em 1959 ganham o nome de Escolas Técnicas Federais. Surgem também as escolas agrícolas em 1967, e, em meados dos anos 80, tem início o processo de transformação das antigas escolas técnicas em CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), processo que se intensifica a partir de 1994.

Em 2002, os estabelecimentos de ensino públicos federais que ofereciam formação técnico-profissional já contabilizavam 140 escolas distribuídas por todos os estados do Brasil. A partir de então, a SETEC¹ (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) dá início ao programa de expansão da rede, que prevê, até o final de 2010, a existência de 366 escolas em pleno funcionamento, e a criação de 38 Institutos Federais, a partir do agrupamento de unidades geograficamente próximas.

Com isso, a oferta de educação profissional no Brasil dará um salto expressivo, como mostra o gráfico 1, com mais que o dobro de unidades de ensino e, conseqüentemente, um número bem maior de municípios atendidos e alunos matriculados, em torno de 500 mil alunos, tendo a oportunidade de se prepararem para se colocarem no mercado profissional.

Gráfico 2.1



Fonte: portal.mec.gov.br

Como parte do programa de expansão da educação profissional do governo brasileiro, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), que, conforme mencionado, reúnem

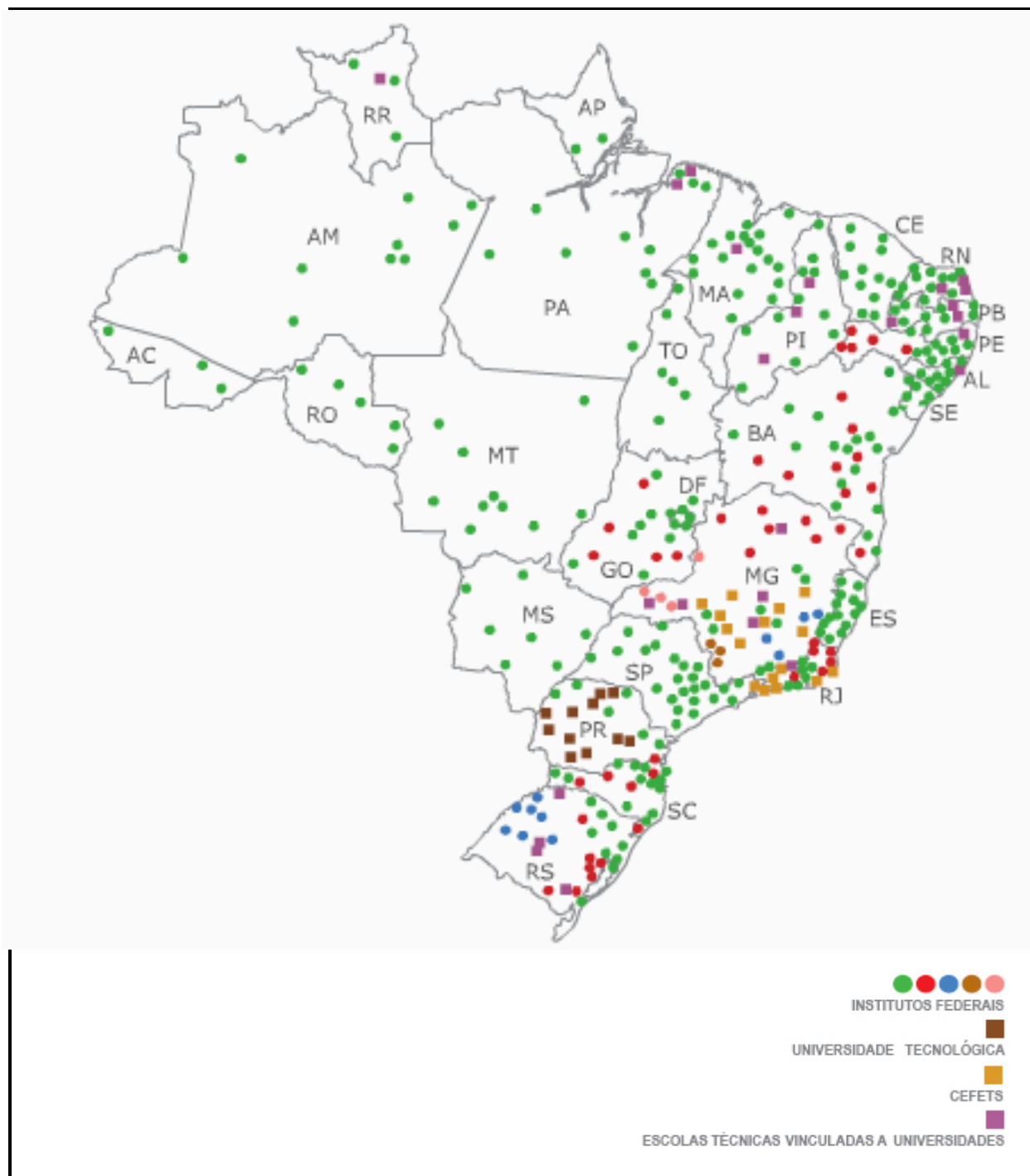
¹ A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), faz parte do Ministério da Educação e, dentre outras incumbências, é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica.

instituições federais de ensino profissionalizante nos estados ou em regiões e essa junção dá origem a instituições maiores e mais fortes politicamente, conforme artigo 2º da referida lei:

Art. 2º - Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Os Institutos Federais são equiparados às universidades e têm autonomia para criar e extinguir cursos e registrar diplomas dos cursos oferecidos, conforme prescrito nos parágrafos 1º e 3º desse mesmo artigo. Esses institutos juntamente com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O mapa a seguir mostra a cobertura da RFEPCCT e dá uma idéia da extensão que a educação profissional vem alcançando no Brasil, sobretudo nos últimos dez anos.

Figura 2.1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php>

Ao todo, são 38 institutos federais presentes em todos estados (314 campi); 01 universidade tecnológica (11 campi); 02 CEFETs (16 unidades); e 25 escolas técnicas vinculadas a universidades, perfazendo um total de 366 unidades de ensino dedicadas à formação profissional. As modalidades de ensino ofertadas são: ensino médio integrado, cursos técnicos subsequentes, PROEJA, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Institutos Federais e seus respectivos campi

IF ACRE

Rio Branco
Cruzeiro do Sul
Sena Madureira

IF ALAGOAS

Maceió
Satuba
Palmeira dos Índios
Marechal Deodoro
Penendo
Piranhas
Arapiraca
Maragogi

IF AMAPÁ

Macapá
Laranjal do Jarí

IF AMAZONAS

Manaus – Centro
Manaus – Distrito Industrial
Manaus – Zona Leste
Coari
São Gabriel da Cachoeira
Presidente Figueiredo
Lábrea
Maués
Tabatinga
Parintins

IF BAHIA

Salvador
Valença – Tendo
Barreiras
Vitória da Conquista
Eunápolis
Santo Amaro
Simões Filho
Porto Seguro
Camaçari
Jequié
Feira de Santana
Irecê
Ilhéus
Jacobina
Paulo Afonso
Seabra

IF BAIANO

Guanambi

Catu
Santa Inês
Senhor do Bonfim
Itapetinga
Teixeira de Freitas
Uruaçu
Valença
Bom Jesus da Lapa

IF BRASÍLIA

Brasília
Gama
Samambaia
Planaltina
Taguatinga

IF CEARÁ

Fortaleza
Cedro
Juazeiro do Norte
Maracanaú
Crato
Iguatu
Acará
Canindé
Crateús
Limoeiro do Norte
Quixadá
Sobral

IF ESPÍRITO SANTO

Vitória
Alegre
Cariacica
Cahoeiro do Itapemirim
Colatina
Itapina
Santa Teresa
São Mateus
Serra
Aracruz
Ibatiba
Linhares
Nova Venécia
Vila Velha

IF GOIÁS

Goiânia
Jataí
Inhumas
Uruaçu

Itumbiara
Luziânia
Formosa
Anápolis

IF GOIANO

Ceres
Iporá
Rio Verde
Morrinhos
Urutai

IF MARANHÃO

São Luís – Monte Castelo
São Luís – Maracanã
São Luís – Centro Histórico
Codó
Imperatriz
Zé Doca
Buriticupu
Açailândia
Santa Inês
Cazias
Timon
Barreirinhas
São Raimundo das
Mangabeiras
Bacabal
Barra do Corda
São João dos Patos
Pinheiro
Alcântara

IF MINAS GERAIS

Ouro Preto
Congohas
São João Evangelista
Governador Valadares
Bambuí
Formiga

IF NORTE DE MINAS GERAIS

Montes Claros
Januária
Salinas
Pirapora
Araçuaí
Arinos
Almenara

IF SUDESTE DE MINAS GERAIS

Barbacena
Juíz de Fora
Muriaé
Rio Pomba

IF SUL DE MINAS GERAIS

Inconfidentes
Machado
Muzambinho

IF TRIÂNGULO MINEIRO

Ituiutaba
Paracatu
Uberaba
Uberlândia

IF MATO GROSSO

Cuiabá
Cuiabá – Bela Vista
Cárcere
São Vicente
Barra do Garças
Campo Novo do Parecis
Confresa
Juína
Ponte e Lacerda
Rondonópolis

IF MATO GROSSO DO SUL

Campo Grande
Nova Andradina
Aquidauana
Ponta Porá
Três lagoas
Corumbá
Coxim

IF PARÁ

Belém
Castanhal
Altamira
Campus Industrial de Marabá
Campos Rural de Marabá
Tucuruí
Abaetetuba
Conceição do Araguaia
Bragança
Itaituba
Santarém

IF PARAÍBA

João Pessoa
Sousa
Cajazeiras
Camapina Grande
Picuí
Princesa Isabel
Monteiro
Patos
Cabedelo

IF PARANÁ

Curitiba
Foz do Iguaçu
Jacarezinho
Paranaguá
Paranavaí
Talémaco Borba
Umuarama

IF PERNAMBUCO

Recife
Ipojuca
Pesqueira
Barreiros
Vitória de Santo Antão
Belo Jardim
Garanhuns
Caruaru
Afogados da Ingazeira

IF SERTÃO PERNAMBUCANO

Petrolina
Petrolina – Zona Rural
Floresta
Salgueiro
Oiricuri

IF PIAUÍ

Teresina – Central
Teresina – Zona Sul
Foriano
Picos
Parnaíba
Angical
Uruçuí
Corrente
Paulistana
São Raimundo Nonato
Piripiri

IF RIO DE JANEIRO

Nilópolis
Rio de Janeiro

Piracambi
Duque de Caxias
Volta Redonda
Realengo
Pinheiral
São Gonçalo

IF FLUMINENSE

Cabo Frio
Bm Jesus de Itabapoana
Campos – Centro
Campos – Guarús
Macaé
Itaperuna

IF RIO GRANDE DO NORTE

Natal – Central
Natal – Zona Norte
Mossoró
Currais Novos
Ipanguaçu
João Câmara
Macau
Santa Cruz
Caicó
Pau dos Ferros
Apodi

IF RIO GRANDE DO SUL

Bento Gonçalves
Canoas
Caxias do Sul
Osório
Erechim
Porto Alegre
Porto Alegre – Restinga
Rio Grande
Sertão

IF SUL-RIO-GRANDESE

Pelotas
Sapucaia do Sul
Charqueadas
Passo Fundo
Venâncio Aires
Camaquã
Bagé

IF FARROUPILHA

Alegrete
Júlio de Castilho
Panambi
Santa Rosa
São Borja
Santo Augusto

São Vicente do Sul

IF RONDÔNIA

Porto Velho
Colorado do Oeste
Ariquemes
Vilhema
Ji-Paraná

IF RORAIMA

Boa Vista
Novo Paraíso
Amajari

IF SANTA CATARINA

Florianópolis
Florianópolis – Continente
São José
Jaraguá do Sul
Joinville
Chapecó
Araranguá
Canoinhas
Criciúma
Gaspar
Itajaí

Lages
São Miguel do Oeste

IF CATARINENSE

Concórdia
Rio do Sul
Sombrio
Camboriú
Araquari
Videira

IF SERGIPE

Aracajú
Lagarto
São Cristóvão
Estância
Itabaiana
Nossa Senhora da Glória

IF SÃO PAULO

São Paulo
Cubatão
Sertãozinho
Guarulhos
Caraguatatuba
São João da Boa Vista

Salto
Bragança Paulista
São Roque
Campos do Jordão
Barretos
Suzano
Campinas
Catanduva
Avaré
Araraquara
Itapetinga
Birigui
Votuporanga
Registro
Presidente Epitácio
Piracicaba
São Carlos
Hortolândia

IF TOCANTINS

Palmas
Paraíso do Tocantins
Araguatins
Araguaína
Gurupí
Porto Nacional

Universidade tecnológica do Paraná (campi)

Apucarana
Campo Mourão
Cornélio Procópio
Curitiba

Dois Vizinhos
Francisco Beltrão
Londrina
Medianeira

Pato Branco
Ponta Grossa
Toledo

Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)

Minas Gerais

Araxá
Belo Horizonte
Contagem
Curvelo
Divinópolis
Leopoldina
Nepomuceno
Timóteo
Varginha

Rio de Janeiro

Angra dos Reis
Itaguaí
Maria da Graça
Nova Friburgo
Nova Iguaçu
Petrópolis
Rio de Janeiro

Escolas técnicas vinculadas a universidades

Alagoas

Escola Técnica de Artes (UFAL)

Maranhão

Colégio Universitário (UFMA)

Minas Gerais

Escola Técnica de Saúde (UFU)

Centro de Formação em Saúde (FMTM)

Centro Técnico Pedagógico (UFMG)

Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário (UFV)

Núcleo de Ciências Agrárias (UFMG)

Pará

Escola de Música (UFPA)

Escola de Teatro e Dança (UFPA)

Paraíba

Colégio Agrícola Vidal de Medeiros (UFPB)

Escola Técnica de Saúde (UFPB)

Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (IFCG)

Pernambuco

Colégio Agrícola Dom Agostinho Ika (UFRPE)

Piauí

Colégio Agrícola de Floriano (UFPI)

Colégio Agrícola de Teresina (UFPI)

Colégio Agrícola de Bom Jesus (UFPI)

Rio de Janeiro

Colégio Agrícola da UFRJ

Rio Grande do Norte

Colégio Agrícola de Jundiá (UFRN)

Escola de Enfermagem (UFRN)

Escola de Música (UFRN)

Rio Grande do Sul

Colégio Técnico Frederico Westphalen (UFSM)

Colégio Politécnico de Santa Maria (UFSM)

Colégio Técnico Industrial de Santamaría (UFSM)

Colégio Técnico Visconde da Graça (UFPEL)

Roraima

Escola Agrotécnica (UFRR)

Todos os estados brasileiros são cobertos pela RFEPCT, que já se tornou referência nesta modalidade de ensino, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado, qualificando profissionais para os diversos setores da economia brasileira e buscando aperfeiçoamento constante nas áreas que desenvolvem, por meio da pesquisa.

Mas não foi só a rede federal que cresceu na oferta de profissionalização. Estados como São Paulo, Minas Gerais, Bahia e o Distrito Federal, mantêm também uma crescente rede de escolas e cursos que visam à qualificação profissional de pessoas em níveis básico, técnico e superior, ou até a capacitação de profissionais já colocados no mercado, sem contar as inúmeras escolas privadas, as entidades de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), além de projetos sociais que também se ocupam da educação profissional. Muitos dos cursos são ofertados por meio de parcerias com as empresas, que são as grandes interessadas em mão-de-obra qualificada e em virtude das quais se justifica a maior parte desse empenho.

Anterior ao estabelecimento da RFEPCCT, um dos pontos marcantes da história da educação profissional no Brasil foi a inclusão de um capítulo próprio dispendo sobre a Educação Profissional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ainda que de forma incipiente e necessitando de regulamentação de questões mais específicas. Algumas alterações vieram por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, de forma a redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Com a alteração da LDB proposta pela Lei 11.741, a educação profissional passa a ser discutida na seção IV do capítulo II, Artigo 36, além do capítulo III, artigos 39 a 42, que é todo destinado a regulamentar a Educação Profissional e Tecnológica. No Artigo 39, a Educação Profissional é claramente caracterizada como “*integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia*”, com o objetivo de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento de “*aptidões para a vida produtiva*” na sociedade do trabalho e do conhecimento.

Levando-se em consideração que nessa pesquisa enfocamos a formação técnica de nível médio, julgo importante citar os principais documentos que complementam o disposto na LDB sobre educação profissional e, junto com outros decretos, pareceres e resoluções, compõem a legislação básica para essa modalidade de educação no Brasil, quais sejam:

- Parecer CNE/CEB nº 17/97, de 03 de dezembro de 1997, que estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional;
- Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999, que num texto muito amplo e esclarecedor trata especificamente das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico;
- Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 07 de outubro de 1999, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico;
- Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB;
- Parecer CNE/CEB nº 39/2004, 8 de dezembro de 2004, como aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio;

- Parecer CNE/CEB nº 11/2008, aprovado em 12 de junho de 2008, que apresenta proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio;
- Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio

Outro grande marco foi a instituição do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que criava o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, nível médio, entre os planos e ações da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia). Esse decreto foi substituído no ano seguinte pelo de nº 5.840, de 13 de julho de 2006, introduzindo novas diretrizes e ampliando a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA. O PROEJA possibilita que aquelas pessoas que não cursaram o ensino médio retornem aos estudos e, paralelamente ao ensino médio, recebam formação técnica profissional e, com isso, melhores chances de se inserir no mercado de trabalho.

O MEC justifica a implantação do PROEJA como forma de tentar mudar o quadro registrado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, em 2003, segundo a qual havia no Brasil cerca de 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros acima da idade escolar (15 anos) que não concluíram o ensino fundamental, e apenas 6 milhões estavam matriculados em programas de educação de jovens e adultos.

O PROEJA é um dos programas que tem ganhado mais destaque atualmente nas políticas públicas de educação profissional e tecnológica, com apoio financeiro, incentivo à pesquisa, oferta de cursos de especialização *lato sensu* que trata especificamente dessa modalidade de ensino e, em virtude disso, é a modalidade de educação profissionalizante que mais tem despertado o interesse de pesquisadores de todas as áreas. Sob coordenação da SETEC, o MEC desenvolve outros programas com formatos diferenciados, com o objetivo de atingir outros perfis de aluno, conforme apresento a seguir².

² As informações sobre os programas e ações do MEC foram retiradas do *site* do ministério.
<http://portal.mec.gov.br/>

CERTIFIC

A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC é uma política pública de inclusão social que se institui através da articulação do Ministério da Educação - MEC e Ministério do Trabalho e Emprego - MTE em cooperação com as instituições/organizações que a constituem, denominadas *Membros Natos* (os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, responsáveis pela oferta de cursos de certificação profissional e formação inicial e continuada, além da acreditação de instituições para os mesmos fins); e *Membros Acreditados* (instituições públicas de ensino que oferecem cursos de educação profissional e tecnológica, instituições vinculadas às confederações nacionais, escolas de formação profissional vinculadas a sindicatos de trabalhadores).

A rede CERTIFIC atende trabalhadores, jovens e adultos que buscam formação inicial e continuada, ou o reconhecimento e certificação, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Emprego, de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem. No caso do reconhecimento de saberes, o trabalhador tem suas habilidades profissionais avaliadas e, quando necessário, recebe formação complementar. A partir daí, ele receberá um memorial descritivo do conjunto avaliativo a que foi submetido e, tendo contemplado todos os quesitos previstos na profissão/ocupação a qual se inscreveu, o trabalhador terá sua certificação profissional.

e-TEC Brasil

O sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) foi lançado em 2007, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. O objetivo é ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, por meio da oferta de educação profissional e tecnológica a distância.

O MEC é responsável pela assistência financeira na elaboração dos cursos. Aos estados, Distrito Federal e municípios cabem providenciar estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais itens necessários para a criação de pólos regionais em escolas de ensino fundamental e médio, que sediarão os cursos.

Brasil profissionalizado

O programa Brasil Profissionalizado foi criado em 2007 busca fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo

federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. O programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional. Com isso, busca-se cumprir uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que é integrar o conhecimento do ensino médio à prática.

Programa Mulheres Mil

O programa é resultado de uma parceria cooperativa entre o Sistema de Faculdades e Institutos Canadenses, representados pela Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses (ACCC), e os Institutos Federais, representados pela SETEC-MEC. O objetivo é oferecer formação profissional e tecnológica para, aproximadamente, 1000 mulheres economicamente desfavorecidas, nas regiões Nordeste e Norte do país, no período de 2007 a 2010. Elas participam de cursos para aprimorar os conhecimentos já adquiridos, recebem certificação educacional (pesca, vestuário, artesanato, alimentação etc), e são instruídas em relação a temas relevantes para melhorar o seu potencial produtivo como sustentabilidade econômica, formação educacional, inclusão social, melhoria da autoestima e o exercício da cidadania.

TEC NEP

É um programa que visa à inserção das pessoas com necessidades educacionais específicas nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico, nas instituições federais de educação tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário. O programa criou grupos de gestores responsáveis por implementar políticas de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais (deficientes e superdotados), e mantém um Núcleo de apoio - Napne³, que articula pessoas e instituições, desenvolvendo ações de implantação e implementação do Programa TEC NEP, envolvendo sociólogos, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais, técnicos, administrativos, docentes, discentes e pais.

O ensino profissionalizante tem se fortalecido e conquistado um espaço importante no cenário brasileiro atual. O Brasil consolidou seu status de economia

³ Napne: Núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais

promissora, tendo, inclusive, sido incluído entre os países que compõem o grupo BRIC⁴, que é formado por países emergentes considerados elite entre os países em desenvolvimento. Dentre as características comuns entre esses países está o crescimento dos níveis de produção e exportação, e a mão-de-obra em grande quantidade e em processo de qualificação.

Dessa forma, a alta na produção faz aumentar a demanda de profissionais qualificados que, por sua vez, amplia a demanda por cursos de qualificação profissional, e coloca em evidência a necessidade de políticas educacionais que visem à manutenção e ampliação dessa oferta. Os programas mencionados anteriormente foram criados em resposta a essa necessidade, e tem contribuído grandemente para o acesso de parcelas significativas da sociedade à educação profissionalizante formal.

2.2 O Curso Técnico de Guia de Turismo

O curso técnico de Guia de Turismo é um dos que constam do grande leque de possibilidades de formação profissional de nível médio que se tem hoje no Brasil. Só na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica são oferecidos cursos como Eletrotécnica, Eletromecânica, Eletrônica, Mecatrônica, Edificações, Análises Químicas, Processos industriais químicos, Petróleo e Gás, Biocombustíveis, Aquacultura, Informática, Manutenção de computadores, Sistemas de informação, Planejamento e Gestão em Tecnologia da Informação, Enfermagem, Equipamentos Biomédicos, Automação industrial, Meio-Ambiente, Controle Ambiental, Recursos Pesqueiros, Metalurgia, Moda, Vestuário, Alimentos, Geologia, Refrigeração e climatização, Segurança do Trabalho, Saneamento, Saneamento ambiental, Zootecnia, Agropecuária, Eletrônica Industrial, Estradas, Turismo e Hospedagem, Eventos, Reciclagem, Administração, Comércio, Cooperativismo, Logística, entre outros. As redes estaduais e os cursos da iniciativa privada também oferecem uma enorme gama de possibilidades de qualificação profissional em diversas áreas.

No caso da rede RFEPCT, a criação de cursos técnicos leva em consideração a demanda local, que normalmente é informada por meio de pesquisa de mercado feita na

⁴ BRIC é uma sigla criada a partir das iniciais de Brasil, Rússia, Índia e China, países que podem vir a ser grandes potências econômicas, segundo alguns economistas. O termo surgiu em 2001 após um relatório do grupo Goldman Sachs: "*Building Better Global Economic Brics*". Segundo esse relatório, os quatro países podem chegar a ficar entre as **10 principais economias do mundo até 2050**.

(Cf. <http://empresasefinancas.hsw.uol.com.br/bric.htm>, acesso em 20/07/2010)

região em que a unidade ofertante está instalada. Por isso, o curso de Guia de Turismo, assim como os cursos de Aquacultura, Recursos Pesqueiros, Petróleo e Gás, têm uma oferta relativamente pequena se comparada a outros cursos, como Informática e Eletromecânica, que são áreas de fácil absorção de profissionais na maior parte do país.

Atualmente, conforme dados do MEC, o curso de Guia de Turismo é oferecido em 91 unidades no Brasil, incluindo escolas da rede pública e privada, com um total de 5.059 alunos matriculados. Nas tabelas 1 e 2, pode-se observar a distribuição desses cursos no país, por estado.

Tabela 2.1: Número de alunos matriculados em cursos técnicos de Guia de Turismo

Item	Estado	ADM (Pública)	ADM (Artigo 240 - SISTEMA S)	ADM (Privada)	Total
01	AM	86	0	0	86
02	AP	74	0	0	74
03	BA	138	146	0	284
04	CE	1469	60	61	1590
05	DF	49	0	89	138
06	GO	0	86	0	86
07	MG	0	17	0	17
08	MT	265	0	0	265
09	PA	70	0	0	70
10	PB	0	30	34	64
11	PE	122	53	0	175
12	PR	83	0	0	83
13	RJ	326	114	0	440
14	RN	627	0	0	627
15	RR	51	0	0	51
16	RS	0	207	135	342
17	SC	18	0	0	18
18	SE	121	0	0	121
19	SP	447	0	81	528
-	-	3.946	713	400	5.059

Fonte: SISTEC/MEC - Jul/2010

Tabela 2.2: Número de unidades de ensino que oferecem o curso de Guia de Turismo por estado

	Estado	Nº Unidades
01	AM	2
02	AP	1
03	BA	3
04	CE	24
05	DF	2
06	GO	3
07	MG	1
08	MT	1
09	PA	2
10	PB	2
11	PE	3
12	PR	1
13	RJ	11
14	RN	1
15	RR	1
16	RS	7
17	SC	1
18	SE	1
19	SP	24
	TOTAL	91

Fonte: SISTEC/MEC - Jul/2010

De acordo com projetos político-pedagógicos de alguns institutos federais que oferecem o curso de Guia de Turismo, as atribuições desse profissional seriam, principalmente, o assessoramento, acompanhamento e orientação de turistas e excursões. Eles devem acompanhar grupos por roteiros regionais, prestando informações histórico-geográficas, culturais e artísticas sobre os atrativos turísticos, com desenvoltura e clareza, sabendo abordar o turista nos momentos adequados, considerando suas origens e cultura, mantendo uma postura respeitosa e profissional. No caso da guiagem por ambientes não-urbanos, cabe ainda ao Guia viabilizar o contato com a natureza de maneira segura e respeitosa, além de prestar informações a respeito do atrativo natural.

Esse profissional cumpre um papel estratégico para o mercado do turismo, pois é ele quem está mais próximo do cliente e quem conhece suas necessidades. Todo guia de

turismo é credenciado junto ao Ministério do Turismo, prestando serviço junto a agências de viagens, hotéis, parques temáticos e demais empreendimentos turísticos.

O mercado de trabalho nessa área abrange atividades turísticas nos segmentos de agências, meios de hospedagem, transportes, gastronomia, eventos, além do planejamento e operacionalização, organização e execução de atividades referentes a roteiros turísticos, articulação funcional de empresas turísticas, serviços e produtos turísticos, utilizando recursos tecnológicos, equipamentos e meios informatizados.

Segundo a coordenação do curso técnico de Guia de Turismo do Centro Federal de Brasília, campus Planaltina, onde desenvolvi minha investigação, o curso oferecido pela instituição está aliado às tendências descritas acima para a área e empenha-se em formar profissionais capazes de orientar, assistir e conduzir pessoas ou grupos durante traslados, passeios, visitas, viagens, atuando com ética profissional e respeito ao meio ambiente, à cultura e à legislação.

De acordo com o projeto político-pedagógico do curso, ele está formatado de modo que, após a certificação, o egresso seja capaz de informar sobre aspectos socioculturais, históricos, ambientais, geográficos e outros de interesse do turista, apresentar ao visitante opções de roteiros e itinerários turísticos disponíveis, ou mesmo conceber novos roteiros, considerando as expectativas e/ou necessidades do visitante. A possibilidade de atuação em agências de viagem e operadoras, organismos turísticos públicos ou privados e de forma autônoma, foi também levada em consideração para a concepção do curso.

Para atingir os objetivos de formar profissionais completos, a grade curricular do curso (tabela 2.3, a seguir) traz disciplinas que visam à formação humanística do profissional, à formação técnica específica da área, e ao conhecimento de línguas (inglês e espanhol), que a coordenação do curso reconhece ser imprescindível para esse profissional. Apesar disso, considerando que os alunos normalmente ingressam no curso com um baixo nível de conhecimento desses idiomas, a carga horária que é destinada para cada um, 80h/a, é insuficiente para se desenvolver as habilidades comunicativas necessárias para a profissão.

Tabela 2.3: Componentes Curriculares do curso Técnico em Guia de Turismo

Módulo I	C/H Semestral
História do Brasil	60
Ecologia e Meio Ambiente I	40
Fundamentos de Turismo	60
Fundamentos de Hospitalidade	60
Leitura e Produção de Texto	60
Estatística	40
Primeiros Socorros e Segurança	40
LE - Inglês Instrumental	40
Laboratório de Línguas - Inglês	40
Informática Instrumental	40
Total	480h/a
Módulo II	C/H Semestral
Geografia Aplicada ao Turismo	60
Ecologia e Meio Ambiente II	40
Comunicação e Expressão Oral	60
Técnicas de Guiamento	60
Arte, História e Cultura Popular I	40
Marketing Turístico	40
Roteiros Turísticos	60
LE - Espanhol Instrumental	40
Laboratório de Línguas – Espanhol	40
Viagem Técnica	20
Total	460h/a
Módulo III	C/H Semestral
Desenvolvimento Territorial	60
Orientação em Campo	40
Projeto Integrador: Elaboração e Execução de Roteiros Regionais	60
Arte, História e Cultura Popular II	40
Formação Técnica Geral	40
Relações Interpessoais	40
Operacionalização de viagem	40
Lazer e Entretenimento	40
Operação de Atividades de Condução do Turista	60
Teoria e Prática Profissional	80
Total	500h/a
Carga Horária Total/ano	1.440h/a
Carga Horária Total em horas-relógio	1.200 h

Fonte: Coordenação do Curso Técnico de Guia de Turismo – IFB/Campus Planaltina

Apesar de não haver estágio obrigatório, o aluno é colocado em prática com a área em que está se formando por meio das disciplinas Projeto Integrador; Elaboração e Execução de Roteiros Regionais; Teoria e Prática Profissional; e das viagens técnicas. Além disso, há um setor responsável por estabelecer contato com as empresas e fazer os encaminhamentos necessários para aqueles alunos que desejam desenvolver atividades de estágio, mesmo que não seja uma obrigação para receberem o certificado. Esse estágio é registrado no histórico escolar do aluno.

2.3 O ensino de LE (inglês) nos cursos de formação profissional

Antigamente, o fato de um candidato a uma vaga de emprego ter conhecimentos de inglês não tinha peso determinante para a sua contratação. Entretanto, essa situação vem se revertendo, e é cada vez mais comum a exigência do conhecimento dessa língua nas empresas, por funcionários de todos os níveis. Em alguns casos é necessário mais que um conhecimento básico do inglês, é preciso que o indivíduo seja proficiente para conseguir cumprir todas as tarefas inerentes à sua função (MOURA FILHO, 2005, p. 93).

Citando Case & Botelho (2001, p. 116), Moura Filho (op. cit, p. 94) lista algumas das razões pelas quais o conhecimento da língua inglesa é importante no mundo corporativo: a) permitir comunicação com quase todos os estrangeiros; b) propiciar a transferência de tecnologia; c) facilitar a navegação eficiente pela *Internet*; d) suprimir as dificuldades de uma viagem ao exterior; e) vender projetos, serviços e idéias para estrangeiros; f) aproveitar literatura técnica; g) propiciar a leitura de notícias originais livre dos empecilhos da tradução.

As razões colocadas acima fundamentam a idéia de Glebocki (2002) sobre a aprendizagem de inglês em contextos empresariais, quando afirma que:

O ensino de idiomas deve ser considerado como parte estratégica da política de treinamento de qualquer empresa. O domínio de idiomas significa aperfeiçoamento, crescimento e desenvolvimento das próprias organizações. (GLEBOCKI, 2002, p.12)

Essa parece ser também a compreensão das instituições que oferecem formação profissional para suprir as empresas de pessoal qualificado, pois vários cursos contam com o ensino de LE (normalmente o inglês), entre os seus componentes curriculares. Ratificando Case & Botelho (op. cit.), acredito que, o objetivo primeiro de se estudar línguas em

contextos de ensino profissionalizante seria a viabilização do acesso ao conhecimento já produzido, permitindo que novas descobertas venham a eclodir.

Num mundo globalizado, a cooperação entre países no intercâmbio tecnológico tem sido cada vez mais constante e, com isso, o domínio de outras línguas funciona como um fator facilitador ao possibilitar o acesso ao conhecimento elaborado fora do nosso território, podendo, posteriormente, aproveitá-lo, adaptá-lo ou mesmo melhorá-lo dentro da nossa realidade⁵. Assim, a linguagem exerce, por meio de uma LE, a importante função de instrumento de apropriação e transformação do conhecimento, além de representar uma forma de *empoderamento*⁶ do indivíduo, à medida que lhe permite o diálogo com outras culturas e outras formas de conhecimento.

Almeida Filho (2008, p.224) fala da necessidade de se entender o lugar do estudo das línguas dentro desse panorama e declara que o seu produto final deveria ser uma *competência de uso da língua-alvo* obtida através de um processo que é sensível à tecnologia e à vitalidade do conhecimento que se revive, reconstrói ou até mesmo se produz em condições favoráveis à pesquisa, na experimentação de recursos para o desenvolvimento tanto na língua portuguesa como nas línguas postas à aprendizagem.

Como abordagem possível para se alcançar tal produto, o autor (*op. cit*) sugere o ensino com fins específicos, a instrumentalização do processo mediante escolhas temáticas ou de conteúdo das disciplinas do próprio currículo, com humanização dos excessos, de forma que a língua-alvo seja representada como ação social entre pessoas reais “estudando” língua enquanto aprendem tecnologia ou suas manifestações na vida contemporânea. O termo estudar, aqui, é ressignificado, implicando o uso da língua nas aulas e nos acessos à rede digital, interagir na língua com colegas e professores, na troca de informações ou no desenvolvimento de tarefas e projetos.

Entendo que a visão de Almeida Filho (2008, p.224) seja ideal e possível para o trabalho com línguas na educação profissional e tecnológica, mas parece-me uma perspectiva ainda otimista no momento atual. Geralmente, nesses espaços, o ensino de LE (Inglês) tem

⁵ Foi o caso do projeto de transmissão de TV digital que os técnicos do Ministério das Comunicações do Brasil aperfeiçoaram a partir do modelo japonês, e que ficou conhecido como “padrão nipo-brasileiro”. Muitos países da América Latina preferiram comprar a tecnologia brasileira, devido às vantagens tecnológicas e econômicas apontadas em estudos técnicos, em relação aos dois principais concorrentes, ASTC (americano) e DVB (europeu), além de ser uma oportunidade de promover a cooperação entre os países vizinhos. (Cf. www.mc.gov.br)

⁶ Adoto o termo *empoderamento* na perspectiva de Paulo Freire (1979), que segundo Baquero (2005, p.76) emerge de um processo de ação social, no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder.

sido oferecido nos moldes do ensino instrumental com uma abordagem fortemente gramatical e buscando, na medida do possível, imprimir uma marca de tecnicidade a partir da escolha de textos relacionados à área de formação profissional a que o curso se propõe e do estudo de vocabulário técnico como suporte. Pode parecer pouco, mas, na maioria das vezes, é o melhor que o professor pode fazer, levando-se em consideração as limitações do seu trabalho concernentes à carga horária destinada à LE, aos recursos disponíveis na escola e ao estágio inicial de conhecimento do idioma do público que recebe.

Após conhecer, como professor ou apenas observador, diferentes contextos de ensino-aprendizagem de LE em diferentes ambientes de educação profissional, vejo que em todos eles os dilemas são semelhantes, sendo que o principal problema, em minha opinião, diz respeito à baixa carga-horária destinada à LE, mesmo em cursos onde ela deveria ser um dos pilares, como os que formam técnicos em Turismo. Ocorre que, quando o aluno começa a desenvolver autoconfiança e autonomia no aprendizado da LE, ressignificando crenças desfavoráveis à sua aprendizagem e desenvolvendo uma cultura própria de aprender, reforçada pela motivação profissional que ele almeja; a disciplina chega ao fim e o trabalho que o professor vinha desenvolvendo com tanto empenho fica pelo caminho, incompleto.

Na RFEPCCT, há algumas unidades que procuram melhorar a qualidade do ensino de LE por meio da divisão de turma por dois professores, no mesmo horário de aula. Assim, resolve-se pelo menos o problema do número inadequado de alunos, mas apenas nos cursos em que a LE figura entre as disciplinas basilares para a formação profissional, como Turismo e Hospedagem, por exemplo. Em alguns institutos federais, como os de Brasília e do Rio Grande do Norte, a situação é mais favorável ao aprendizado pois eles possuem Centros de Línguas que oferecem cursos de inglês e espanhol como formação continuada para seus alunos e demais membros da comunidade escolar.

Enquanto essa é ainda uma realidade distante para a grande maioria das unidades de ensino profissionalizante, urge a ampliação das pesquisas que busquem compreender as especificidades da tarefa de aprender e ensinar línguas nesses contextos, considerando as suas limitações. É preciso investigar as culturas de ensinar e de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993) em ação, e como elas se completam no evento de aula; desenvolver pesquisas que tenham como foco a formação de aprendizes, incentivando o desencadeamento de percursos autônomos de aprendizagem; incentivar os professores à reflexão e implementação constante da sua práxis, por meio de leituras, formação continuada e participação em eventos. É importante que, de alguma forma, esse processo de conscientização atinja também os

coordenadores pedagógicos e de cursos, pois, normalmente, são quem conduzem a definição de prioridades curriculares, a formatação do curso, e possuem maior poder de decisão, mesmo quando se almeja um projeto político pedagógico construído de forma coletiva e participativa.

Alguns pesquisadores têm se empenhado em promover a discussão acerca do ensino-aprendizagem de línguas nos contextos de formação tecno-profissionalizante (ALMEIDA FILHO, 2008; PIZZOLATO et al., 2008; *inter alia*), apresentando propostas e modelos teóricos para o ensino, e aos poucos, abrindo espaço para esse tipo de investigação na agenda de interesse da Linguística Aplicada no Brasil. Mas ainda há muito que ser feito. Nos parágrafos seguintes ilustro um pouco do que se tem investigado acerca do ensino de inglês em contextos de formação profissional e tecnológica, e apresento o que alguns teóricos têm proposto para nortear o planejamento e a prática de tal ensino.

O estudo de Ribeiro (2008) traz uma reflexão sobre questões culturais presentes no contexto empresarial globalizado, seus possíveis efeitos na comunicação/interação nesses ambientes e os novos desafios impostos aos professores de línguas estrangeiras diante desse novo cenário no mercado de trabalho. Em relação ao papel do professor de língua estrangeira em contextos de formação profissional, a autora enfatiza que:

Ao procurar destacar nas discussões das aulas a riqueza existente em cada cultura, favorecendo uma postura de empatia para com o outro, o professor estará ajudando na formação de seres que refletem, que discutem, que fazem comparações, sendo capazes de retirar os pontos positivos e negativos, eliminando estereótipos e preconceitos, promovendo assim, um maior amadurecimento cultural, profissional e capacidade de reflexão crítica. Se o professor incentivar a conscientização e compreensão das diferenças culturais, estará preparando seus alunos para relacionamentos profissionais futuros mais éticos e harmoniosos. (RIBEIRO, 2008, p. 139)

O princípio do respeito à cultura do outro, defendido por Ribeiro (op. cit), pode ser trabalhado conforme sugere Santos, S. (2008). O autor relata experiências de projetos de educação bilíngue entre classes estrangeiras pela Internet, neste caso, brasileiros alunos de francês e franceses alunos de português. Com a mediação dos professores, os alunos participantes do projeto entram em contato com alunos de outro país em que se fale a língua-alvo, criando oportunidades de troca de informações culturais e linguísticas, com base nos princípios do *Tandem learning*⁷ e utilizando a técnica da *Simulação Global*⁸.

⁷ *Tandem* é um termo latino que em algumas línguas modernas designa um modelo de bicicleta onde duas ou mais pessoas pedalam. O termo é também utilizado para se referir a um modo de aprendizado em que duas pessoas de língua materna diferentes aprendem um à língua do outro e trabalham juntos para aprofundarem seus conhecimentos da língua e da cultura do parceiro. (SANTOS, S., 2008, p.234, *apud* REYMOND & TARDIEU, 2001)

⁸ A *Simulação Global* consiste numa atividade em que um grupo de alunos imaginam um lugar-tema (uma ilha, um hotel, uma empresa) que reúne todas as atividades de comunicação escrita e oral de maneira coordenada. É

Numa das experiências relatadas pelo autor, alunos de francês do curso de Automação de Escritórios e Secretariado, de uma universidade brasileira trabalharam em cooperação com alunos de uma escola técnica belga. O projeto consistia na criação de duas empresas (os alunos decidiram que a empresa brasileira seria fornecedora de cacau beneficiado à sua cliente belga, que produziria chocolates); e a relação de comprador/fornecedor seria o pano de fundo para a troca de correspondências comerciais entre as empresas fictícias.

Teixeira (2008) faz uma retrospectiva histórica dos métodos e abordagens para o ensino de inglês, que vêm norteando a prática docente, e enfatiza o ensino de inglês para fins acadêmicos no âmbito educacional e profissional, em que se prioriza o ensino instrumental da língua. A autora afirma que o foco na leitura para fins acadêmicos vem ganhando força e recebendo maior atenção dos professores e editoras, na crença de que, para muitos, a compreensão de textos é ferramenta para o bom desempenho escolar e profissional (TEIXEIRA, op. cit., p.122).

Pizzolato et al. (2008) mostram como essa tendência tem se concretizado na formação profissional de nível superior, a partir de relatos de experiências em um curso de Engenharia e outro de Tecnologia da Informação. Os autores apresentam uma proposta discursiva para o ensino voltado para a leitura, além de possibilidades de se integrar leitura e escrita. Nos dois casos, os resultados foram satisfatórios, considerada a limitação da carga horária destinada ao ensino do inglês - apenas um semestre.

O ensino instrumental da língua inglesa é também o tema da discussão proposta por Barreira & Sousa (2008). Os autores analisam o fator idade e o domínio prévio da língua materna na aprendizagem do inglês técnico, partindo da hipótese de que alunos mais jovens e com maior conhecimento da língua materna teriam melhor desenvolvimento no aprendizado do inglês técnico. Ao final da pesquisa, chegou-se às seguintes conclusões: i) houve pouca influência da língua materna na aprendizagem de L2; ii) o fator idade não foi relevante; e iii) o *input* compreensível⁹ aliado ao conhecimento prévio teve papel preponderante.

como se toda a classe estivesse agindo (ou existindo) o tempo todo num *jeu de rôle*, uma dramatização, um *role play*, que durasse ao invés de alguns minutos, alguns dias, algumas semanas, ou meses. É proposto ao aluno a criação de uma identidade fictícia a fim de que ele atue no universo imaginário montado pelo grupo. (SANTOS, S., 2008, p.236)

⁹ *Input* compreensível é todo o insumo linguístico significativo que é compreendido pelo aprendiz. Para que esse insumo tenha relevância na aprendizagem ou aquisição da língua-alvo, é necessário que ele esteja num nível de complexidade um pouco além do atual nível de competência do aprendiz/adquiridor naquele determinado momento. (KRASHEN, 1978)

A respeito do enfoque instrumental que costuma ser dado ao inglês nos cursos que visam à profissionalização, Almeida Filho (2008) assevera que:

A idéia de que o ensino instrumental é ensino tecnológico se consolidou em bases pouco demonstradas ou frágeis. [...] o ensino de línguas em contextos claramente tecnológicos pode até aproveitar várias facetas distintivas do Eilin ou Ensino instrumental classicamente praticado no país, mas não pode ser equacionado como tal na sua essência. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.223)

Ao invés do ensino baseado apenas na gramática situada no diálogo e no texto premeditados, o autor postula que é perfeitamente possível promover um ensino comunicacional, favorecendo a abertura estratégica para pensar enquanto se aprendem conteúdos relevantes e se expande a compreensão cultural geral e tecno. Almeida Filho (op. cit, p. 229) acrescenta que essa perspectiva de ensino abre avenidas para se fortalecer através do ensino de línguas o pensamento abstrato por parte dos tecnólogos, ultrapassa a limitação de só saber descrever fatos gramaticais da própria linguagem e afasta um fazer sem pensar no que ele implica.

Para a preparação de planejamentos e materiais, Almeida Filho (op. cit., p.227) sugere: a) temas de cultura tecnológica desenvolvidos já na língua-alvo; b) temas de expansão da cultura geral (incluindo as artes, filosofia, as grandes ondas tecnológicas transformadoras); c) temas contrastivos de cultura nacionais e minoritárias ou estrangeiras; d) temas do aprendizado de línguas buscando autonomizar alunos num processo formativo de aprendizes mais capazes. Essas sugestões abrem prerrogativas para a pesquisa com enfoque na produção de materiais didáticos específicos para os cursos de formação profissional.

Nessa seção falamos um pouco sobre o ensino de inglês nos cursos de formação profissional e tecnológica e apresentamos alguns trabalhos de pesquisa que foram realizados nos últimos anos. Mas há uma enorme carência de investigações que considerem o ensino de inglês nesse contexto específico, com suas características peculiares. Almeida Filho (2008, p. 226) também chama a atenção para a ausência de projetos de investigação dessa modalidade no país, a escassez de revistas especializadas, de livros de artigos produzidos para orientar novas práticas nessa especialidade e de iniciativas de formação adequada de professores para esse contexto.

Sendo assim, o meu trabalho trará grande contribuição para o ensino-aprendizagem de línguas em contextos profissionalizantes, pelo fato de se tratar de um espaço que, embora amplo, não recebe ainda a devida atenção dos especialistas.

Na seção seguinte, tratarei sobre o ensino de inglês no curso de Guia de Turismo, tomando por base a realidade do contexto investigado.

2.4. O ensino de inglês no curso técnico subsequente de Guia de Turismo

Dentro da organização didático-pedagógica dos Institutos Federais, os cursos técnicos de nível médio da modalidade “subsequente” são destinados a pessoas que já concluíram o ensino médio e buscam formação técnico-profissionalizante de nível médio. Mas há também a modalidade de cursos “integrados”, destinados a alunos em idade escolar, nos quais a formação profissional acontece concomitante ao ensino médio; e o PROEJA que oferece formação profissional paralela ao ensino médio a jovens e adultos acima da idade escolar.

De acordo com os objetivos propostos pelo projeto político-pedagógico do curso técnico em Guia de Turismo, no qual a participante da pesquisa aqui descrita está regularmente matriculada, o curso visa formar profissionais para atuarem nas atividades operacionais dos meios de hospedagem de pequeno e médio porte, dentro das novas exigências do mercado de trabalho globalizado. Ao final do curso, o egresso deve estar apto a demonstrar atitudes de respeito, ética e honestidade nas relações interpessoais; ter iniciativa e liderança; dominar a comunicação em língua portuguesa; comunicar-se nos idiomas inglês e espanhol utilizando o vocabulário específico de hotelaria e turismo; além das atribuições já comentadas na seção 2.2.

O conhecimento de inglês é considerado fundamental para os profissionais dessa área, já que comumente encontram-se em situações em que a forma mais viável de se estabelecer comunicação com o turista é por meio dessa língua. Por isso, o estudo do inglês tem um papel muito importante dentro da organização didática do curso, sendo considerado uma competência-chave a ser desenvolvida. Nos próximos parágrafos descreverei, de forma breve, como se dá o ensino de inglês no curso técnico de Guia de Turismo no IFB - campus Planaltina. Tal descrição tem por base as informações contidas nos questionários respondidos pela coordenadora e por uma das professoras de inglês do curso; e por meio de conversas informais com os alunos durante o período de observação.

O ensino de inglês no curso de Guia de Turismo em questão é dividido em dois momentos dentro da grade curricular regular do curso¹⁰: LE - Inglês Instrumental (40h/a) e Laboratório de Línguas – Inglês (40h/a). Os professores de inglês possuem autonomia dentro do ensino de sua disciplina, ficando a coordenação como um apoio ao professor para que este desenvolva suas atividades da melhor forma possível.

Na primeira parte do curso, Inglês Instrumental, o ensino é norteado pela abordagem estrutural/gramatical e com ênfase no treinamento de estratégias de leitura, como as técnicas de *skimming* e *scanning*, reconhecimento de cognatos verdadeiros e falsos, formação de palavras por afixação, uso de conhecimento prévio, inferência de significados pelo contexto, identificação de tempos verbais e ensino de vocabulário específico da área de turismo.

A professora não utiliza livro-base, pois prefere pesquisar em vários livros de inglês para turismo/hotelaria, inglês instrumental e gramáticas para confeccionar, ela própria, seu material didático de acordo com o seu planejamento pessoal e com a necessidade dos alunos, buscando harmonizar-se com os objetivos da formação em questão. Os exercícios escritos são abundantes no material montado, que também traz músicas e alguns textos que focalizam questões culturais.

A avaliação é feita por meio de prova escrita e por outras atividades. Dentre as atividades avaliativas, destaco a que a professora denomina *journal*. O *journal* é produzido individualmente, em caderno à parte, e consiste em cada aluno copiar um texto sugerido ou pesquisado, fazer um glossário com as palavras que não conhecem para, em seguida, classificá-las e traduzi-las. Além disso, eles devem escrever um resumo do texto em português.

No caso do componente curricular “Laboratório de Línguas”, é dada ênfase à produção oral. A abordagem de ensino predominante é também a gramatical, que se realiza por meio do método audiolingual, mas buscando inserir elementos do comunicativismo nas aulas. A professora optou pela adoção de um livro didático e todas as aulas são apoiadas nas suas lições. Além do livro, às vezes, a professora leva músicas e a instituição dispõe de aparelhos de som, TV, DVD e data-show que podem ser utilizados nas aulas. Repetições, *drills* e *role plays* são algumas das técnicas comumente utilizadas pela professora.

¹⁰ Vide tabela 2.3.

Os professores não contam com muita variedade de material específico da área de Turismo para adotarem, na íntegra, ou para usar na seleção de textos e elaboração de material, por isso eles precisam recorrer a revistas e sites da internet para montar seu material. Poucos autores publicaram esse tipo de material. Alguns têm como foco a leitura e compreensão de textos específicos da área de turismo e hotelaria, e para isso apresentam estratégias de leitura e conhecimentos básicos de gramática (OLIVEIRA, L, 2001; CRUZ, 2005). Outros autores, com foco apenas na aquisição de vocabulário específico da área, produziram dicionários e glossários especializados (CATUREGLI, 2000; STAVALE, 2005; GARCIA, 2009). Por fim, há produções que abordam o ensino de inglês de forma mais completa e além do trabalho com gramática e vocabulário, trazem noções de pronúncia e atividades voltadas para o desenvolvimento da comunicação oral (REIS, 1994; SCHUMACHER & COSTA, 2006).

Apesar do empenho dos professores para que o aprendizado de inglês aconteça de fato, alguns empecilhos impedem que o aluno desenvolva a competência necessária para o cumprimento das atividades profissionais que envolvam o uso da língua. Os professores consideram como maior problema o fato de a carga horária destinada à disciplina ser insuficiente para garantir um aprendizado efetivo e estar concentrada em um único módulo.

Ademais, a maioria dos alunos chega com muito pouco conhecimento de inglês, sendo necessário reservar pelo menos 20% dessa carga horária para nivelamento da turma, e só a partir disso pode-se avançar, gradualmente, para que ninguém fique perdido. De acordo com a opinião dos professores, o ideal seria que o inglês fosse trabalhado em todos os semestres do curso.

O Instituto oferece cursos gratuitos de formação inicial e continuada de língua inglesa e espanhola para toda a comunidade escolar, e os alunos do curso de guia de turismo são incentivados a participarem dos cursos de línguas. A coordenação reconhece que, para sair preparado para o mercado de trabalho, o futuro técnico em Guia de Turismo precisa aprofundar seus estudos na área de línguas estrangeiras, e o instituto tem buscado complementar o ensino oferecido no curso técnico através dos cursos de formação inicial e continuada disponíveis no centro de línguas.

Na seção seguinte, apresentarei o tema crenças, tecendo considerações sobre sua definição, abordagens de investigação, a relação com as experiências e ações, algumas pesquisas realizadas no Brasil nos últimos anos, dentre outras questões.

2.5 Crenças: múltiplos olhares

O estudo sobre “crenças” é alvo de interesse de pesquisadores há muito tempo em diversas áreas de conhecimento. Na filosofia, em geral o termo se relaciona a um conhecimento não científico baseado em hábitos, costumes e tradições, que conduzem muitas das nossas ações. Em 1877 (conf. BARCELOS, 2004a, p.129) o filósofo Peirce define crenças como “idéias que se alojam na mente das pessoas, como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Dewey¹¹ (1933, p.6), cujos trabalhos foram de grande contribuição para as áreas de Filosofia, Psicologia e Educação, discorre sobre a importância das crenças para o entendimento do pensamento humano e afirma que 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 (p.06).

Ainda na área de Educação, Richardson (1996, apud Garbuio, 2006, p.89) reforça o pensamento de Dewey (op. cit.) e atribui à crença o status de verdade, ainda que não fundamentada em conhecimento científico. O autor endossa o ponto de vista de psicólogos e filósofos que, segundo ele, são consensuais em definir crenças como “compreensões psicológicas, premissas, proposições sobre o mundo consideradas verdadeiras”. Destacamos ainda a contribuição de Nespor (1987 apud Silva, 2005) que sugeriu um modelo estrutural para o sistema de crenças, que teria a seguinte composição:

- 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).
- 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.

¹¹ John Dewey é um dos pensadores mais influentes na área da educação contemporânea, em vários países, e suas ideologias serviram de inspiração para o movimento da Escola Nova no Brasil.

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).

Nespor (op. cit) destaca que as crenças são menos maleáveis ou dinâmicas do que o conhecimento. Elas podem agir individualmente ou em sistemas e, no caso dos professores, as crenças e o conhecimento se inter-relacionam na elaboração e desenvolvimento da prática docente. Dessa forma, compreender as origens das crenças de professores é um caminho para a compreensão da sua prática.

Posner *at al.* (1982), reconhecendo o dinamismo das crenças, desenvolveram um modelo de mudança conceitual para explicar como as crenças podem ser alteradas, a partir dos conceitos de assimilação e acomodação¹² propostos na teoria construtivista de aprendizagem de Piaget (1979). Harvey (1986 apud PAJARES, 1992) vê as crenças como uma representação da realidade de um indivíduo, que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar seus pensamentos e comportamentos, reforçando a estreita relação entre crenças e ações.

Na Sociologia e Psicologia Cognitiva, destaco os trabalhos de Bourdieu (1987) que aproxima o conceito de crenças ao que ele define como *habitus*¹³, e de Abelson (1979), segundo o qual as crenças podem ser compreendidas como as representações que uma pessoa tem da realidade, sendo que essas representações determinam seus pensamentos e comportamentos. Abelson (1979) apresenta sete características que, na prática parecem diferenciar os sistemas de crença dos sistemas de conhecimento, que seriam:

- Pressuposição existencial: os sistemas de crenças frequentemente 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;

¹² Conforme Piaget (1979), assimilação é o processo através do qual incorporamos novas crenças ao sistema já existente. Acomodação seria a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades da nova informação a ser assimilada, nesse caso, a nova crença.

¹³ *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. (Cf. Bourdieu, 1987, p.178)

- 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.

Apesar desse esforço em se caracterizar o sistema de crenças, Silva (2005, p.62) conclui que Abelson (1979) se isentou de estabelecer uma distinção absoluta entre sistemas de crenças e de conhecimento por entender que essa diferença depende do grau de concordância existente entre as pessoas de um grupo sobre os fatos ou declarações a respeito desses fatos, ou seja, é possível que dentro de um mesmo grupo/comunidade coexistam crenças diversas em relação ao mesmo assunto. Daí depreende-se uma das diferenças mais significativas entre o sistema de crenças e o de conhecimento, uma vez que nesse último não há espaço para a não-consensualidade que é comum entre sistemas de crenças.

Na esfera da Psicologia Social, Rokeach (1986) postula que uma crença seja qualquer proposição simples, consciente, inferida do que a pessoa diz ou faz, que pode ser precedida da frase “*eu acredito que...*” Elas podem ser descritivas ou avaliativas, mas a maioria das crenças tem pelo menos um pouco de cada; além disso, todas têm um componente cognitivo, um afetivo e um comportamental. Ele ainda afirma que o conhecimento é um componente da crença e que um sistema de crenças é formado por crenças, atitudes e valores. O autor acredita que as crenças dos indivíduos devem ser inferidas do que eles dizem, fingem e fazem, já que as pessoas dificilmente expõem suas crenças de forma explícita, muitas vezes por não ter consciência delas. Bomfim (2008) apresenta o modelo conceitual proposto por Fishbein & Ajzen (1975), denominado Teoria de Ação Intencional, que tenta compreender a relação entre crenças, atitudes, intenção e comportamento. Segundo esse modelo, as crenças são determinantes no comportamento humano, pois funcionam como base informacional que influencia as ações de uma pessoa.

Nesta seção, apresentamos alguns dos pesquisadores de maior expressão que situam o tema “crenças” nas diferentes áreas do conhecimento. A seguir, trataremos exclusivamente da presença desse construto dentro da área de Linguística Aplicada, em que

vem conquistando cada vez mais espaço na agenda de pesquisas e eventos importantes nos últimos anos, contribuindo sobremaneira para o enriquecimento da investigação sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

2.6 Crenças na perspectiva da Linguística Aplicada

Na Linguística Aplicada, o interesse pelo estudo das crenças surgiu de uma mudança da concepção de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo, o que refletiu diretamente na visão que se tinha dos alunos dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004a, p. 126). A partir dos anos 70, conforme Silva, L, (2001), a difusão das idéias sobre abordagem comunicativa, fez emergir mudanças significativas no perfil do aprendiz tornando-o foco principal do ensino formal e informal de línguas. O aprendiz ganhou mais autonomia e passou a ser mais ativo na sua própria aprendizagem e isso despertou o interesse por conhecer as suas crenças acerca desse processo, por acreditar que elas sejam capazes de influenciar suas ações na condição de aprendizes e, conseqüentemente, todo o ensino-aprendizado.

Partindo desse pressuposto, o interesse pelas crenças avançou à medida que se preocupava em entender as expectativas, interesses, estilos de aprendizagem e crenças dos alunos, com vistas à compreensão de possíveis dificuldades e barreiras para o aprendizado de línguas. Em 1980, Breen & Candlin destacaram a importância de se considerar a perspectiva do aluno no processo de aprendizagem, mas não utilizaram o termo crenças, que só apareceu em 1985, no trabalho de Horwitz, e mais tarde foi endossado por Wenden (1986, 1987, 1999).

No Brasil, o interesse pelas crenças surgiu na Linguística Aplicada por volta dos anos 80 (cf. BARCELOS, 2001, p. 71) e o objetivo principal era acessá-las e descrevê-las, sem grandes preocupações com questões relativas à origem dessas crenças; quais influências elas teriam no desempenho do aprendiz, na prática do professor, e no processo de aprendizagem como um todo; que mudanças elas poderiam sofrer com o decorrer do tempo e em face de novas experiências; qual seria a relevância de outros fatores para a resignificação de crenças - como a formação continuada no caso dos professores; como se dá a influência de

agentes terceiros¹⁴, entre outros. Barcelos (2004, p. 128) assegura que o conceito crenças ganhou força no Brasil na década de 90 com os trabalhos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

Leffa (1991), apesar de não utilizar o termo “crenças”, investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série sobre língua, linguagem e aprendizagem de línguas, incluindo os conceitos que os alunos tinham a respeito da língua que começariam a estudar; concepções sobre a pessoa que fala essa língua; conhecimento do que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolveria; e conhecimento das possíveis vantagens de saber uma língua estrangeira. Almeida Filho (1993) utilizou o termo “cultura de aprender”, definido 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, ao longo do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita (p. 13). Por sua vez, Barcelos (1995) investigou crenças de alunos de Letras, utilizando o termo ‘cultura de aprender’, definido como “o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas” (p. 158).

Quase duas décadas depois dos primeiros trabalhos a respeito das crenças no ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, a área encontra-se consolidada e conta com um grande número de artigos publicados, dissertações, livros e algumas teses, além de presença expressiva em eventos da LA por todo o Brasil.

2.7 A natureza complexa das crenças

2.7.1 Definindo crenças

Não existe, na Linguística Aplicada, uma definição única para as crenças no ensino-aprendizagem de línguas (CEAL)¹⁵ e tal constatação ocasiona o que Woods (1996) chamou de “floresta terminológica”. O autor se refere aos inúmeros termos utilizados para nomear crenças dentro do processo de ensino/aprendizagem, tais como, mitos, atitudes,

¹⁴ Conforme Silva, K. (2005, p.77), “terceiros” são 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.

¹⁵ A sigla CEAL foi adotada pela primeira vez por Silva, K. (2010) e será também utilizada em alguns momentos neste trabalho.

conhecimento, interpretações, opiniões, perspectivas, conceitos, percepções, cultura, entre outros. Essa multiplicidade de definições para caracterizar as CEAL só reforça a complexidade e a importância desse construto para a LA, o que me leva a concordar com vários autores (Gimenez, 1994; Barcelos, 1995, 2001; Silva K. 2005, 2007, entre outros) que a pesquisa nesse campo está longe de se esgotar e que ainda há um grande caminho a ser percorrido.

De acordo com Horwitz (1987) crenças são idéias preconcebidas ou noções a respeito de aspectos que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira. A autora considera que os aprendizes possuem uma filosofia a respeito da maneira como uma língua é aprendida, com o poder de influenciar seu comportamento face ao aprendizado. Wenden (1999) usa o termo “conhecimento metacognitivo”, alternativamente, para se referir às crenças. Segundo a autora, esse conhecimento diz respeito à compreensão do aprendiz sobre o processo e natureza do aprendizado, do ser humano e de si próprio enquanto aprendiz. Em geral, é estável, mas suscetível a mudanças no decorrer do tempo. Ele pode ser adquirido inconscientemente, a partir de observação e imitação de situações de aprendizagem; ou conscientemente, à medida que o aprendiz é influenciado pelo discurso de professores, pais, amigos etc., em relação ao seu processo de aprender. Com a maturidade cognitiva, esse conhecimento pode sofrer alterações ou ser ampliado com novas crenças.

Numa visão sócio-construtivista, Kalaja (1995) define crenças como processos interativos, socialmente construídos, inseridos em um contexto maior, portanto, podendo variar de acordo com o aprendiz e seu contexto específico. Em outro trabalho, a autora reafirma que as crenças são variáveis e influenciadas pelo contexto, sociais (e também individuais e únicas), uma vez que se trata de um tipo de conhecimento socialmente construído por meio da interação, e podem ser compartilhadas (KALAJA, 2003). Ela considera que o termo crenças representa uma firme convicção, opinião e/ou idéia que o indivíduo tem a respeito de algo, e relaciona-se com a sua personalidade, as experiências que viveu e as influências de terceiros, já que são frutos de interações sociais.

Como foi dito anteriormente, as crenças são estudadas em diversas áreas do conhecimento e, por isso mesmo, têm sido definidas de maneiras diferentes, dentro das diferentes perspectivas de investigação (SILVA, K., 2007, 2005; BARCELOS, 2006a). Pajares (1992) discute a pluralidade na conceituação do termo “crenças” e conclui que os desencontros entre as definições, geralmente, estão centrados na complexidade da distinção

entre crenças e conhecimento (MADEIRA, 2005; PAJARES, 1992) que, como afirma Barcelos (2006a), não é uma questão simples. De forma simplificada, pode-se dizer que crença é baseada em avaliação e julgamento, enquanto que o conhecimento é baseado em fatos objetivos (PAJARES, 1992, p.313). Para alguns autores, os dois conceitos se interrelacionam e o juízo de valor inerente à crença é que seria o fator diferencial (MADEIRA, 2005; Pajares, 1992). Entretanto, a proliferação de definições para o termo ajudou a esclarecer e detalhar o conceito.

Pajares (1992) acredita que as crenças são formadas cedo e tendem a se manterem inalteradas mesmo perante contradições causadas por razão, tempo, instrução, ou experiência. Elas têm uma natureza fortemente afetiva, avaliativa e episódica e podem influenciar o comportamento. Devem ser inferidas do que as pessoas dizem e fazem, considerando a relação entre o discurso, a intenção de agir, e a ação em si.

No quadro a seguir, Barcelos (2004a) lista alguns dos termos e definições utilizados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas por diferentes pesquisadores no contexto internacional, com exceção da definição da própria autora que é brasileira, quando o estudo das crenças não tinha ainda uma grande repercussão na Linguística Aplicada em nosso país.

Quadro 2.1 – Diferentes termos e definições para CEAL no contexto internacional

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).
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)
Benson & Lor (1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são 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).

Fonte: Barcelos (2004, p. 130-132)

O quadro 2.2, retirado de Silva, K. (2010), mostra a evolução do conceito nas pesquisas realizadas no contexto brasileiro desde a sua fase inicial, no início dos anos 90, quando Almeida Filho (1993) incorporou o construto crenças ao seu modelo teórico para o ensino de línguas (OGEL – Operação Global do Ensino de Línguas)¹⁶; passando pela fase de desenvolvimento e consolidação dos estudos, período compreendido entre 1996 e 2001, até o momento de expansão dos estudos, que se estende de 2001 até os dias de hoje.

¹⁶ O modelo de “Operação Global de Ensino de Línguas” leva em consideração a dinâmica de todo o sistema de ensino de uma língua, a partir da abordagem de ensinar do professor – que, entre outras forças operantes, compreende seus conhecimentos, crenças, pressupostos, princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Essa abordagem é vista como uma força potencial que se materializa em quatro dimensões principais: o planejamento das unidades de um curso; (2) a produção de materiais didáticos ou a seleção deles; (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos, dentro e fora da sala de aula; e (4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto-avaliação do professor e avaliação dos alunos e/ou externo do trabalho do professor). (Cf. ALMEIDA FILHO, 1993, P.17-24)

Quadro 2.2 - Diferentes termos e definições para CEAL no contexto brasileiro

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993)	“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” (p. 13).
Cultura de Aprender Línguas (BARCELOS, 1995)	“O 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).
Crenças (ANDRÉ, M.C. 1998)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes”.
Crenças (FÉLIX, 1998)	“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)” (p. 26).
Crenças (PAGANO, 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p. 9).
Crenças (BARCELOS, 2001)	“Ideias, 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” (p. 72).
Crenças (MASTRELLA, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (p. 33).
Crenças (PERINA, 2003)	“As crenças (...) são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p. 10-11).
Crenças (BARCELOS, 2004a)	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” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 132).

Crenças (BARCELOS, 2004b)	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” (p.20).
Crenças (BARCELOS, 2006)	“(...) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (p. 18).
Crenças (LIMA, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p. 22).
Crenças (TASET, 2006)	“(.) como o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar prévia e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). Esse conhecimento pode se manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem. (...) As ações/estratégias desenvolvidas na tentativa de aprender uma L2/LE estão incluídas nas experiências presentes de aprendizagem e também constituem fontes de formação e mudança de crenças (p. 36-37).
Crenças (SILVA, K., 2005)	“Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (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, entre outros) têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo” (p. 77).

Imaginário (CARDOSO, 2002)	<p>“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”.</p> <p>Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 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 (p. 20).</p>
Mitos (CARVALHO, 2000)	<p>“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” (p. 85)</p>
Representações (CELANI & MAGALHÃES, 2002)	<p>“(…) uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular” (p. 321).</p>
Representações (MAGALHÃES, 2004)	<p>“(…) uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas”(p. 66)</p>
Representações Sociais (MOSCOVIC, 1961)	<p>“Um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social” (p. 16).</p>

Fonte: Silva, K. (2010)

Analisando o levantamento dos termos e definições feitos por Barcelos (2004a) e Silva K. (2010), percebo que não é mesmo possível que haja um consenso sobre o conceito de crenças, pois, considerando-se a complexidade do tema e das várias possibilidades de investigação que emergem dele, seria difícil definir um conceito único que se aplicasse à totalidade das situações de pesquisa sem parecer reducionista ou demasiadamente amplo. Acho perfeitamente compreensível essa dificuldade, afinal trata-se de um tema que pode ser bastante subjetivo e controverso, a respeito de um processo complexo por natureza (o ensino-

aprendizagem de línguas), que é influenciado e constituído por inúmeras variáveis (participantes, contexto, questões políticas, culturais *etc.*).

Entretanto, apesar de vários autores expressarem de formas diferentes seu entendimento sobre o que sejam as CEAL, concluo que, em essência, esses conceitos não se excluem, mas, pelo contrário, se complementam tendo em comum o entendimento de que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas, configurando-se como uma das forças capazes de influenciar esses processos.

Particularmente, compreendo as crenças no ensino-aprendizagem de línguas como concepções internalizadas, adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, com base em suas percepções e julgamentos pessoais acerca dos vários aspectos relativos ao processo de ensinar e aprender línguas, e que são passíveis de mudança, sob condições específicas. Em geral, elas são desenvolvidas inconscientemente à medida que vivenciamos diferentes experiências e/ou observamos os outros à nossa volta e são elas que guiam muitas das nossas escolhas e ações. Portanto, é iluminado por esse conceito que realizo a pesquisa relatada nesta dissertação.

No tópico seguinte apresentarei algumas das características que explicam e justificam a natureza complexa das crenças, o parece ser um consenso entre os autores (PAJARES, 1992; BARCELOS, 2000, 20004, 2006A; SILVA, K. 2005, 2007, 2010; dentre outros.) Além disso, tocarei em pontos imprescindíveis para a compreensão desse construto como o paradoxo crenças x conhecimento, suas relações com as experiências e as ações, e ainda discorrerei sobre o processo de mudança e ressignificação de crenças, tema que tem despertado o interesse de pesquisadores da área.

2.7.2 Caracterizando Crenças

Os primeiros estudos sobre CEAL caracterizavam as crenças como sendo construções mentais estáveis sobre a natureza de aprender e ensinar línguas (BARCELOS, 2001; SILVA, 2005). O crescimento do interesse pela área, expresso pelo aumento significativo de pesquisadores desenvolvendo investigações empíricas, artigos publicados, espaço em eventos, dissertações e teses sobre o tema, especialmente na última década; tudo isso ocasionou o amadurecimento da pesquisa e um novo olhar para o estudo das crenças, numa perspectiva sócio-interacionista.

Barcelos (2007, p.114-115) postula que, em relação a sua natureza, as crenças são:

- Dinâmicas – mudam no decorrer do tempo, seja no curso da nossa história de vida ou dentro de uma mesma situação, mas apesar disso, elas podem se constituir em obstáculos para mudança;
- Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente – as crenças não são estruturas mentais prontas e definidas, elas emergem no contexto da interação e na relação sociais e são passíveis de mudanças, desenvolvimento e ressignificação;
- Experienciais – nascem da experiência, são parte das construções e reconstruções das experiências dos aprendizes;
- Mediadas – numa perspectiva sociocultural, as crenças podem ser vistas como instrumentos de mediação para regular a aprendizagem e a solução de problemas;
- Paradoxais e contraditórias – são sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes;
- Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa – elas não necessariamente influenciam as ações;
- Não são facilmente distintas conhecimento – não se separam facilmente de aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

A respeito da natureza paradoxal e contraditória das crenças, Barcelos (2000) diz que as crenças são paradoxais porque podem cessar a dúvida e iniciar o pensamento ao mesmo tempo. Além disso, nem sempre se baseiam em fatos, mas em opiniões, costumes, tradições. E acrescenta que elas podem agir como instrumento de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006a, p. 20). Madeira (2008, p.125) discute bem essa questão e assevera que nem sempre as concepções que alunos e professores possuem (suas crenças formadas) sobre como se adquire uma LE e o real significado de aquisição estão bem fundamentadas. As crenças de que o aprendizado depende mais do professor ou que é preciso ir para o país onde se fala a língua estrangeira para aprendê-la, por exemplo, podem interferir negativamente na forma com que o aluno encara seu aprendizado e no desenvolvimento do seu processo de autonomia. Ainda sobre o paradoxo das crenças, Caldas (2008, p. 32) diz que:

(...) os obstáculos impostos por crenças possibilitam o início do pensamento reflexivo. Pode-se dizer, então, que crenças advindas de experiências anteriores ou nos ajudam a aprender, ou dificultam o aprendizado de novas informações; fortalecem ou tornam-se uma barreira para o ensino/ aprendizagem de línguas.

Mas talvez o principal paradoxo esteja centrado na dificuldade de se distinguir crença de conhecimento, conforme mencionado na seção 2.7.1. Pajares (1992), fundamentando-se em diversos autores (ABELSON, 1979; NESPOR, 1987; ERNEST, 1989; *inter alia*) discute uma diferenciação entre os conceitos de crença e conhecimento e algumas das conclusões a que ele chegou foram: crença tem um forte apelo emocional que dita o que é certo ou errado enquanto que o conhecimento é neutro; crença é baseada em avaliação e julgamento; conhecimento é baseado em fatos objetivos; as crenças são mais determinantes nas ações das pessoas do que o conhecimento. Nesta mesma linha, Madeira (2005) postula que conhecimento seria o que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente, enquanto crenças são o que se “acha” sobre algo, o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática.

Pajares (op. cit) defende que sistema de crenças não requer consenso geral como o sistema de conhecimento. Assim, as crenças são mais flexíveis, menos dinâmicas, basicamente imutáveis e quando a mudança acontece não é resultado de um processo racional ou argumentativo, apenas uma conversão ou mudança de *gestalt*¹⁷. Ele completa que, diferente do conhecimento, as crenças não são abertas à avaliação e exame crítico e são mais determinantes na organização e definição das ações das pessoas do que o conhecimento.

Numa visão construtivista e processual, Woods (2003, p. 206), postula que os dois conceitos são paralelos na sua origem e evolução, sendo ambos estruturados e construídos por meio das interações sociais do indivíduo. Assim, o autor acredita que não seja possível estabelecer uma diferença qualitativa entre eles e sugere a sigla BAK¹⁸ para se referir a crenças, suposições e conhecimento, não como conceitos distintos mas como extremos de um mesmo espectro. No mesmo artigo, o autor discute a relação entre crenças e ações, a qual será comentada na seção seguinte.

¹⁷ *Gestalt* é uma teoria da psicologia que considera os fenômenos psicológicos como um conjunto autônomo, indivisível e articulado na sua configuração, organização e lei interna. Funda-se na idéia de que o todo é mais do que a simples soma de suas partes.

¹⁸ BAK: *Beliefs, assumptions e knowledge* (crenças, pressupostos e conhecimento).

2.7.3. Crenças, experiências¹⁹ e ações – uma estreita relação

“Men’s beliefs at any time are so much experience funded.”
(JAMES, 1921, p.224)

A compreensão das relações entre experiências, crenças e ações tem sido uma das questões centrais nos estudos das CEAL, desde que os fatores contextuais passaram a ocupar lugar de destaque nas metodologias de investigação. Barcelos (2000) assinala que é fundamental se considerar o contexto para a compreensão da relação entre crença e ação, já que as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore, e influenciam o comportamento das pessoas. Tal idéia é reiterada por Borg (2003) segundo o qual os fatores contextuais são importantes na determinação da capacidade do professor de agir harmonicamente com sua cognição. Barcelos (op. cit.) apresenta um estudo abrangente sobre crenças de aprendizagem de LE em que apresenta uma noção de crenças como processos interativos, inseridos em um contexto e não mais simplesmente como fenômenos cognitivos, gerados na mente do aprendiz. A autora ainda reforça a importância da compreensão das relações entre experiências de aprendizagem, crenças e as ações dos aprendizes.

A esse respeito, Woods (1996, p.199) postula que as crenças influenciam mas também são influenciadas pelo comportamento de professores e aprendizes, o que conforme Barcelos (2006a) dá-se por meio de um processo reflexivo que pode levar a questionamentos que geram mudanças em crenças estabelecidas, ou formação de novas crenças, à medida que os participantes do processo refletem sobre suas ações. Woods (2003, p.208) volta a discutir a relação entre crenças e ações, realçando a complexidade de se determinar até que ponto a crença influencia a ação e sob quais circunstâncias se dão as inconsistências entre elas. O autor conclui que, em geral, nossos comportamentos e ações são influenciados inconscientemente por modelos e relações que talvez não consigamos explicitar. Essas crenças, ainda que implícitas, são relacionadas com a ação no sentido de que influenciam decisões, ações, a interpretação de eventos e os eventos propriamente ditos.

Borg (2003) assevera que as experiências do professor como aprendiz são fonte de influência na sua prática docente. Segundo o autor, muitas das concepções do professor sobre

¹⁹ Refiro-me à experiência na perspectiva de Miccoli (2006, p. 217) que, com base em Dewey (1938), a define como um processo orgânico e complexo no qual se vivencia e se é experienciado; no qual se transforma e se é transformado; um processo que acontece em situações específicas e na interação do indivíduo consigo mesmo e com outros seres viventes.

ensinar vêm de sua experiência como aprendiz por isso, grande parte do que ele faz quando ensina está relacionado a experiências dessa fase. Conceição (2004) também defende essa relação entre experiência crenças e prática e atesta que, no que se refere aos aprendizes de uma língua estrangeira, as experiências, crenças e ações parecem estar 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. A autora chegou a essa conclusão após investigar as experiências anteriores de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) de aprendizes, suas crenças em relação ao vocabulário e ao dicionário e o modo como essas experiências e crenças influenciavam as ações de aprendizagem.

Apesar dessa estreita relação entre experiências, crenças e ações, observada por Borg e Conceição (op. cit), nem sempre haverá uma correspondência direta entre elas, em muitos casos, em virtude de fatores externos ao indivíduo (BARCELOS, 2000). No caso dos professores, Richards & Lockhart (1994), levantam a questão da inconsistência entre crenças e prática e atribuem esse fato a fatores como a obrigatoriedade de seguir um programa pré-estabelecido, o material didático adotado ou o nível de proficiência dos aprendizes. Além disso, a depender das condições de ensino, o professor se vê obrigado a abrir mão de suas convicções acerca do que considera um ensino eficiente e moldar sua prática ao contexto que lhe está acessível. Isso é muito comum em escolas da rede pública e principalmente em zonas rurais onde, em geral, a carga horária é insuficiente, o número de alunos é inviável, o professor não conta com material didático de qualidade ou mesmo condições para que produza seu próprio material como julgaria adequado, entre outros problemas.

Em relação aos aprendizes, é inegável a forte influência das crenças no seu comportamento ante o aprendizado, entretanto é comum que também haja incoerências entre crenças e ações. Vários estudos já sugeriram que eles nem sempre agem da maneira que consideram mais eficiente, devido a fatores de personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos e falta de tempo (VICTORI, 1999). Às vezes, o que os aprendizes acreditam ser verdade sobre ensino e aprendizagem de línguas pode divergir das maneiras como eles preferem agir dentro de um determinado contexto (BENSON & LOR, 1999).

2.7.4 Mudança e ressignificação de crenças

“(…) as crenças do aprendiz, como muitos outros aspectos da aprendizagem de línguas, estão em um estado de fluxo, constantemente sendo revisados e modificados através da interação de uma grande variedade de influências…”

(MALCOLM, 2004, p. 80)

É fato o crescente interesse pelo estudo das crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, do grande número de pesquisas desenvolvidas a esse respeito (BARCELOS, 2006; SILVA, K. 2005, 2007). Entretanto, há ainda muitos pontos a serem investigados, uma vez que esse tema pode ser abordado em todos os contextos e modalidades de ensino de LE, sob diferentes perspectivas. Conforme Barcelos (2001), as pesquisas realizadas no contexto brasileiro, inicialmente, tinham como principal objetivo a descrição das crenças de professores e alunos. Mas a autora considera insuficiente esse tipo de pesquisa e acrescenta que:

É preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercerem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. (BARCELOS, 2001, p.87)

Em artigo publicado posteriormente, Barcelos (2006a, p.33-36) reforça a necessidade de se explorar outras dimensões desse estudo. Ela sugere, por exemplo, a investigação das crenças de formadores de professores, o impacto que os diferentes métodos de investigação das crenças podem causar na maneira que professores e aluno refletem sobre suas crenças, a estrutura da cognição do sistema de crenças, a relação entre crenças e cultura, crenças sobre outras línguas além do inglês, crenças mais comuns encontradas no contexto brasileiro, a relação entre crenças e diferenças individuais de aprendizagem etc.

Nos últimos anos, as pesquisas têm buscado preencher essas lacunas apontadas pela autora e outras não mencionadas. Observa-se que o interesse pela investigação sobre crenças tem buscado contextos diferenciados e questões mais específicas do processo de ensino-aprendizagem de línguas, como por exemplo, as particularidades do ensino de LE para aprendizes idosos (CONCEIÇÃO, 1999; BONFIM & ALVAREZ, 2008; OLIVEIRA, H. 2010); crenças sobre ensino de gramática (KUDIESS, 2005), ensino de vocabulário (CONCEIÇÃO, 2004; VECHETINI, 2005), crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa (MADEIRA, 2005)²⁰, a tradução no ensino de LE (BONFIM, R. 2006), avaliação de aprendizagem (BARATA, 2006; SOUZA, J., 2007);

²⁰ Este trabalho investiga crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas em contexto de língua materna e, apesar de não ser o nosso foco nesse trabalho, foi mencionado em virtude da contribuição que traz para a compreensão da relação conhecimento-crenças-ação.

crenças sobre a escrita em E/LE (TASET, 2006; MAGALHÃES, 2009); crenças de professores formadores (BOMFIM, B. 2008; CALDAS, 2008), a relação entre crenças e identidade (BARCELOS, 2000; Couto, 2009), professores em formação continuada (CARAZZAI, 2009), entre outros temas²¹.

A exploração das crenças que permeiam contextos de ensino diversos e o estudo sobre a mudança de crenças também figuram entre as sugestões de Barcelos (2006a, p. 33-36) sobre os aspectos que merecem atenção da investigação na área de crenças no Brasil. Com base em Woods (2003, p.26-27), segundo o qual “as crenças não mudam tão facilmente, mas podem se desestabilizar e mudar sob certas condições”, a autora sugere que estudos futuros investiguem que condições seriam capazes de promover tais mudanças. Poucos pesquisadores brasileiros se concentraram em estudar esta particularidade das crenças (BLATYTA, 1999; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; ARAÚJO, 2004; NEDER NETO, s/d; KUDIESS, 2005; ARRUDA E BAMBIRRA, 2006; PESSOA & SEBBA, 2006; PITELI, 2006; ARRUDA, 2008; CARAZZAI, 2009), e a maioria deles teve como foco a mudança nas crenças de professores.

Há autores que se colocam mais reticentes em relação à possibilidade de mudança das crenças, sem, entretanto, descartar essa possibilidade (NESPOR, 1987; PAJARES, 1992). O primeiro acredita que as crenças são menos maleáveis ou dinâmicas do que o conhecimento e o segundo diz que essa resistência a mudanças é mais acentuada na idade adulta. Sakui e Gaies (2002) acrescentam que um sistema de crenças formado geralmente resiste à chegada de novas informações que o contradigam por sua natureza tenaz e avaliadora, e Borg (2003), por seu turno, reforça essa idéia e apresenta evidências de que crenças estabelecidas em estágios iniciais de nossas vidas são dificilmente modificadas. A essa questão, Rockeach (1968) atesta que o sistema de crenças do indivíduo se organiza numa dimensão centro-periférica, de forma que a crenças mais centrais são mais resistentes a mudanças enquanto que as periféricas estariam mais suscetíveis a transformações. Assim, as crenças que os professores adquirem durante sua experiência como aprendizes são mais fortemente enraizadas e mais difíceis de serem mudadas (JOHNSON, 1994, p. 170).

Outros autores são mais receptivos a essa questão. Segundo Barcelos e Kalaja (2003) e Barcelos (2006a), as crenças são dinâmicas e mudam com o tempo, e sendo experienciais, elas resultam de interações entre o indivíduo e o ambiente, e reconstróem suas experiências. Dessa forma, ao vivenciar novas e significativas experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE, o aluno pode ressignificar uma crença antiga ampliando seu

²¹ Vide Silva K. (2005, 2007, 2010) para dados mais completos e detalhados sobre a produção na área de crenças (teses, dissertações, livros, periódicos, eventos).

campo de visão para aquela questão específica. Também Dufva (2003) defende a dinamicidade das crenças e afirma que elas são resultado de processos interativos. Esses processos ocorrem durante toda a vida de uma pessoa e como são contínuos, as crenças não são estáticas, mas, suscetíveis à mudança. Nessa mesma linha, Souza, J. (2007, p. 44) define crença como um saber intuitivo, que se forma a partir das experiências anteriores, que envolvem as ações do indivíduo, e pode ser modificada por influência das interações sociais e teóricas.

Barcelos (2007, *passim*) tece importantes considerações e reflexões a respeito da mudança de crenças de alunos e de professores sobre ensino-aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada. Nesse artigo a autora discute o conceito de mudança, a possibilidade de mudança de crenças e os fatores que a favorecem ou dificultam. Em sua definição de crenças, a autora considera o fato de elas serem “co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (p. 113). Blatyta (1999) também trabalha com o conceito de ressignificação, mas referindo-se às “rupturas” entre as fases de produção do processo e a abordagem de ensino do professor, no modelo da *Operação Global do Ensino de Línguas*, proposto por Almeida Filho (1993).

Apesar de o foco do texto de Barcelos (op. cit.) estar na mudança de crenças, em alguns momentos ela usa o termo "ressignificação", e parece alterná-los com sentidos bem próximos. Contudo, entendo que mudar seja mais forte e complexo que ressignificar, pois sugere um rompimento, por vezes completo, com algo em que se acredita, e isso dificilmente acontece, especialmente naquelas crenças que têm relação direta com a personalidade ou que foram geradas logo no início da vida do indivíduo. Entretanto, dependendo das circunstâncias, quando uma crença é desafiada ela pode se desestabilizar, o que não é garantia de uma mudança. Isso vem ao encontro do que diz Woods (2003). Segundo o autor, as crenças não mudam facilmente, mas podem se desestabilizar e mudar sob determinadas circunstâncias.

No caso dos aprendizes, eles podem ter esse processo de mudança influenciado pelo professor à medida que lhes proporcionam a explicitação, análise, exame e reflexão das suas crenças; criam oportunidades para novas experiências; explicam-lhes o objetivo de uma determinada atividade de ensino; proporcionam situações que lhes sejam significativas mas que também os faça revisar alguns elementos do seu sistema de crenças (Woods, op. cit., p. 218). No que concerne aos professores, Kudies (2005, p.41) defende que suas crenças passam por um “amadurecimento” a partir do contato com novas experiências, como, reflexões, conflitos, dúvidas, aquisição de novos conhecimentos e aprendizados, além da influência de

antigos professores, palestrantes e dos outros alunos na faculdade, da metodologia usada, pesquisas e informações teóricas.

Por outro lado, a ressignificação sugere um processo mais suave, incluindo a possibilidade de o indivíduo apenas ampliar sua visão sobre aquela crença, atribuindo-lhe um novo significado, mas em geral, mantendo parte de sua estrutura original. Isso é resultado do movimento constante de (re)construção e transformação que o sistema de crenças de um indivíduo passa no decorrer de sua existência, à medida que ele vivencia novas experiências ou reflete criticamente sobre suas crenças e ações. Dessa forma, a mudança dificilmente acontece subitamente, mas, em geral, ela vem como resultado desse processo contínuo de ressignificação. Também Woods (2003, p.226) parece estar de acordo com essa compreensão. O autor assera que as mudanças nas crenças de um indivíduo seguem uma espécie de caminho de desenvolvimento que pode ser individual e idiossincrático, e outras vezes, compartilhado com outros aprendizes.

2.8 Abordagens da pesquisa em crenças

A investigação das crenças passou por três momentos distintos, com características específicas, mas que coexistem em alguns trabalhos mais recentes. No primeiro momento, que teve início com Horwitz (1985) e baseou-se primariamente em questionários fechados, a perspectiva do aprendiz era ignorada, evidenciando um distanciamento entre o aprendiz ideal e o aluno real e desconsiderando o contexto. Em um segundo momento, a pesquisa se aproxima mais do ensino autônomo e do treinamento de aprendizes. Wenden (1986, 1987) introduz o termo “conhecimento metacognitivo”, que se relaciona com o tipo de estratégias adotadas pelos alunos, e há uma preocupação com a classificação das crenças. No terceiro momento, caracterizado por uma pluralidade de metodologias e de novas maneiras de se fazer pesquisa sobre crenças, os estudos passam a considerar fatores como o contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico culturais.

Kalaja (1995) reconhece apenas duas abordagens de investigação das crenças. A primeira considera as crenças como algo estável “entidades cognitivas encontradas dentro da mente dos aprendizes de língua”; e a segunda define crenças como “construídas socialmente, interativas, sociais e variáveis”. Por isso a investigação deve incluir pressupostos básicos de que o uso da linguagem é orientado para a ação, que a linguagem cria realidade e que tanto o

conhecimento científico quanto as concepções leigas são vistas como construções sociais do mundo. Entretanto, afilio-me à perspectiva de Barcelos (2001, 2004) que distingue três abordagens principais de investigação das crenças considerando sua definição, metodologia, e relação entre crenças e ações, conforme as apresento a seguir.

2.8.1 Abordagem Normativa

Na primeira abordagem, chamada de normativa, os estudos têm como foco a perspectiva do aprendiz e colocam as crenças como indicadores dos comportamentos futuros dos alunos como bons aprendizes ou como aprendizes autônomos. Como instrumentos de coleta de dados, são utilizados questionários fechados do tipo *Likert-scale*²², visam principalmente descrever e classificar os tipos de crenças que os aprendizes apresentam; normalmente fazem conexões entre as crenças e o ensino autônomo, o que sugere uma visão ideal do aprendiz à qual os alunos reais não correspondem. Alguns estudos utilizam entrevistas para validar os questionários e geralmente apontam discrepâncias entre os resultados. Em alguns casos, as crenças dos alunos são consideradas errôneas, inadequadas ou obstáculos para a autonomia. O estudo é descontextualizado e não é investigada a relação entre crenças e ações.

Destaca-se como ponto positivo dessa abordagem a sua viabilidade para pesquisas que contam com um grande número de participantes, pela precisão e clareza dos dados produzidos e por serem de fácil tabulação (GIMENEZ, 1994). No entanto, a abordagem normativa é alvo de muitas críticas, principalmente por desconsiderar o contexto na investigação das crenças (BARCELOS, 2000; KALAJA, 1995). Além disso, pesquisas feitas

²² É um tipo de questionário em que o respondente analisa afirmações acerca de um determinado conceito/tema e indica o seu nível de concordância com aquela idéia a partir da marcação de opções variam de "eu concordo inteiramente" até "eu discordo inteiramente". Um dos principais questionários desse formato utilizado no levantamento das crenças foi o BALLI - Beliefs about Language Learning Inventory (Inventário de crenças sobre a aprendizagem de línguas). Desenvolvido por Horwitz (1985), uma das pioneiras na área de pesquisa sobre crenças no ensino-aprendizado, o BALLI faz um inventário de crenças subdividindo-as em cinco categorias: 1 - Aptidão para aprendizado de língua estrangeira; 2 - Dificuldades de aprendizagem; 3 - Aprendizagem e estratégias de comunicação; 4 - Natureza da aprendizagem na língua e 5 - Motivação. O BALLI toca em pontos bastante estratégicos da atividade de aprendizagem de línguas, mas deixa uma série de lacunas. Apesar de abrangente ele é ao mesmo tempo limitado já que pode não contemplar a investigação de crenças mais fortes e mais decisivas para o aprendizado de LE de determinados grupos. Por isso, quando tomado como instrumento de pesquisa, é viável que a ele seja associado a outros instrumentos, como narrativas e entrevistas, no intuito de se confirmar os dados levantados ou levantar outros não contemplados nas questões do BALLI, conferindo validade e confiabilidade ao resultado da investigação. Outros instrumentos foram elaborados para explicitação e avaliação das crenças de professores e aprendizes: o CRESAL - Crenças sobre Aprendizagem de Línguas, uma forma adaptada do BALLI; o QUALE - Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira, que é uma adaptação do FLAS - Foreign Language Aptitude Survey (Pesquisa de Atitudes em Língua Estrangeira), também organizado por Horwitz.

a partir dessa perspectiva não permitem que os aprendizes expressem o que realmente pensam e acreditam, já que ela consiste basicamente na análise das crenças a partir de afirmações pré-determinadas em questionários fechados, correndo-se o risco de os aprendizes interpretarem os itens de maneira diferente do pesquisador, ou mesmo de não haver espaço para que possam emergir temas mais relevantes para o grupo pesquisado. Assim, é recomendável que a abordagem normativa seja aliada a outros tipos de abordagens para maior consistência dos resultados.

2.8.2 Abordagem Metacognitiva

Na segunda abordagem, metacognitiva, os estudos definem as crenças como conhecimento metacognitivo, definido como “estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes têm sobre linguagem, aprendizagem, e aprendizagem de línguas” (WENDEN, 1987, p. 163). A partir desse conhecimento os alunos são capazes de refletir sobre seu aprendizado e articular algumas de suas crenças. Em geral, a coleta dos dados é feita por meio de entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e, às vezes, questionários semi-estruturados.

Em defesa da abordagem metacognitiva, a partir da comparação entre seus estudos feitos através de entrevistas semi-estruturadas em relação a outros conduzidos pelo BALLI, Wenden (1987) observou que algumas crenças detectadas nos alunos participantes de sua pesquisa eram bem diferentes das listadas no BALLI e outras não eram contempladas no questionário, o que a levou à conclusão de que aquele não é um questionário abrangente e representativo do conjunto de crenças.

Barcelos (2004, p. 135) afirma que a pesquisa sobre crenças, nesse momento, se aproxima muito da pesquisa sobre ensino autônomo, estratégias de aprendizagem e treinamento de aprendizes. Há uma preocupação com a classificação de crenças, quais são corretas, quais são erradas e quais representam obstáculos para a autonomia, e a sugestão de que crenças errôneas levam a estratégias de aprendizagem ineficazes.

A abordagem metacognitiva tem como vantagem o fato de dar oportunidade ao aluno de elaborar e refletir sobre suas experiências, além de considerar as crenças como parte do processo de raciocínio dos alunos. Entretanto, as crenças são ainda consideradas entidades abstratas, geradas na mente do aprendiz; e apesar de a relação entre crenças e ações ser

sugerida e discutida no que tange às estratégias de aprendizado, baseando-se nos relatos verbais dos aprendizes, essa relação não é investigada.

2.8.3 Abordagem Contextual

(...) o valor (*da pesquisa sobre crenças dos aprendizes*) está em entender as crenças como recursos de que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem. (BARCELOS, 2004a, p. 143)

Na abordagem contextual, a mais recente, as crenças são entendidas como dependentes do contexto, isto é, considera-se o contexto específico em que elas estão inseridas, levando-se em conta as experiências e o ponto de vista do aprendiz nas investigações. Há uma diversidade maior de instrumentos utilizados nessa metodologia como diários, narrativas escritas, visuais (desenhos) e metáforas, entre outros. A abordagem contextual tem sido vista como uma proposta mais completa para a investigação de CEAL (BARCELOS, 2000; KALAJA, 1995), por compreender o fenômeno como uma entidade socialmente construída, dinâmica e contextual. Sob o ponto de vista da abordagem contextual, os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliava com ações, através da observação de comportamento. Além disso, os estudos sob essa perspectiva consideram a influência da experiência anterior de aprendizagem dos alunos em suas crenças e em suas ações, dentro do seu contexto específico.

No entanto, a abordagem contextual também possui limitações. Segundo Barcelos (op. cit.), esse viés de investigação é indicado para estudos com um pequeno número de informantes e, em geral, demanda muito tempo. A autora ressalta que os estudos dentro dessa abordagem ainda apresentam uma lacuna, uma vez que não analisam a evolução das crenças e a interação dessas crenças com as ações dos aprendizes. Mas, nos últimos anos, as pesquisas têm buscado suprir essa necessidade, como é o caso do trabalho de Arruda (2008), que investigou a ressignificação de crenças de um professor e as mudanças produzidas na sua prática pedagógica; e Oliveira, A. (2009), que investigou a relação entre contexto, crenças e ações de uma professora de inglês de uma escola pública.

O quadro a seguir, retirado de Barcelos (2001, p. 82), de forma objetiva, contrapõe as características das três abordagens de investigação das CEAL, apresenta as metodologias usuais e a definição de crenças sobre aprendizagem considerada em cada uma, a

forma como é vista a relação entre crenças e ações, além das vantagens e desvantagens de cada abordagem.

Quadro 2.3: Características, vantagens e desvantagens das três abordagens

	NORMATIVA	METACOGNITIVA	CONTEXTUAL
Metodologia	Questionários tipo <i>Likert-scale</i>	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários, e estudos de caso.
Definição de crenças sobre aprendizagem	Crenças são vistas como sinônimos de idéias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de línguas.	Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade.
Relação entre crenças e ações	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua.	Crenças vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora se admitam outros fatores como objetivos, por exemplo.	Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.
Vantagens	Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Permite que os alunos usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender.	Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações.
Desvantagens	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de informações predeterminadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.	As crenças são investigadas somente através das afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação dos alunos).	É mais adequada com pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

Fonte: Barcelos (2001, p.82)

Apesar das classificações apresentadas, Barcelos (2001, p.84) declara que, na prática, as três abordagens podem não ser tão distintas, e que a escolha entre elas vai depender do tipo de pergunta de pesquisa em questão, que implica no número de participantes e no contexto de realização da pesquisa, podendo mesmo haver uma combinação de metodologias

de diferentes abordagens. O uso de questionários fechados, por exemplo, pode não condizer com a tendência atual da pesquisa em crenças, que tem se preocupado em estabelecer suas relações com o comportamento, mas em se tratando de um estudo que tem como objetivo levantar as crenças de um número grande de participantes, esse instrumento pode ser tomado como ponto de partida, talvez ampliado conforme o contexto de ação dos participantes, e depois associado a outros instrumentos como uma entrevista. Já numa pesquisa em que se deseja analisar a relação entre crenças e identidade, por exemplo; o contexto, as experiências de vida, não só de aprendizagem, e a influência de terceiros, muito provavelmente serão abordados, o que sugere a utilização de instrumentos mais específicos que tocam na questão de forma mais aprofundada e mais individualizada, como narrativas escritas e metáforas.

A interpretação de metáforas como forma de desvelar as CEAL de professores e aprendizes figura entre os vários procedimentos de investigação que atualmente têm se guiado pela abordagem contextual de pesquisa na LA (GUERRERO & VILLAMIL, 2001; KRAMSCH, 2003; SAKUI & GAIES, 2002, 2003; BARATA, 2006 *inter alia*). A pesquisa com metáforas reforça a mudança do foco nas crenças como representações mentais estáveis na mente de professores e alunos sobre o processo de aprender e ensinar línguas, para o foco nos portadores das crenças e na forma que eles constroem representações deles mesmos e de suas experiências através de metáforas. A metáfora torna-se uma ponte entre experiências subjetivas, conflituosas, contextualmente localizadas e em mudança, e a sua expressão, comunicação e encenação através da linguagem.

Os estudos realizados até o momento na investigação das CEAL, independente de quais perspectivas metodológicas tenham sido adotadas, contribuíram sobremaneira para a compreensão de aspectos importantes para o ensino e aprendizagem de línguas. As falhas ou lacunas que hoje detectamos em uma ou outra metodologia de investigação utilizada em estudos realizados anteriormente serviram como pontos de reflexão para o aperfeiçoamento de pesquisas futuras de forma que considerar outros aspectos mais relevantes para a investigação, como os fatores contextuais e a relação crenças/ações e os mecanismos de mudança e evolução das crenças.

Na seção 2.9, que se segue, discorrerei sobre as crenças de professores e, em seguida, apresento amostras da produção científica acerca desse tema no contexto brasileiro, nos últimos anos. Na sequência, seção 2.10, abordo as crenças de aprendizes e também apresento os estudos mais recentes realizados no Brasil.

É importante frisar que essa breve resenha bibliográfica está longe de esgotar toda a produção já concluída, pois escolhi enfatizar apenas alguns trabalhos realizados nos últimos dez anos, com exceção de Barcelos (1995), cuja apresentação julgo imprescindível na seção que contempla as pesquisas realizadas com foco no aprendiz, dada a sua importância como impulso para as pesquisas subsequentes e consolidação desse campo no cenário brasileiro. Para uma visão completa do panorama da pesquisa em crenças no contexto brasileiro desde a fase inicial, passando pelo momento de desenvolvimento e consolidação até o atual momento de expansão da pesquisas em crenças, recomendo a leitura de Silva, K. (2010).

2.9. Crenças de professores

Como mencionado em sessões anteriores, a investigação sobre CEAL cresceu expressivamente nos últimos anos resultando numa variedade de estudos que abordam o tema “crenças” na perspectiva dos professores, tanto em contexto nacional quanto internacional (NESPOR, 1987; PAJARES, 1992; GIMENEZ, 1994; CALDERHEAD, J., 1996; WOODS, 1996; FELIX, 2002; SAKUI & GAIES, 2002; ARAÚJO, 2004; MOREIRA, 2004; NEDER NETO, s/d; VECHETINI, 2005; SILVA, K., 2005; GARBUIO, 2005; BARATA, 2006; COELHO, 2005; BORGES, T., 2007; ARRUDA, 2008; BOMFIM, R., 2008; CALDAS, 2008; OLIVEIRA, A., 2009; *inter alia*).

A partir da década de 70, as dimensões afetivas e cognitivas do professor, suas crenças e a influência que elas têm nas decisões tomadas no processo de aprendizagem passaram a ser consideradas. Assim, a compreensão do processo de ensino deveria levar em conta o ponto de vista dos próprios participantes, numa perspectiva êmica²³. Ao tentar compreender o processo de ensino na ótica do professor, estaremos inevitavelmente lidando com o seu sistema de crenças e com as influências que elas trazem para sua prática, suas interações na sala de aula e para as percepções dos alunos em relação a essa prática.

Kern (1995 *apud* FÉLIX, 2002) diz ser necessário considerar também as influências das concepções populares, que partem da família do aprendiz, da direção da escola, produtores de material didático, consultores educacionais, governo etc. Isso vem ao encontro do que Silva, K. (2005, p. 77) chama de *cultura de terceiros*, que se refere à influência exercida por outros agentes que também participam, direta ou indiretamente, do

²³ Para Fetterman (1998, p.20), a postura êmica está relacionada à percepção da realidade vista por quem está dentro da comunidade (*insider*), constitui-se na visão interna do observado.

processo educacional resultando na coexistência de uma diversidade de crenças num mesmo tempo e espaço. A reflexão a respeito dessas crenças é de singular importância para que o professor busque, dentro do possível, ajustar sua prática às expectativas dos alunos.

Apesar de tantos participantes interferindo no processo, são os professores e alunos que protagonizam os momentos mais importantes dele, em sala de aula. De acordo com a hipótese do Aprendizado da Observação (LORTIE, 1975) as interações entre professores e alunos podem originar novas crenças e provocar mudanças em outras já estabelecidas. Com isso, no momento em que o professor faz suas escolhas e as executa no ato de ensinar, baseando-se em suas concepções e experiências anteriores, ele está também proporcionando experiências de aprendizagem aos alunos e incentivando a criação de crenças que, sendo favoráveis, certamente interferirão de maneira positiva no processo como um todo.

Almeida Filho (1993, p. 20) afirma que quando o professor está em sala, sua prática é orientada por uma abordagem específica cujas bases são as competências que ele tem. O autor classifica essas competências em quatro tipos, que podem variar em diferentes níveis e de professor para professor. A *competência comunicativa linguística* trabalha em situações de uso da linguagem; a *competência aplicada* permite ao professor ensinar conscientemente, de forma que ele sabe o que ensina, por que o faz daquela forma e porque tem aqueles resultados; a *competência profissional* o conscientiza de suas responsabilidades e seu potencial, bem como da sua importância social na área de ensino de línguas; e, finalmente, a *competência implícita*, que é construída por experiências, intuições e crenças. Esta última é a principal responsável pelas escolhas e decisões do professor, na maioria das vezes sem uma análise reflexiva da situação. Corroborando o que diz Almeida Filho (op. cit), Félix (2002), assevera que o estudo das crenças dos professores é um grande aliado na compreensão do seu fazer pedagógico, já que elas influenciam na forma que os professores ensinam e nas expectativas que eles criam em relação às atitudes dos alunos relativas ao aprendizado de uma LE. Assim, muitas das atitudes dos professores não são frutos de reflexão ou de ação consciente, fundamentada em conhecimentos adquiridos durante sua formação; elas são resultado da influência de suas crenças.

As experiências anteriores como aprendizes também influenciam fortemente na tomada de decisões dos professores de línguas (BORG, 2003). Os professores incluem ou ignoram determinadas estratégias em sua prática docente com base nos efeitos que tais práticas lhes surtiam enquanto aprendizes. Neste sentido, cito novamente o trabalho desenvolvido por Félix (2002) que investigou as crenças de duas professoras de escola pública

e mostrou como suas primeiras experiências como aprendizes interferem na sua prática. Uma das crenças mais importantes que se pode observar foi o reconhecimento da motivação como um fator essencial no aprendizado e a importância do professor despertar esse interesse nos alunos, especialmente os mais tímidos. A partir dos relatos de uma das professoras Felix (op. cit) notou que a crença na importância da motivação dos alunos tímidos tem origens na experiência pessoal de uma delas, cujo relato revela que a timidez foi uma grande barreira para aprender inglês.

A seguir, apresentarei outras pesquisas que foram desenvolvidas no contexto brasileiro, com foco em crenças de professores, e que tem contribuindo para o fortalecimento da pesquisa em CEAL no país.

2.9.1 Pesquisas recentes realizadas no Brasil

Moreira (2004) defende que o conhecimento das crenças dos alunos e dos professores é salutar para a otimização do processo de ensino/aprendizagem. Utilizando questionários, a autora buscou identificar as crenças de professores e alunos de inglês de 18 escolas da rede escolar municipal sobre a aptidão para a aprendizagem de línguas estrangeiras, o grau de dificuldade do idioma, a natureza da aprendizagem de línguas, as estratégias de aprendizagem e o grau de autonomia e motivação dos alunos. Os resultados evidenciam que as crenças de alunos e professores são relativamente semelhantes em quase todos os aspectos, inclusive em relação às estratégias de aprendizagem que devem ser utilizadas em sala. No entanto, no que diz respeito a como os alunos se vêem enquanto aprendizes e como os professores os vêem, as crenças de ambos diferiram significativamente. Os professores parecem ver os alunos de forma bastante negativa, como incapazes de estabelecer objetivos, assumir riscos e serem bem sucedidos no estudo de inglês; enquanto que o oposto foi revelado nas crenças dos alunos. A autora acredita que essa crença negativa dos professores em relação aos alunos pode suscitar-lhes uma baixa de auto-estima, já que eles tendem a se espelhar em seus professores.

Num estudo realizado em três escolas públicas, Coelho (2005) faz um levantamento das crenças de quatro professores de inglês e de seus alunos sobre o ensino de Língua Inglesa e tentou compreender como esses professores e alunos justificam suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas. A pesquisadora coletou dados

por meio de narrativas, observação de aulas, questionários e entrevistas. Os resultados sugerem que os professores acreditam que são responsáveis pela aprendizagem de seus alunos e que é possível ensinar apenas estruturas básicas dentro de um programa que tem como foco principal a instrumentalização da língua. Os alunos, por sua vez, acreditam que o ensino deveria acontecer de maneira progressiva, tendo seu início nas primeiras séries do ensino fundamental a fim de lhes proporcionar maior avanço no conhecimento do idioma. Este estudo mostra a necessidade de se conhecer as expectativas dos professores e alunos e assim ressignificar o ensino de língua inglesa nas escolas públicas.

Na tentativa de fazer um levantamento das crenças que compõem a competência implícita do professor²⁴ sobre o ensino de LE e descobrir a origem dessas crenças, Garbuio (2005) realizou um estudo de caso com dois professores de língua inglesa com idades e tempo de experiência profissional variados. A autora afirma que a análise dos dados evidenciou imagens ou metáforas sobre o ensino-aprendizagem de línguas como componentes da competência implícita ou teoria informal dos participantes e, apesar de terem perfis diferentes, eles compartilhavam algumas das crenças levantadas.

Silva, K. (2005) defende que o conhecimento das crenças e dos aglomerados de crenças²⁵ dos futuros professores de LE (inglês) 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. O autor realizou uma pesquisa qualitativo-interpretativista que tinha como objetivo levantar as crenças e os aglomerados de crenças de professores de inglês em formação inicial, suas possíveis origens, suas influências na prática pedagógica desse futuro professor e a consistência entre o discurso e a ação efetiva dos participantes da pesquisa. O pesquisador observou que os alunos ingressam no curso de Letras com inúmeras crenças e aglomerados de crenças, que influenciam expressivamente a sua prática pedagógica futura.

No intuito de investigar a relação crenças/ações de dois professores de inglês (LE) de uma escola de idiomas concernente ao ensino de vocabulário para alunos iniciantes, Vechetini (2005) utilizou questionário, entrevistas, observação das aulas seguidas de gravações em áudio e vídeo e anotações de campo. Os resultados revelam que os dois

²⁴ Garbuio (2005) utiliza o termo “competência implícita do professor” na acepção de Almeida Filho (1993) como sendo a mais básica das competências, caracterizada pela ação do professor em sala de aula e revestida por suas intuições, crenças, experiências memoráveis que o conduzem na sua prática pedagógica.

²⁵ Silva K. (2005) usa o termo “aglomerado de crenças” para se referir ao “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” (p.78).

professores participantes acreditam que seus alunos iniciantes apresentam dificuldades para desempenharem tanto atividades produtivas quanto receptivas devido ao seu baixo conhecimento lexical da língua-alvo. No entanto, embora estejam conscientes da importância de se utilizar técnicas explícitas de ensino do vocabulário visando uma aprendizagem intencional, os resultados sugerem que os professores acreditam que o ensino de vocabulário deve ocorrer em resposta à perguntas específicas dos alunos e raramente utilizam aquelas técnicas de forma sistemática. Vechetini (op. cit.) observa que a prática desses professores é bastante influenciada pelo material didático utilizado por eles, o que, segundo Richards & Lockhart (1994), é um dos fatores que ocasionam a incongruência entre o que o professor acredita e o que faz ou é levado a fazer, no caso de estar sujeito a um método e material didático específico adotado pela escola.

Bomfim, R. (2006) se propôs a investigar as crenças de três professoras de Inglês Instrumental com enfoque em leitura acadêmica a respeito do uso da tradução e as possíveis relações dessas crenças com experiências prévias. Algumas das crenças evidenciadas pelas participantes foram de que a tradução: a) é um mecanismo de esclarecimento de dúvidas sobre vocabulário e gramática, mas também mecanismo de compreensão textual; b) é aplicável especificamente a palavras, expressões e/ou frases e deve ser fornecida pelo professor; c) precisa ser desafiadora para o aprendiz; d) é uma maneira de levar o aprendiz de Inglês Instrumental a desenvolver autonomia; e) é um diálogo com o texto e com o outro; f) está no nível das palavras enquanto a interpretação está no nível das idéias; g) precisa ser feita com certa velocidade, assim o dicionário tem uma função limitada; h) é fundamental no ensino de línguas estrangeiras porque leva o aprendiz a se aprofundar na língua, a pesquisar, a pensar, a raciocinar.

Na apresentação dos resultados Bomfim, R. (op. cit) mostrou que, apesar das professoras terem visões diferenciadas acerca da utilização da tradução como estratégia de ensino, duas mostraram-se favoráveis ao seu uso, chegando uma delas a considerá-la um ponto central no trabalho com Inglês instrumental. A autora sugere que essas crenças podem ter diversas origens: na experiência como aprendiz, experiência pessoal, experiência na formação profissional, crenças de seus professores, experiência como professor, influência dos colegas de trabalho e de profissão, material didático, pesquisa, literatura em LA, instituições de ensino, crenças dos aprendizes, ideologias imperialistas contexto histórico brasileiro de colonização, ou no *status* do inglês na sociedade brasileira (BOMFIM, R. 2006, p.149).

Conforme discutido anteriormente, o trabalho com metáforas tem ganhado espaço dentro da abordagem contextual de investigação das CEAL (GUERRERO & VILLAMIL, 2001; KRAMSCH, 2003). Um exemplo brasileiro é a pesquisa realizada por Barata (2006) que investiga as crenças sobre avaliação nos discursos de quatro professoras de língua inglesa em formação inicial. As participantes revelam suas crenças a partir das metáforas que utilizam ao relatarem suas experiências com avaliação em narrativas pessoais escritas. A pesquisadora analisa a influência dessas experiências nas crenças sobre avaliar e como tais crenças se evidenciam nas ações práticas durante as aulas ministradas nos estágios da disciplina Prática de Ensino. A análise dos dados permitiu categorizar as crenças das participantes em: a) “Modelo de avaliação experienciado”, que se refere às crenças advindas de experiências vivenciadas com avaliação em língua inglesa, o qual foi constatado também nas ações práticas das participantes como professoras durante o estágio; e b) “Modelo de avaliação idealizado”, decorrente da reflexão sobre essas experiências, no qual ficam evidentes as percepções das participantes sobre o que deveria ser a avaliação. Barata (op. cit.) conclui que há uma relação estreita entre as experiências, crenças e ações, e que seu estudo, além de contribuir para a pesquisa em crenças por meio de metáforas, permite compreender o pensamento do professor em formação inicial sobre a avaliação da aprendizagem.

Borges (2007) realizou uma pesquisa em um Centro de Extensão de uma universidade pública com o objetivo de identificar e analisar as crenças que duas professoras de inglês em pré-serviço possuem em relação aos falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas, e tentar compreender como estas crenças são justificadas pelas professoras. Nesse estudo de caso foram utilizados questionário, entrevista, observações de aulas, acompanhadas de anotações de campo e gravações em áudio, e grupo de discussão. Os resultados sugerem que as professoras participantes, de modo geral, possuem crenças e justificativas semelhantes em relação aos norte-americanos e irlandeses, e suas culturas, demonstrando uma identificação parcial com os "Estados Unidos" e uma identificação plena com a "Irlanda", as duas comunidades imaginadas mais citadas.

Um estudo de caso realizado por Souza, J. (2007) investigou as crenças de uma professora de inglês (LE) sobre avaliação contínua no contexto público de ensino. A pesquisadora utilizou narrativa, entrevista semi-estruturada, observação de aulas com notas de campo, sessões reflexivas e um questionário aberto que visava conhecer a visão dos alunos sobre o modelo avaliativo utilizado pela participante. A análise dos dados propõe uma classificação das crenças da professora em: crenças sobre ensinar, crenças sobre aprender,

crenças sobre formação continuada e crenças sobre avaliação. Observou-se que a prática avaliativa da professora se fundamenta em critérios somativos e classificatórios, provavelmente baseados em suas experiências como aprendiz e educadora.

Temos em Mello (2008) outro trabalho realizado no contexto do ensino público, que busca identificar e analisar as relações entre as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas de aprendizes do ensino fundamental e de uma professora de língua inglesa no contexto do ensino público, focalizando a influência das crenças dos aprendizes na prática de sala de aula da professora participante. Seguindo a tendência da maioria dos trabalhos dessa fase de expansão dos estudos em crenças, a pesquisadora utilizou-se de narrativas, observações de aulas, notas de campo, sessões de visionamento, entrevistas individuais, questionários abertos e também fechados, que foram adaptados para atender os objetivos da pesquisa. Os resultados da análise dos dados sugerem que as interpretações feitas pela professora sobre as ações dos alunos em sala de aula influenciam sua prática, criando conflitos que acabam por promover adequações em sua abordagem de ensinar.

Seguindo as tendências de investigação em crenças apontadas por Barcelos (2006a, p.33), Caldas (2008) e Bomfim (2008) tiveram formadores de professores como participantes de suas pesquisas. A primeira buscou investigar as crenças de uma formadora sobre o papel do professor de LE, considerando sua importância para a formação reflexiva de futuros profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas; enquanto que Bomfim (2008) teve como foco as crenças de uma professora formadora sobre a formação inicial de professores de LE e suas relações com a prática e as experiências de aprendizagem e de ensino da participante. Ambas utilizaram instrumentos de coleta de dados típicos da abordagem contextual como narrativas, entrevistas e observação de aulas.

Dentre as crenças inferidas por Caldas (op. cit.) está a de que é papel do professor motivar o aluno e que o professor é o maior ou o único responsável pelo processo de avaliação. Tais crenças parecem estar ligadas à experiência e/ou prática da participante como formadora. Bomfim (2008) sugere que as experiências de aprendizagem e de ensino da professora formadora servem como *locus* para a formação, afirmação e/ou modificação de suas crenças em relação à formação inicial de professores. Suas crenças incluem concepções sobre ensino e aprendizagem de LE, sobre o curso de Letras, a disciplina de Metodologia Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras e o contexto de formação inicial. Essas crenças se relacionam entre si e com o contexto de ensino, e por vezes há dissonância entre crenças e

ação, e o contexto de ensino parece representar uma força decisiva na prática de ensino da professora formadora participante da pesquisa.

O estudo de caso realizado por Oliveira, A. (2009) buscou inferir as CEAL de uma professora de inglês de uma escola pública em relação ao papel do professor em ambiente formal de aprendizagem e analisar como o contexto influencia suas crenças e ações. Pela análise dos dados obtidos por meio de instrumentos interpretativistas (narrativas, entrevistas semi-estruturadas, observações de aulas e notas de campo etc.) a pesquisadora pôde inferir algumas crenças da participante sobre o papel do professor como, por exemplo: advertidor e conselheiro; fonte de recursos; centralizador; encorajador positivo, incentivador e garantidor de segurança; facilitador da comunicação e facilitador criativo na aprendizagem de línguas; participante e negociador. Perceberam-se também incoerências entre as crenças e ações da professora, as quais a pesquisadora atribui, em grande medida, a fatores contextuais, como escassez de material didático, alunos desmotivados, salas cheias, limitação de recursos, discriminação da matéria, falta de comunicação entre os pais e a escola etc.

Vários outros estudos tiveram as crenças de professores como objeto de estudo e os resultados apontam para o quanto é importante compreendê-las e quão profundamente elas influenciam na prática docente e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem. É salutar frisar que ensinar e aprender são processos interdependentes que deveriam ser indissociáveis, e considerando que as crenças são forças que os influenciam bilateralmente, é imprescindível que o professor conheça as crenças e expectativas dos seus alunos e esteja preparado para lidar com a diversidade das crenças em suas salas e com o conflito que pode surgir entre suas crenças e as dos seus alunos. Neste sentido, Barcelos (2004a) explica qual deve ser postura do professor diante desse impasse:

Meu papel como professora, e como pesquisadora, não é julgar as crenças dos alunos só porque diferem das minhas ou do que os *experts* dizem. Meu papel é abrir a discussão sobre crenças em sala trazendo alternativas para os alunos e envolvendo-os na discussão de suas próprias crenças, num processo de reflexão, na tentativa de entender as crenças que nos cercam em nosso meio social, as conseqüências dessas crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos. É importante que os alunos tenham a chance de analisar o que *eles* acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores. (BARCELOS, 2004a, p.146)

Com essa sinalização de Barcelos (op. cit) acerca da relevância da discussão sobre as CEAL dos aprendizes, no próximo tópico, apresento recortes do que tem sido produzido no Brasil nos últimos anos, dentro desse foco, e que tem contribuído substancialmente para as investigações sobre ensino e aprendizagem de línguas realizadas pela LA.

2.10 Crenças de aprendizes

“(...) beliefs are important to consider and analyze because they affect learner’s receptivity to different learning activities and to their strategy choices, which ultimately affect the level of attainment in the second language.”²⁶

(WOODS, 2003, p. 201)

O advento da abordagem comunicativa deu início a um momento de grandes mudanças na forma de se pensar e operacionalizar o ensino e a aprendizagem de línguas. A principal mudança diz respeito à redefinição dos papéis de professores, que passam a facilitadores da aprendizagem; e alunos, que assumem maior responsabilidade pelo seu próprio progresso. Com o ensino mais centrado no aluno, passou-se a levar em conta suas expectativas, necessidades, interesses e sentimentos. Assim, o interesse de investigação estendeu-se para além de métodos e resultados, reconhecendo a importância de se considerar a visão que os alunos possuem sobre processo de aprendizagem de línguas como um todo.

Dessa forma, o interesse pelo estudo das crenças de aprendizes sobre o ensino e a aprendizagem de línguas surge em decorrência da nova configuração que se estabelece para o processo de aprender e ensinar línguas. O tema é abordado pela primeira vez, no exterior, por Carol Hosenfeld em 1978, quando a autora usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” (Cf. BARCELOS, 2004a, p.127), para se referir às concepções dos aprendizes em relação ao processo de aprender línguas, enfatizando a importância de se compreender “os seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, e, obviamente, suas crenças”. (BARCELOS op. cit.).

Conforme Silva (2007, p. 251), a investigação sobre as crenças de aprendizes despertou o interesse dos pesquisadores brasileiros mais tarde, no início dos anos 90, e foi inaugurada com o trabalho de Leffa (1991), que também não usava o termo “crenças”. Em 1993, Almeida Filho que usa o termo “abordagem ou cultura de aprender” referindo-se às 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, ao longo do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

²⁶ É importante considerar e analisar as crenças porque elas influenciam a receptividade dos aprendizes a diferentes atividades de aprendizagem e às suas escolhas de estratégias, o que no fim das contas afeta o nível do desenvolvimento no aprendizado da segunda língua.

Desde então, inúmeros estudos tiveram como foco as crenças de aprendizes em relação ao aprendizado de línguas de forma geral ou por meio da abordagem de temas específicos como a aquisição de vocabulário, leitura em LE, cultura da língua-alvo, estratégias de aprendizagem, alunos de ensino médio, alunos de curso de Letras, alunos da terceira idade, entre outros.

2.10.1 Pesquisas recentes realizadas no Brasil

Ambos, Leffa (1991) e Almeida Filho (1995), consideram a importância de se reconhecer o aprendiz como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Seus trabalhos deram impulso ao desenvolvimento das pesquisas em CEAL com foco no aluno, no contexto brasileiro. Destaco aqui a pesquisa de mestrado realizada por Barcelos (1995), de caráter etnográfico, que teve como objetivo caracterizar a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Tendo entre suas bases teóricas o conceito de cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993) e de crenças dos aprendizes de línguas (WENDEN, 1986;1987), a autora investigou o sistema de crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que eles dizem ser necessário fazer e o que fazem realmente para aprender uma língua estrangeira como o inglês.

Os resultados mostram a existência de três grandes crenças dentro do grupo de participantes: a aprendizagem de inglês como aquisição de conhecimentos sobre as estruturas gramaticais da língua; a responsabilidade do professor (e a pressão exercida sobre ele) pela aprendizagem dos alunos; e a crença de que o país onde se fala a língua-alvo seria o lugar ideal de aprendizagem. Barcelos (op. cit) observou ainda a influência dessas crenças no discurso e nas ações desses alunos, que, apesar de afirmarem realizar determinadas ações favoráveis ao aprendizado, na prática, repetiam antigos hábitos tradicionais e pouco produtivos, oriundos de sua experiência como aluno. Isso sugere que a incompatibilidade entre crenças e ações dos aprendizes seja, em grande parte, devido à força da sua cultura de aprender que, inevitavelmente, está fortemente ligada à cultura de ensinar dos professores, o que remete à importância de se refletir sobre a formação de professores.

Em 2001, Silva, L. realizou um estudo comparativo que teve como objetivos investigar as crenças de alunos formandos de Letras de sete instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais e detectar se existem diferenças nas crenças desses grupos, que estão

distribuídos em três macrorregiões administrativas dentro do Estado. A pesquisadora utilizou-se de instrumentos quantitativos, e contou com apoio de recursos qualitativos. Dessa investigação, sete crenças mais comuns foram evidenciadas, dentro da classificação do inventário BALLI (HORWITZ, 1987). Uma delas coincide com os resultados da pesquisa de Barcelos (op.cit.) e diz respeito à visão dos alunos de que “estudar Inglês ‘lá fora’ [...] faz com que o aprendizado aconteça mais rápido”. Silva, L. (op. cit.) observa que esta crença é controversa, já que há inúmeros casos de pessoas que moram anos em um país e não aprendem bem a língua, assim como casos de estrangeiros que residem no Brasil há anos e não aprendem com sucesso o português. A autora ressalta que esta crença pode levar um aprendiz a não dar prosseguimento ao seu curso, se ele realmente acreditar que esta aprendizagem só vai acontecer eficientemente no país da língua-alvo (SILVA, L., 2001, p.114).

Paiva, N. (2003) investiga a cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos de ensino médio de uma escola pública, focalizando as suas crenças. A autora enfatiza o valor de se conhecer as crenças dos aprendizes sobre a língua que estão aprendendo como forma de proporcionar maior interação entre a prática do professor e as expectativas dos alunos no ambiente de sala de aula. Por outro lado, possibilita a reflexão desses sujeitos com relação às suas ações na tentativa de amenizar o quadro de insatisfação observado nas escolas públicas daquela região. A análise dos dados retrata um quadro de insatisfação por parte dos alunos, que se encontram desmotivados e consideram o ensino fraco, repetitivo, cansativo, conteudista e sem significado. Talvez em decorrência disso, os alunos tenham como objetivo apenas a obtenção da média mínima para passar de ano ou a aprovação no vestibular e não a aprendizagem efetiva da língua-alvo. Para atender suas expectativas, os aprendizes sugeriram mudanças no planejamento das aulas e da abordagem de ensinar dos professores.

Sousa, M. (2004) também realizou uma pesquisa que visava identificar as crenças mais fortes de um grupo de 34 alunos de um instituto de línguas sobre seu aprendizado de língua inglesa. A pesquisadora pretendia também intervir nas crenças com o apoio de atividades aplicadas em sala de aula, para provar a possibilidade de interferência positiva do professor no processo de aquisição de LE. Os dados foram coletados a partir de um questionário com base no BALLI, aplicado em dois momentos distintos do estudo. A análise identificou a existência de três crenças sólidas do grupo em estudo quais sejam: é possível aprender com os próprios erros; a prática de exercícios e atividades é importante e necessária para uma melhor aprendizagem da língua alvo; e as correções do professor contribuem

positivamente para o desenvolvimento da fluência do aluno. Não foi evidenciada nenhuma crença caracteristicamente negativa no grupo, entretanto, há uma certa tendência dos alunos para adotarem algumas posturas negativas no aprendizado de inglês, assim como se observa no estudo conduzido por Barcelos (1995). Souza, M. (op. cit) explica que as atividades aplicadas com vistas a interferir na aprendizagem não tiveram uma influência tão positiva quanto se esperava, mas também não foram nocivas, apenas reforçaram as crenças que se destacaram.

Conceição (2004)²⁷, realizou um estudo abrangente sobre a aprendizagem de vocabulário por meio da estratégia de consulta ao dicionário, com participação de 51 alunos de inglês instrumental em uma universidade pública. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados uma tarefa de leitura, questionários, entrevistas individuais e um teste de retenção. Partindo da prerrogativa de que a aprendizagem é um processo social e que a sala de aula é o cenário onde crenças e valores são compartilhados, o estudo analisou as experiências anteriores de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) dos 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. Os resultados sugeriram uma forte relação entre experiências anteriores, formação de crenças e as ações dos aprendizes decorrentes dessas crenças. Quanto ao uso do dicionário para a aprendizagem, a pesquisadora observou que os alunos repetiam suas experiências do ensino médio, utilizando o dicionário durante a realização da tarefa de leitura, mas essa estratégia não contribuía significativamente para a retenção dos itens lexicais.

Trajano (2005), busca identificar as crenças de alunos de uma escola pública na sua aprendizagem de língua estrangeira (inglês) e verificar como essas crenças influenciam em suas ações dentro ou fora da escola. Algumas das crenças identificadas foram: a figura da professora vista como auxiliadora e facilitadora, a responsabilidade deles pela aprendizagem e a possibilidade de se aprender a LE fora de um país falante do idioma e sem o contato com nativos, além de uma visão positiva em relação à cultura dos países nativos da língua. Na pesquisa de Trajano (op. cit.) novamente é constatado que as ações dos aprendizes nem sempre coincidem com suas crenças, mas apesar disso a autora considera que os resultados mostram uma visão favorável dos aprendizes em relação a sua aprendizagem, pois são

²⁷ Conforme Silva, K. (2010) esta foi a primeira tese sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas defendidas em um Programa Brasileiro de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e/ou Doutorado) em LA e/ou áreas afins. Outras teses de doutorado defendidas anteriormente (GIMENEZ, 1994; BARCELOS, 2000; E KUDIESS, 2002), também investigaram crenças de alunos e professores brasileiros, mas foram defendidas no exterior.

conscientes de suas falhas e reconhecem que a mudança de atitude é importante para ter um melhor aproveitamento no aprendizado.

Madeira (2006) traz uma discussão sobre o sistema de crenças construído por aprendizes de língua estrangeira a respeito do papel do enfoque explícito da gramática no processo de aprendizagem a partir de uma pesquisa realizada com alunos de cursos de Inglês (LE) oferecidos na escola de extensão de uma universidade pública. Os resultados mostram que as crenças sobre o papel do enfoque explícito na gramática variam de acordo com o nível de proficiência dos alunos, sendo que os aprendizes iniciantes são os que mais valorizam o tratamento explícito dos aspectos gramaticais da língua-alvo. O pesquisador observou que essa valorização cai significativamente entre os aprendizes de nível intermediário e volta a subir ligeiramente entre os aprendizes de nível mais avançado. Madeira (op. cit.) atribui essa visão diferenciada dos participantes em relação à importância dos aspectos gramaticais a diferentes fatores, entre os quais cita o contexto da aprendizagem, o grau de conscientização do aluno sobre o processo de aprendizagem de línguas e a natureza das diferentes fases do processo de aprendizagem de LE.

Em relação aos espaços para aprendizagem de inglês no Brasil, Barcelos (2006) mostra que a descrença na escola pública como um local propício para o aprendizado de LE é muito forte entre os aprendizes. Numa pesquisa realizada por meio de histórias de aprendizagem, ela focalizou as crenças de alunos dos cursos superiores de Letras e Secretariado Executivo a respeito dos lugares onde se aprende línguas no Brasil e a influência dessas experiências em suas crenças e em sua aprendizagem de inglês na universidade. A autora utilizou narrativas por acreditar que este seja um instrumento que “captura a essência da experiência humana e conseqüentemente da aprendizagem e mudança humanas” (p.148), sendo assim um meio eficiente para refletirmos sobre nossas experiências e, a partir disso, reconstruí-las baseando-nos em novas percepções.

Seguindo os parâmetros da pesquisa qualitativa, Barcelos (op cit.) analisou as narrativas de 53 alunos, norteada pelas seguintes perguntas de pesquisa: (1) Quais crenças subjazem às experiências desses alunos em relação ao lugar de se estudar inglês no Brasil? (2) Como essas experiências moldam suas crenças? (3) Como eles caracterizam sua experiência de aprender língua? A análise das narrativas confirmou a crença consolidada de que não se aprende inglês na escola pública. A maioria dos alunos caracterizou a experiência de aprendizagem nesse espaço como ruim e desmotivante devido a fatores como problemas pedagógicos, (des)motivação, (não) uso da língua e despreparo dos professores. Os principais

problemas apontados pelas narrativas dos alunos foram: a) ensino voltado à repetição de aspectos gramaticais; b) ensino centrado na gramática; c) não utilização de formas alternativas de ensinar; d) crítica ao professor da escola pública e comparação com os professores dos cursos de línguas; e) Inglês é caracterizado como mais uma matéria; f) pouco ou nenhum contato com a língua-alvo; g) aulas em Português; h) falta de material; i) memorização como recurso pedagógico. Um único aluno relatou o aprendizado de inglês como positivo na escola pública e atribui isso ao fato de ter tido um bom professor e ao contato com letras de música, que teria contribuído para a aquisição de vocabulário.

Numa investigação de base etnográfica, Zolnier (2007) levanta as crenças e as expectativas de alunos da 4^a, 5^a e 8^a séries e de uma professora do ensino fundamental, em uma escola pública. Os resultados revelaram uma convergência de crenças entre os alunos da 5^a série e a professora, o que resultava numa maior satisfação dos alunos com as aulas de inglês. Já as crenças e expectativas dos alunos da 8^a série divergiam das da professora: enquanto que os alunos estavam interessados em “falar” a língua-alvo, a escola/professora enfatizava a leitura. Tal dissonância afetava a motivação do aluno em aprender uma vez que não tinha as suas expectativas atendidas. A autora conclui que a motivação, as expectativas e crenças dos alunos e da professora, assim como a disciplina em sala de aula fazem parte de um "continuum", e a harmonia entre esses quatro fatores podem resultar num bom desempenho dos alunos no aprendizado, mas do contrário, o resultado será provavelmente o baixo desempenho ou abandono dos estudos.

A relação entre crenças e identidade, que figura entre as sugestões para a agenda de pesquisas em crenças proposta por Barcelos (2006a, p. 36), foi tratada no estudo de caso realizado por Couto (2009), tendo quatro alunos de alemão (LE) como participantes. A pesquisadora levantou relatos de experiências com a língua alemã, crenças sobre a língua e sobre a aprendizagem de alemão, e características das identidades por eles assumidas como alunos de alemão. Os resultados parecem indicar que as relações entre as crenças e as identidades dos participantes são interdependentes, isto é, a compreensão da sua aprendizagem depende de como se posicionam diante dela e vice-versa. A autora também conclui que as relações entre crenças e identidades não são facilmente isoláveis já que fatores como experiências e ações se mostraram fundamentais para o estabelecimento de algumas relações.

Também num contexto de escola pública e numa perspectiva contextual de investigação, utilizando-se de questionários, narrativas orais e visuais, observação de aulas e

entrevistas semiestruturadas, Oliveira, H. (2010) estudou as crenças de quatro alunas idosas de uma escola pública, de um programa de Educação de Jovens e Adultos. Os resultados sugerem que as crenças das participantes têm estreitas relações com experiências escolares anteriores, que foram fortemente marcadas por métodos tradicionais. Segundo o autor, isso produziu, em algumas delas, atitudes passivas em relação ao aprendizado do idioma.. Além de contribuir grandemente para a ampliação de pesquisas relacionadas à terceira idade e à aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto de ensino público, que atualmente tem a educação de jovens e adultos como uma das prioridades; o estudo traz uma discussão extremamente relevante acerca das particularidades do aprendiz idoso, ao discorrer sobre as influências dos fatores físicos, biológicos, cognitivos, psicológicos e afetivos, socioculturais e contextuais que influenciam o processo de aquisição de línguas pelo aprendiz dessa faixa etária.

2.11 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo apresentei recortes da história da educação profissional no Brasil com ênfase na formação técnico-profissionalizante oferecida pela rede federal, através dos Institutos Federais de educação. Tendo em vista os nossos objetivos de pesquisa e, conseqüentemente, nosso contexto de investigação, foi dado maior enfoque à formação do técnico em Guia de Turismo, oferecida por alguns desses institutos pelo Brasil.

Em seguida, apresentei os vários conceitos para crenças em várias ciências, mas com especial atenção ao que os pesquisadores da Linguística Aplicada entendem por crenças no ensino–aprendizagem de línguas (CEAL). Além disso, teci considerações sobre a natureza complexa das crenças, suas relações com as ações e experiências, metodologias de pesquisa, inclusive com a utilização de metáforas, e apresentei um pouco da pesquisa produzida nos últimos anos, no Brasil, em relação às crenças de professores, crenças de alunos, ressignificação e mudança de crenças.

Acredito na relevância de estudos dessa natureza por entender que a compreensão das crenças dos participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas é um caminho seguro para conhecermos seus interesses, expectativas e concepções sobre aprender e ensinar línguas, bem como o reflexo que isso tem nos comportamentos desses atores frente ao

processo que encenam. Esse conhecimento torna mais fácil a condução do ensino-aprendizado a resultados mais satisfatórios.

De forma especial, chamo a atenção para a pesquisa num dos contextos em que o ensino de línguas se faz presente e imprescindível: o ensino técnico-profissionalizante. A importância de adentrarmos nesse espaço se justifica pelo fato de que a formação profissional de nível técnico tem ganhado cada vez mais espaço no Brasil, embalada pelos avanços tecnológicos das duas últimas décadas e, mais recentemente, pelo crescimento e projeção econômica que nosso país tem alcançado no cenário mundial. No entanto, esse contexto é ainda pouco visitado pela LA.

No próximo capítulo, sigo explicitando a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa descrita nesta dissertação, incluindo informações mais precisas sobre o contexto em que ela se desenvolveu.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos, de forma detalhada, a metodologia utilizada para realização da pesquisa relatada nesta dissertação. Ele está organizado em seções, nas quais discorro sobre os pressupostos metodológicos que fundamentam a natureza desta investigação, o método de pesquisa escolhido em virtude dos objetivos propostos, a participante da pesquisa e o contexto em que ela está inserida. São apresentados ainda os momentos da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como os procedimentos adotados para a análise.

3.1 Pesquisa Qualitativa

A abordagem de investigação qualitativa, hoje, recobre um campo transdisciplinar e, conforme Chizzotti (2006, p. 28), assume tradições de análise derivadas da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo; assim, oferece múltiplas possibilidades de métodos de investigação para se compreender um fenômeno e interpretar os significados que as pessoas lhe atribuem. O autor afirma que a pesquisa em ciências humanas e sociais, dispõe de meios, teorias e linguagem próprios, e permite que o pesquisador descubra a lógica e a coerência de um conjunto de dados para encontrar uma resposta fundamentada para um fenômeno específico, o que Oliveira, H (2010) apóia e ilustra da seguinte maneira:

(...) ser qualitativo implica possuir uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes. Após esse momento, o pesquisador interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (OLIVEIRA, H., 2010, p.88)

Denzin e Lincoln (2006) defendem uma postura êmica nesse tipo de pesquisa, de forma que ela se constitua num campo de investigação que transponha temas, campos e disciplinas, envolvendo uma abordagem naturalista e interpretativista, cujo foco se caracteriza por ser multiparadigmático, isto é, interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar.

Segundo Nunan (1992) é importante frisar a singularidade e parcialidade dos resultados em uma pesquisa qualitativa, uma vez que o contexto de pesquisa exerce total influência nos dados coletados. Assim, uma pesquisa qualitativa é sempre única e original, pois ainda que sejam repetidos os mesmos procedimentos e com os mesmos objetivos e perguntas de pesquisa, em contextos diferentes, muito provavelmente, as conclusões serão divergentes. Telles (2002, p. 102) destaca que a modalidade qualitativa de investigação tem sido muito comum em pesquisas na área de educação, em detrimento da pesquisa quantitativa, devido ao interesse de educadores e professores em investigar as qualidades dos fenômenos ocorridos nesse contexto, considerando-se a dimensão humana, a pluralidade e interdependência de todos os mecanismos envolvidos no processo.

O paradigma qualitativo de investigação dá margem ao desenvolvimento de estudos por meio de diferentes perspectivas de pesquisas, mas que tem em comum entre seus pressupostos teóricos a interpretação, a subjetividade, a consideração do contexto e a interação entre participante e ambiente pesquisado. Os modelos mais utilizados atualmente em pesquisas guiadas por essa abordagem são:

1. A pesquisa etnográfica, que etimologicamente significa “descrição cultural”, e busca estudar a cultura e a sociedade. Os instrumentos de coleta utilizados visam informações sobre a prática cotidiana (diários, entrevistas, questionários, gravação de vídeo e áudio etc.), a análise de dados, segue o paradigma interpretativista, e o tempo de duração da investigação pode variar desde algumas semanas até vários meses ou anos (ANDRÉ, M.E. 1995, p.30).
2. A pesquisa introspectiva, que se fundamenta na psicologia cognitiva, utiliza auto-relatos, auto-observação e a auto-revelação. Para investigar a compreensão do participante sobre determinado fato, o pesquisador usa a técnica dos protocolos verbais, ou seja, a descrição do que está acontecendo na cabeça do participante da pesquisa, no momento em que ele está executando alguma atividade mental - processo de leitura, tradução etc. (MOITA LOPES, 1994, p.335).
3. A pesquisa-ação, que é um tipo de investigação em que, a partir de uma rigorosa auto-avaliação da sua prática, o pesquisador toma um problema como foco (ou tópico, ou um assunto que precisa ser explicado) e com base em informações (sobre a literatura atual, as pessoas envolvidas e o contexto) elabora-se um plano de implementação que depois é avaliado para se chegar a conclusões sobre a questão (MACINTYRE, 2002).

4. O estudo de caso, que utiliza instrumentos diversificados para coleta de dados e é muito utilizado na pesquisa sobre aspectos educacionais. Conforme Johnson (1992), no estudo de caso o pesquisador tem como foco um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional, o qual busca explicar. Esse será o modelo utilizado nesta pesquisa e, por isso, ele será apresentado com maiores detalhes na seção que se segue.

3.2 O estudo de caso

A escolha de um método de pesquisa deve ser guiada por interesses que convirjam com os objetivos do estudo, considerando o melhor caminho para a busca de respostas às questões levantadas em relação ao problema alvo. Há várias possibilidades de se conduzir a investigação de uma questão em Linguística Aplicada, e, neste trabalho, elegi o estudo de caso como sendo o mais adequado à natureza do problema a ser investigado.

O estudo de caso tem como objetivo descrever um caso dentro do seu contexto, da maneira pela qual ele se desdobra dentro do seu ambiente natural; assim, leva em consideração todos os aspectos do ambiente que possam ajudar a elucidar e responder as questões. É um método utilizado em pesquisas há muito tempo, mas na educação, os estudos de caso só ganharam maior projeção como metodologia de pesquisa a partir das décadas de 60 e 70 e com o sentido estrito de descrever uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos ou uma sala de aula. Atualmente, aborda com mais profundidade seu objeto de estudo, buscando a compreensão de um caso em particular ou um conjunto de casos ao mesmo tempo.

Stake (1994, p. 236) chama a atenção para a importância do contexto ao se estudar um caso, uma vez que um caso deve apresentar a particularidade de um fenômeno complexo e situado num contexto específico. É uma unidade específica, um sistema delimitado, cujas partes são indissociáveis. O autor completa que um caso pode ser simples ou complexo, dependendo do problema em questão e dos participantes envolvidos, e que nem tudo pode ser considerado um caso.

Em relação às características do estudo de caso, Stake (op. cit., p. 245) diz que alguns são qualitativos e outros não, embora nada impeça que num estudo de caso qualitativo os dados sejam quantificados. Por se fundamentar primariamente em dados coletados no

ambiente natural do estudo, alguns autores classificam o estudo de caso como naturalista, no entanto, a coleta de dados pode se dar também por meio de vários outros instrumentos. Os estudos de casos são descritivos, mas podem ir além da descrição e oferecer interpretações do contexto ou cultura, ou seja, podem ser analíticos também. Geralmente, são longitudinais, mas podem ser de curta duração, estendendo-se por algumas semanas ou meses (BOMFIM, 2008).

Faltis (1997, p. 146-149) faz uma distinção entre *Estudo de Caso de Intervenção* e *Estudo de Caso Interpretativo*. Nos estudos de caso intervencionistas o pesquisador faz uma intervenção no contexto de ocorrência do fenômeno estudado com o objetivo de investigar se e como isto acarreta algum efeito ou se promove alguma mudança. O autor admite a existência de relações entre o método de pesquisa experimental e o estudo de caso de intervenção, entretanto há diferenças entre os dois e a mais importante é o fato de que, no primeiro, apesar de também trabalhar com intervenção, não é dada grande atenção para as variantes contextuais enquanto que no estudo de caso há o interesse expresso em compreender as condições contextuais sob as quais a intervenção opera ou não.

Já o estudo de caso de caráter interpretativista na área de educação e linguagem se apresenta como uma descrição analítica que ilustra, dá suporte ou desafia um construto teórico sobre ensino e aprendizado. Os estudos de caso interpretativos podem variar em relação ao nível da análise usada para interpretar os eventos descritos, desde a exploração e confirmação das conexões entre os contextos e fenômenos até a construção de uma teoria. Muitos estudos de caso interpretativos partem de um conjunto de suposições sobre como e quando um fenômeno em particular acontece, com o objetivo de refinar uma teoria existente construída em diferentes circunstâncias (FALTIS, op.cit.).

Entretanto, para este estudo, considere a classificação de Stake (1994, p. 237) que reconhece três tipos de estudos de caso: (1) Intrínseco, quando o estudo é realizado com o objetivo de compreender um caso em particular. Não há o propósito de construir teoria, embora isso possa vir a emergir naturalmente, mas o interesse primário está em entender o caso em si. (2) Instrumental, quando um caso particular é examinado apenas para dar um *insight* dentro de uma determinada questão ou para contestar uma generalização aceita, visando o refinamento de uma teoria. (3) Coletivo, quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores, com finalidade intrínseca ou instrumental.

Segundo Stake (op. cit., p.244), num estudo de caso interpretativista o pesquisador teria o papel de delimitar o caso, conceituando o objeto de estudo; selecionar os fenômenos,

temas ou pontos importantes para enfatizá-los; procurar padrões de dados para desenvolver conclusões; triangular as observações mais importantes e bases para interpretação; selecionar interpretações alternativas; desenvolver asserções ou generalizações sobre o caso. A partir disso, abstrai-se uma das grandes vantagens do estudo de caso que é a possibilidade de proporcionar aos leitores a *aprendizagem vicária* (STAKE, 1994, p.240), ou seja, aprender a partir da experiência do outro. Isso se dá à medida que o leitor assimila algumas descrições e asserções do caso em estudo, como se estas fossem parte de sua própria experiência, num processo de aderência que o leva a fazer generalizações e desenvolver novas compreensões sobre o fenômeno abordado, o que autor denomina de *generalização naturalística*.

Com base no exposto, a minha pesquisa configura-se como um estudo de caso intrínseco, que investiga um fenômeno específico da experiência de aprendizagem de uma participante: suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas e a relação dessas com suas ações e experiências de aprendizagem. A participante é aluna de um curso técnico-profissionalizante em Guia de Turismo, oferecido na modalidade *subsequente*²⁸ pela rede federal de ensino e, portanto, a pesquisa dar-se á no contexto específico da educação profissional. Nos tópicos subsequentes, apresentarei mais detalhes sobre a participante da pesquisa e sobre o contexto de sua realização.

3.3 A participante da pesquisa

Este estudo de caso trata das crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) de uma aluna do curso técnico profissionalizante em Guia de Turismo, modalidade subsequente, do campus Planaltina do Instituto Federal de Brasília. A participante, chamada Raquel²⁹, tem 29 anos, é brasileira, natural de Cristalina, zona rural do estado de Goiás, onde teve sua formação escolar inicial: ensino primário (em sala multiseriada³⁰) e ensino fundamental, na escola Municipal Souza Lima, entre 1986 e 1995. Aos 16 anos, em 1996, mudou-se para o Distrito Federal, para o Programa de Assentamento

²⁸ A modalidade de cursos subsequentes visa à profissionalização de pessoas que já concluíram o ensino médio.

²⁹ Quando consultada sobre que pseudônimo gostaria que fosse utilizado ao me referir à sua pessoa no decorrer da dissertação, visando preservar sua identidade e resguardar seus direitos de privacidade, a participante solicitou que fosse utilizado seu nome verdadeiro, Raquel, já que tal participação não lhe representa nenhum dano ou constrangimento de qualquer natureza.

³⁰ Nas salas multisseriadas o professor ensina a alunos de séries diferentes, ao mesmo tempo. Elas são ainda comuns em algumas regiões rurais do Brasil, geralmente por falta de espaço físico ou de profissionais, ou ainda devido ao fato de que, nesses locais, o número de matriculados por série costuma ser baixo.

Dirigido (PAD/DF) onde deu continuidade aos estudos no ensino médio no Centro de Ensino PAD/DF. Tanto o ensino fundamental quanto o médio foram cursados em escolas públicas.

No final de 2008, morando em Planaltina (DF), Raquel foi aprovada na seleção do Instituto Federal de Brasília, no campus daquela cidade, para o curso técnico de Guia de Turismo, com duração de um ano e meio, com início em fevereiro de 2009 e término em agosto de 2010. Antes mesmo de concluir o curso técnico, Raquel ingressou no curso superior de Relações Internacionais de uma faculdade particular de Brasília, por meio de vestibular tradicional. Ela tem uma vida bastante movimentada devido às várias atividades que desempenha em paralelo. Atualmente, concilia o papel de mãe com as atividades pedagógicas do terceiro período do curso técnico no IFB, as aulas do 1º período do curso superior, frequenta um curso de espanhol oferecido pelo centro de línguas do IFB, além de atividades de estágio/monitoria que realiza com crianças da 3ª série da rede pública de ensino, como contrapartida pela manutenção de sua bolsa de estudos no curso superior, oferecida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Sempre foi uma aluna motivada e bastante envolvida com as atividades escolares, como feiras, jogos, eventos, viagens técnicas, congressos etc. Mostrou-se bastante receptiva à pesquisa e se empenhou em mobilizar os colegas de classe para participarem do curso que seria ministrado por mim, na condição de professor-pesquisador, em horário oposto ao de aula, no centro de línguas existente no campus do IFB em que estuda. Líder por natureza, encarregava-se de intermediar junto à direção da escola, em nome da turma, qualquer questão relativa à realização do curso, como a reprodução de material didático extra e questões relativas à utilização do espaço. Mesmo depois dessa fase, esteve sempre disponível e cooperativa para a realização das entrevistas ou confirmação de informações fornecidas, pessoalmente, por e-mail ou telefone.

O interesse de Raquel pela língua inglesa surgiu desde suas primeiras experiências com a língua, vividas na 3ª série da escola multisseriada, ainda na zona rural do estado de Goiás. A partir daí, várias outras experiências vieram, tanto na educação formal (ensino fundamental, médio, técnico e, mais recentemente, no curso superior³¹), e também fora de ambientes formais, a partir do contato com vizinhos que moraram nos Estados Unidos e por meio de um curso por correspondência.

Optei por contar com apenas uma participante neste estudo, considerando a possibilidade de realização de um estudo de caso mais aprofundado, analisando as relações

³¹ Nos cursos técnico e superior, a participante também vivencia experiências de aprendizagem de Espanhol (LE).

entre crenças, experiências e ações da aluna participante, por meio da abordagem contextual de investigação das CEAL que, conforme Barcelos (2001, p. 82), não é aconselhável num estudo com muitos participantes. Nesse sentido, acredito que há muito que ser revelado a partir das várias experiências de aprendizagem vividas por Raquel e que ela possui um perfil bem típico do aluno do curso técnico profissionalizante, alvo da minha pesquisa.

3.4 O contexto

O cenário da pesquisa aqui descrita é a educação profissional, curso técnico profissionalizante em Guia de Turismo, na modalidade subsequente, de um campus do Instituto Federal de Brasília (IFB), situado em Planaltina, cidade localizada no entorno do Distrito Federal, a cerca de 40 km de Brasília, com população aproximada de 147 mil habitantes.

A história do IFB - campus Planaltina, começa em 1959, com a criação da Escola Agrotécnica de Brasília por meio do plano de metas do governo do Presidente Juscelino Kubitschek (Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959). A escola, juntamente com outras criadas na mesma época, era subordinada ao Ministério da Agricultura e tinha o objetivo de ministrar cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial Agrícola. Com o passar dos anos ela foi transferida ao Ministério da Educação e da Cultura, e passou por diversas denominações: Colégio Agrícola de Aplicação de Brasília, Colégio Agrícola de Brasília, Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília (CEP/CAB); até que em 2007, como parte do Plano de expansão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação, a Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, criou a Escola Técnica de Brasília (ETB-BSB), como entidade de natureza autárquica.

A ETB-BSB foi transformada em Instituto Federal de Brasília (IFB), pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e foi incorporada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Atualmente, O IFB possui o campus Planaltina, atuando prioritariamente nos setores de agropecuária, agroindústria, agroecologia e turismo, e se prepara para iniciar as atividades nos *campi* de Brasília, Taguatinga, Gama e Samambaia que serão inaugurados em breve.

O IFB tem como missão oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação profissional e tecnológica, por meio da produção e difusão de conhecimentos,

contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável. Seu atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) estabelece metas para fazer com que a escola seja reconhecida como instituição pública federal de excelência em ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação profissional e tecnológica, até 2014. O PDI também estabelece os seguintes valores fundamentais do instituto: i) educação como bem público e de qualidade; ii) formação crítica; iii) gestão democrática e participativa; iv) respeito à diversidade; v) inovação, empreendedorismo e cooperativismo; vi) desenvolvimento sustentável; vii) otimização dos recursos públicos; e viii) comprometimento com o IFB.

Atualmente o IFB oferece curso técnico integrado em Agropecuária; técnicos subsequentes em Agropecuária, Agroindústria, Guia de Turismo, Tecnológico em Agroecologia. Em breve, oferecerá os cursos técnicos subsequentes em Logística, Reciclagem, Comércio, Manutenção e Suporte de Informática, e licenciatura em Dança nos campi que serão inaugurados. O curso de Guia de Turismo, que tem destaque na minha pesquisa, é oferecido desde 2008, no campus Planaltina, no horário matutino, com duração de um ano e meio, três módulos semestrais.

A participante do meu estudo é aluna do Módulo III de Guia de Turismo, matutino. Sua turma tem 21 alunos e a maioria tem algum conhecimento de inglês, adquirido em experiências de aprendizagem em escolas públicas e durante dois semestres em que tiveram o idioma como parte da grade horária no curso (vide grade curricular na seção 2.2). Além disso, o campus Ihes oferece um incentivo a mais para o aprendizado de inglês com a manutenção de um centro de línguas em que são ofertados cursos de idiomas (inglês e espanhol) para a comunidade escolar e, principalmente, para os alunos do curso de Guia de Turismo.

3.5 Aspectos Éticos

Uma conduta ética é postura predominante na realização deste trabalho visando à garantia de sua credibilidade e validade acadêmico-científica. Neste intuito, antes de iniciar qualquer contato com os alunos, professores ou coordenadora do curso, solicitei formalmente à direção do IFB - Campus Palanaltina, permissão para o desenvolvimento da minha pesquisa naquela unidade (Apêndice A).

No que concerne à participante, após os esclarecimentos devidos acerca dos propósitos da pesquisa e dos instrumentos e procedimentos que a viabilizariam, solicitei que assinasse um Termo de Consentimento declarando ciência da natureza de sua participação e autorizando a utilização de todos os dados que fossem obtidos para análise (Apêndice C).

Quanto à preservação da sua identidade, a participante alegou não se incomodar por ter seu nome verdadeiro mencionado no decorrer do texto, já que isto não traria nenhum tipo de problema à sua pessoa e, inclusive, solicitou expressamente que não fosse utilizado pseudônimo para referir-se a ela. Concordei em atender o desejo da participante, uma vez que tal solicitação foi também registrada no termo de consentimento esclarecido. Mas, para os demais nomes que são citados por ela nas entrevistas ou dados coletados de outra forma (antigos professores, coordenadora do curso técnico em Guia de turismo etc) tive o cuidado de utilizar pseudônimos, garantindo a preservação de suas identidades (DENZIN & LINCOLN, 2006).

3.6 Coleta de dados

Para assegurar a validade da pesquisa numa investigação qualitativa é essencial a utilização de vários tipos de instrumentos para a coleta de dados. No estudo de caso, que envolve uma coleta sistemática de informações, o pesquisador pode recorrer a múltiplas fontes de coleta de dados tais como documentos, entrevistas, histórias de vida, observação participante, recursos audiovisuais, dentre outros (CHIZZOTTI, 2006). Pensando nisso, para este estudo, a coleta de dados realizou-se por meio de narrativas, observação participante com relatório de observação feito durante um curso que foi ministrado por mim, entrevistas semi-estruturadas e questionários abertos. Já que trato de uma questão subjetiva e pessoal, as crenças do indivíduo, é importante que sua voz seja de fato ouvida, e acredito que os instrumentos que selecionei para coleta de dados sejam adequados para alcançar esta meta.

Minha expectativa é de que a análise dos dados coletados me permita conhecer as crenças da participante em relação ao aprendizado de inglês, as relações dessas crenças com suas experiências e ações, a influência de terceiros na (trans)formação do seu sistema de crenças e até possíveis ressignificações que possam ter ocorrido no decorrer da sua história de aprendizagem da língua inglesa.

As subseções subsequentes trazem uma explanação mais detalhada sobre cada um dos instrumentos que serão usados para a obtenção de dados.

3.6.1 Narrativas

São também conhecidas como auto-relatos, biografias, autobiografias ou histórias de vida (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 224). De acordo com a autora, as narrativas são usadas como técnicas que buscam captar histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula, acrescentando que na pesquisa sobre crenças, as diferentes modalidades de relatos verbais têm sido utilizadas com o propósito de mapeá-las e buscar entender as suas origens. O foco tem se voltado principalmente para as experiências de ensino e aprendizado ao longo da vida dos participantes.

Neste estudo, utilizo narrativa escrita com o objetivo principal de dar ao participante a oportunidade de expressar livremente suas concepções sobre aprender línguas e contar suas experiências de aprendizado anteriores, o que não seria possível por meio de questionários com perguntas direcionadas a acessar crenças específicas.

3.6.2 Entrevistas

Vieira-Abrahão (2006, p.222) atesta que as entrevistas podem ser utilizadas como ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos. Nesta pesquisa, elas tiveram o segundo sentido dado pela autora, uma vez que foram realizadas após a análise dos dados coletados por meio da narrativa com o objetivo de certificar se o que ficara exposto naqueles instrumentos condizia com o que o participante realmente pensa.

Trabalhei com entrevistas semi-estruturadas por se tratar de uma modalidade mais flexível que as estruturadas, mas cuidando para não dar margem à perda do foco de interesse da pesquisa pelo participante, como pode acontecer em entrevistas não-estruturadas ou abertas. Espero que o momento das entrevistas seja uma oportunidade rica de interação pesquisador/participante e elucidação de questões que porventura não tenham ficado claras nas narrativas, muitas vezes por dificuldade de expressão na modalidade escrita.

Foram realizadas duas entrevistas, gravadas em áudio, com duração total de 52 minutos de gravação. A primeira foi realizada no primeiro dia de aula do curso que ministrei no Centro de Línguas do campus Planaltina, e a segunda foi realizada na escola primária onde a participante é estagiária, em Brasília, durante seu horário de descanso, nos dias 25/09/2009 e 06/05/2010, respectivamente.

3.6.3 Questionários escritos

Questionários são bastante utilizados nas pesquisas sobre crenças por serem menos ameaçadores que observações, demandam menos tempo da coleta e tabulação de dados, além de serem de mais fácil tabulação (BARCELOS, 2001, p. 78). Além das vantagens mencionadas sobre o uso de questionários, Vieira-Abrahão (2006, p.221) enfatiza a possibilidade de se controlar por meio das perguntas o conhecimento que se necessita, e a facilidade de se coletar os dados em pequena ou grande escala, em qualquer momento e lugar. A autora afirma que os questionários abertos têm o objetivo de explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Sua análise requer um tratamento mais cuidadoso dos dados já que eles trazem respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas pelos questionários fechados.

Para este estudo, elaborei dois questionários escritos (apêndices G e I). O primeiro, contendo 07 questões, foi destinado à coordenadora do curso de Guia de Turismo e tinha o intuito de obter informações mais detalhadas sobre o curso, como estrutura curricular, carga horária destinada à língua inglesa etc. O segundo, com 04 questões, foi respondido por uma das professoras de inglês do IFB, e buscava informações sobre a cultura de ensinar à qual a participante esteve exposta no curso profissionalizante, além de confirmar as impressões causadas pela aluna durante curso ministrado por mim. Ambos os questionários serviram também como forma de verificar a influência exercida por terceiros, nesse caso, coordenação e professor, na ampliação, consolidação ou ressignificação do sistema de crenças da participante.

3.6.4 Observação de aulas

A observação pode ser participante ou não-participante. Na primeira, o pesquisador torna-se membro do contexto pesquisado, participando das atividades. No segundo tipo, o que ocorre é observado e gravado pelo pesquisador em sala de aula, mas este não se envolve pessoalmente nos acontecimentos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 225). Em um dos momentos de coleta de dados desta pesquisa, fiz observação participante, e além de observador fui um participante autêntico no contexto de pesquisa, no papel de professor, ao ministrar um módulo introdutório de inglês com ênfase em expressão oral. Essa foi uma forma de eu me inteirar melhor do atual contexto de aprendizagem de línguas da participante e conhecer um pouco da sua postura enquanto aprendiz de língua estrangeira (inglês).

O curso foi oferecido à turma de Guia de turismo – módulo II, na qual a participante estava matriculada, em horário oposto ao horário regular de aulas. Não houve participação integral da turma devido ao fato de que pelo menos metade deles tinha outras obrigações no período da tarde e não podiam comparecer à escola fora do seu horário normal de aula. Assim, as aulas foram realizadas com a participação de seis alunos do curso técnico em Guia de Turismo e dois alunos do curso de Agroindústria. A duração prevista era de 30h/a, com aulas às quintas-feiras das 13h às 15h30min, e seria realizado entre 25/09 e 04/12/2009. Entretanto, o curso teve que ser interrompido a partir do dia 12/11/09 por coincidir com datas de viagens técnicas e outras atividades pedagógicas, além da preparação e treinamento dos alunos para trabalharem como voluntários no Fórum Internacional de Educação Profissional, que aconteceu no Centro de Convenções de em Brasília, entre 22 e 26/11/2009.

Dessa forma, só foi possível cumprir pouco mais da metade da carga horária prevista inicialmente, 18h/a, mas, apesar disso, o tempo de contato com a participante em sala foi suficiente para alcançar meus objetivos. Durante as aulas do curso em questão, observei a sua postura da participante como aprendiz de inglês (LE), com maior atenção para as ações e eventos relevantes para esta investigação.

No papel de professor, eu pude observar de perto as reações da aluna participante em relação às atividades propostas e um pouco da sua cultura de aprender, inclusive confirmando ou não o que ela deixara transparecer nas narrativas e entrevistas. A partir disso, fui capaz de realizar uma análise mais completa da relação das suas crenças com o seu fazer. A atividade de observação foi consolidada em um relatório de observação contendo as

percepções acerca eventos mais importantes ocorridos nas aulas e descrevendo alguns dos comportamentos da participante que julguei serem relevantes para o tema investigado.

3.7 Análise de dados

Após a descrição e análise de todos os dados, provenientes das múltiplas fontes descritas acima, a triangulação desses dados permitiu, de forma segura, destacar as crenças mais recorrentes no discurso da participante, definir algumas de suas possíveis origens e verificar a correlação dessas crenças com suas experiências e ações.

As entrevistas e a narrativa foram lidas cuidadosamente, procurando encontrar tendências e padrões relevantes, e em contraposição com as informações constantes no relatório de observação de aulas, feito a partir de notas de campo, foi possível avaliar a existência de coerência ou não entre o que a participante pensa e o que ela faz efetivamente. Os dados coletados a partir dos questionários respondidos pela coordenadora e pela ex-professora de inglês do curso técnico foram utilizados, combinados com outros obtidos na narrativa e entrevistas, para determinar se, e até que ponto, as influências contextuais e de terceiros foram determinantes para o desenvolvimento do sistema de crenças da participante.

Enfim, a análise de dados deu-se de forma indutiva e interpretativa, levando em consideração as experiências vividas pela participante, a forma como ela dá sentido a essas experiências pessoais, bem como as influências contextuais detectadas por meio dos dados. Para isso, realizei a triangulação dos dados, que segundo Fatterman (1998, p.93) é considerada uma forma de validação para a pesquisa científica qualitativa, pois permite checar e contrastar uma fonte de informação com outra para se obter explicações alternativas e confirmar hipóteses.

3.8 Considerações finais do capítulo

Apresentei, neste capítulo, a metodologia que possibilitou a operacionalização desta pesquisa e o cumprimento dos objetivos necessários para se encontrar as respostas às perguntas de pesquisa que nortearam essa investigação. No capítulo subsequente, faço a apresentação e análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta descritos anteriormente.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

À luz do referencial teórico apresentado no capítulo 2 e em consonância com os objetivos propostos para esta investigação, neste capítulo, apresento a análise e discussão dos dados levantados a partir dos instrumentos especificados na seção 3.5, quais sejam: narrativa, entrevistas semi-estruturadas, observação participante e questionários escritos.

Conforme registrado na seção 3.6, a apresentação e discussão das vinte crenças acessadas partem de um processo de triangulação dos dados obtidos, visando à validação dos resultados alcançados na investigação que aqui relato. Para melhor organização dessa análise procedemos à categorização de tais crenças em aglomerados, conforme propõe Silva, K. (2005), considerando a relação entre a natureza dessas crenças com as categorias propostas.

O relatório de observação das aulas do curso que ministrei para a turma da participante, juntamente com os dados obtidos em questionário respondido por uma de suas ex-professoras de inglês do curso técnico, me possibilitaram verificar, em grande medida, se o que a participante pensa e/ou crê é coerente com sua ação efetiva, além de servir como fonte para informar ou confirmar as origens de algumas de suas crenças.

Um segundo questionário, respondido pela coordenadora do curso técnico, me traz uma visão da formação técnico-profissionalizante do Guia de Turismo, sob a perspectiva da instituição formadora, e ainda configurou-se como fonte de dados para a compreensão dos objetivos do curso profissionalizante em questão. Aliado aos demais dados coletados nos instrumentos já citados, o questionário 2 contribui para eu perceber um pouco da influência de terceiros sobre a formação, ressignificação e/ou manutenção das crenças da participante.

Tendo em vista que um grupo numeroso de crenças, como o que apresentarei a seguir, aborda vários aspectos do ensino-aprendizagem de línguas, procurei, na medida do possível, inserir na minha análise algumas considerações teóricas sobre temas que não foram contemplados no referencial teórico, com o objetivo de situar melhor o leitor na questão em discussão.

4.1 Crenças e aglomerados de crenças

Para o encaminhamento da análise das crenças inferidas, optei por dividi-las em aglomerados de crenças conforme terminologia proposta por Silva, K. (2005), segundo o qual:

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, [...] 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. (SILVA, K., 2005, p. 78)

De fato, o complexo sistema de crenças de um indivíduo sobre o processo de ensinar e aprender línguas é composto por concepções diversas e é possível perceber inter-relações entre algumas delas por dizerem respeito ao mesmo aspecto, podendo uma crença ser paralela à outra ou configurar-se como uma ramificação ou complemento dela. Pensando nisso, e considerando esse vínculo existente entre determinadas crenças, optei por classificar as crenças da participante do meu estudo em cinco aglomerados, cujos temas principais são:

1. A natureza do aprendizado de inglês
2. O professor de inglês
3. O aprendiz de inglês
4. Estratégias para o aprendizado de inglês
5. O inglês e a formação profissional

As crenças que ora apresento foram inferidas com base na narrativa escrita pela participante, em duas entrevistas semi-estruturadas e nas minhas observações em sala de aula durante o curso ministrado à turma da participante. Por meio desses instrumentos foi possível ainda descobrir algumas das possíveis origens das crenças que emergiram da análise e, durante a observação, pude verificar algumas incoerências entre crenças e ações, fato também observado em pesquisas realizadas por Victori (1999), Trajano (2005), Oliveira, A. (2009), entre outros.

4.1.1 Crenças sobre a natureza do aprendizado de inglês

O aglomerado nº. 1 é formado por oito crenças referentes a como a participante compreende os aspectos relacionados ao aprendizado de língua estrangeira (inglês), desde questões relacionadas à sua estrutura, espaços de aprendizagem, até os pontos considerados fáceis ou difíceis nessa tarefa. Essas crenças estão listadas no quadro a seguir e na sequência comento separadamente cada uma e, quando os dados me permitem, faço considerações sobre suas possíveis origens.

Quadro 4.1: Aglomerado I	
A natureza do aprendizado de inglês	Aprende-se inglês com qualquer idade.
	Aprende-se inglês na escola pública.
	Aprende-se inglês em países não falantes da língua.
	É mais fácil aprender inglês num país falante da língua.
	O conhecimento de gramática é importante para produzir textos.
	Ler e escrever é mais fácil que pronunciar em inglês.
	A língua inglesa é mais fácil que a portuguesa.
	A variação americana do inglês é mais difícil que a britânica.

Aprende-se inglês com qualquer idade

O fator idade é uma questão bastante discutida quando se trata da aprendizagem de línguas estrangeiras e é um campo fértil para o surgimento de crenças, como por exemplo, de que as crianças aprendem um outro idioma com mais facilidade que os adultos; que quanto mais velho, é mais difícil de se aprender etc. Brown (2007, p.89-98) traz uma discussão bastante interessante sobre isso e desfaz vários mitos relacionados a essa questão, com foco principal no aprendizado de L2.

A crença de que crianças aprendem uma L2 sem fazer esforço e que são bem superiores aos adultos quanto à conquista de bons resultados, segundo Brown (op. cit.), não tem fundamento. Ele explica que aprendizes nessa faixa etária precisam fazer um tremendo esforço subconsciente para aprender, precisam exercitar-se bastante tanto no aspecto cognitivo quanto afetivo para conseguirem internalizar tanto a L1 quanto a L2. A grande diferença, portanto, que pode existir entre crianças e adultos aprendizes de uma L2 é que o adulto direciona sua atenção conscientemente para a forma, enquanto a criança exercita o foco na forma inconsciente, espontânea e periférica.

Brown (op. cit) relata estudos que provam que os adultos têm resultados superiores em alguns aspectos da aquisição: eles aprendem e memorizam uma quantidade maior de vocabulário; utilizam vários processos dedutivos e abstratos que resultam em atalhos para a aprendizagem da gramática e outros conceitos linguísticos; e em sala de aula, a capacidade de inteligência superior dos adultos permite que eles aprendam mais rápido que uma criança. Assim, apesar de a fluência e a naturalidade das crianças causarem inveja a adultos que se empenham em aprender uma L2, elas também estão sujeitas e enfrentar dificuldades significativas na aprendizagem, por razões relacionadas a fatores pessoais, sociais, culturais e políticos, especialmente quando tal aprendizado se dá em ambientes formais.

A esse respeito, a participante desta pesquisa escreve que:

[01]

“Com qualquer idade se aprende inglês, podendo ser uma criança no colo da mãe à um idoso de 100 anos. Não tem idade”

(Narrativa)

Assim, percebemos que Raquel não vê a idade como um empecilho, no caso dos mais velhos, ou uma vantagem, para os mais novos, já que equipara a capacidade de aprender inglês para todas as faixas etárias, desde a criança muito jovem até o idoso. Entretanto, essa crença não foi muito recorrente nos dados, tendo sido diretamente mencionada apenas na narrativa escrita, o que não me permite fazer maiores ressalvas a esse respeito.

Aprende-se inglês na escola pública

O aprendizado de inglês em escolas públicas é um tema bastante recorrente nos trabalhos sobre CEAL (BARCELOS, 1995, 2006B; FÉLIX 1998; CONCEIÇÃO, 2004; SILVA, K. 2005; SANTOS, E. 2008; MELLO, 2008; OLIVEIRA, H. 2010, entre outros). Em geral, as pesquisas mostram que há uma crença social e consolidada de que a escola pública não é um espaço propício para o aprendizado de inglês devido a várias razões. Santos, E. (2008, p.32) discute algumas dessas razões, como o desprestígio do inglês entre os demais componentes curriculares, o despreparo do professor, que em muitos casos tem formação em outras áreas e é designado para as aulas de inglês como complementação de carga-horária; a inexistência de material didático adequado e o número elevado de alunos em sala.

A pesquisa de Oliveira, H. (2010, p.115) comprova alguns dos entraves apontados por Santos, E. (op. cit), ao retratar uma situação de ensino de inglês na modalidade EJA com pequena quantidade de aulas, duração reduzida dessas aulas, além de poucos materiais e

equipamentos disponíveis para o professor utilizar. Também Barcelos (2006b) observa que a maioria dos alunos participantes de sua pesquisa caracterizou a experiência de aprendizagem em escolas públicas como ruim e desmotivante devido a fatores como problemas pedagógicos, (des)motivação, (não) uso da língua e despreparo dos professores.

Apesar dessa visão depreciativa quase generalizada do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, a análise dos dados fornecidos por Raquel nos traz uma imagem um pouco diferente do que se tem visto em outras pesquisas. Segundo a participante:

[02]

“É possível aprender inglês em escolas públicas, basta querer”.
(Narrativa)

Raquel parece estar convicta de que é possível aprender inglês em escolas públicas. Pela sua forma de expressar, esta lhe parece ser uma questão bem simples, que depende apenas da vontade do aprendiz, quando na realidade não é exatamente assim, haja vista que há uma série de fatores desfavoráveis ao ensino-aprendizagem de línguas nesses espaços de ensino. Entretanto, antes de julgar sua visão como simplista é preciso considerar qual a referência que ela tem de “aprender inglês”, com base em suas experiências de aprendizagem. Se pensarmos na abordagem de ensino voltada unicamente para a forma, como normalmente é praticado nas escolas públicas brasileiras, talvez seja mesmo uma questão de “querer aprender”, assim como se quer, ou não, aprender fórmulas matemáticas e regras da gramática da língua portuguesa, por (des)interesse ou (falta de) afinidade com as disciplinas. Mas se ela tivesse sido exposta a experiências de ensino de inglês para a comunicação, é possível que ela tivesse desenvolvido uma visão mais realista.

Pensando nisso, nas entrevistas, procurei aprofundar um pouco mais nessa crença inferida de sua narrativa, para saber se ela realmente tem essa idéia tão positiva que deixou transparecer acerca do ensino de inglês nas escolas públicas. Na primeira entrevista (excerto 03), ela novamente tece considerações sobre essa crença, mantendo sua opinião de que é possível aprender inglês na escola pública, mas agora ela reconhece que o aluno também deve ter um papel ativo no processo, pois além de querer aprender, precisa assumir sua quota de responsabilidade.

[03]

“(o ensino na escola pública) É um pouco deficiente? É! Mas depende muito do aluno.(...) Se o aluno é um aluno interessado, independente de estar em escola pública ou particular, ele vai aprender. E ele tem que buscar também.”
(Entrevista 1)

No próximo excerto, ao dizer que dá pra ter “uma noção” do idioma, a participante não se mostra mais tão segura como aparentou na narrativa (excerto 02) e parece mais reticente quanto ao fato de aprender inglês em escolas públicas. Apesar disso, reforça, em seguida, a necessidade de que o aprendiz assuma uma postura de envolvimento no seu processo de aprendizagem como fator determinante para o seu sucesso, independente de estar em escola pública ou particular.

[04]

“... dá pra você ter uma noção, entendeu. Mas vai do interesse do aluno. Se o aluno faz (+), eh:::, assim (+), não se prende somente àquelas leituras, somente o que foi dado em sala de aula, se ele estuda mais, se ele vai um pouco mais além, ele aprende mu:::ito. Porque ele só precisa de um empurrãozinho.”

(Entrevista 2)

Se comparado aos resultados das pesquisas mencionadas no início dessa subseção, os excertos 02, 03 e 04 sugerem que a participante tem uma visão mais otimista em relação ao ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, que se traduz numa crença mais positiva sobre essa questão. A partir da análise das informações acerca da vida escolar da participante, no que tange ao ensino-aprendizagem de inglês, é possível atribuir essa crença às suas experiências de aprendizagem que foram, em geral, positivas e se deram, em sua grande maioria, em escolas públicas.

De forma especial, destaco a sua experiência de aprender inglês no curso técnico de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, que, embora faça parte da rede pública, julgo possuir algumas características que lhe permite oferecer um ensino mais eficiente, como uma boa estrutura física, profissionais qualificados, incentivo para formação continuada de seus profissionais, disponibilidade para adoção ou produção de material didático e, no caso do campus em que a participante estudou, há ainda um centro de línguas que oferece aulas extras para seus alunos com turmas menores e material diferenciado. Assim, é compreensível que Raquel pense de forma diferente de outros aprendizes que talvez tenham tido experiências menos estimulantes que ela.

Aprende-se inglês em países não falantes da língua.

É mais fácil aprender inglês num país falante da língua.

Optei por falar dessas duas crenças conjuntamente em virtude da forte conectividade que vejo entre elas, e no caso em estudo, a segunda aparece como decorrente da primeira. Faço essa observação considerando que a primeira crença foi mais fortemente expressa pela participante, tendo sido apontada na narrativa e nas duas entrevistas realizadas,

o que sugere um alto grau de convicção da participante quanto à possibilidade de se aprender inglês em países não falantes da língua, enquanto que a segunda crença só emergiu na segunda entrevista quando buscava confirmar aquela anterior. Os excertos a seguir são comprobatórios da primeira crença:

[05]

“Não acho que seja necessário estar num país de inglês língua nativa. Em qualquer país pode-se aprender.”

(Narrativa)

[06]

“(…) tanto para o professor quanto pra o aluno há condição de ele aprender inglês num local que não seja nativo da língua inglesa.”

(Entrevista 1)

No excerto 07, Raquel reitera a compreensão de que os professores também são capazes de aprender bem o inglês aqui no Brasil e de ensiná-lo satisfatoriamente sem a necessidade de ir para o exterior. Tal pensamento faz muito sentido, uma vez que é comum encontrarmos professores de inglês que desempenham um excelente trabalho, independente de não terem tido a oportunidade de estar num país falante da língua.

[07]

“Acho que um bom professor de inglês ele não precisa de ir nos Estados Unidos pra aprender inglês...”

(Entrevista 1)

De fato, a experiência no exterior não é uma necessidade, mas é, indubitavelmente, válida e positiva para qualquer indivíduo que se interesse pelo aprendizado da língua falada em determinado país, já que lhe propicia a vivência de experiências autênticas e contínuas de interação na língua que ensina ou aprende e possibilita-lhe uma melhor compreensão de aspectos culturais daquela sociedade e seus reflexos no seu idioma. Entretanto, vejo como negativa a supervalorização da experiência no exterior, que na rede privada de ensino parece representar uma forma de status profissional e um diferencial na hora da contratação de professores, muitas vezes em detrimento até mesmo da formação acadêmica.

Apesar de me parecer clara a crença da participante quanto à possibilidade de se aprender inglês em países não falantes da língua, na segunda entrevista ela desdobra um pouco essa visão ao enfatizar que lá (onde se fala inglês) seria ‘muito mais fácil’ aprender. Raquel vê essa experiência como uma oportunidade de encurtar o caminho da aprendizagem ao comentar o caso da amiga que pretende ‘pegar’ fluência na língua a partir de uma estada de três meses num país falante do idioma (excertos 08 e 09).

[08]

“... por ser guia de turismo, quando você lê revistas, lê livros, fica sabendo sobre outros países, você tem total interesse. Ainda mais como guia nacional, (incompreensível). Não vejo a hora de ir pra fora. (+) Que nem minha amiga, queria ir pra Disney, ficar três meses lá pra pegar fluência na língua mais rápido, você acha que eu não queria ter essa mesma oportunidade que ela?”

(Entrevista 2)

[09]

“Porque lá seria (+), vai ser MUITO MAIS FÁCIL...”

(Entrevista 2)

Observa-se no excerto 08 que o interesse de Raquel pela experiência no exterior é anterior à compreensão da possibilidade que isto lhe traz de se abreviar o aprendizado de uma língua estrangeira, e o curso profissionalizante em Guia de Turismo figurou como uma fonte de motivação nesse sentido à medida que lhe propiciou o acesso a leituras e informações. Além disso, o contato com pessoas que vivenciaram experiências desse tipo, como os vizinhos que ela menciona em outros momentos da entrevista e a sua colega que foi para a Disney, serviram para aumentar seu desejo de também ter essa oportunidade.

Uma das possíveis origens para a crença expressa nos excertos 05 e 06, vem do fato de que Raquel observa que pessoas do seu convívio, incluindo amigos, colegas e ex-professores de inglês, aprenderam e aprendem inglês satisfatoriamente aqui no Brasil:

[10]

“... eles (os cursos de idiomas) dão curso de inglês, e tem muita gente que faz aqui (...) pessoas aqui de Brasília, e aprende!”

(Entrevista 2)

Ao comparar o que diz Raquel sobre o aprender inglês “lá” ou “aqui”, em relação a participantes de outras pesquisas (VIANA, 1993; BARCELOS, 1995; CARVALHO, 2000; SILVA, K. 2005; MELLO, 2008), percebo que ela tem uma perspectiva mais positiva do aprendizado de inglês aqui no Brasil. Os participantes da pesquisa realizada por Silva, K. (2005) não descartam a possibilidade de se aprender inglês aqui, entretanto acreditam que é preciso viver no país onde se fala inglês para se aprender essa língua na sua totalidade. O autor concorda com Barcelos (1995, p.103) que sugere 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. Silva, K (op. cit) completa que esta forma de pensar está interligada a um aglomerado de crenças 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 (p.128).

Isso explicaria então o porquê de Raquel ter crenças mais positivas sobre aprender inglês “aqui”. Conforme exposto na subseção anterior, ela tem uma visão mais otimista do ensino de línguas praticado nas escolas brasileiras, em virtude de suas experiências de aprendizado que, em geral, foram positivas e, dessa forma, não se apega ao fato de que seja necessário ir “para fora” para aprender inglês na sua totalidade; como dissemos anteriormente, isso é visto por Raquel apenas como uma forma de facilitar e abreviar esse aprendizado, que é perfeitamente possível aqui.

O conhecimento de gramática é importante para produzir textos.

A ênfase no conhecimento estrutural da língua e no papel da gramática no aprendizado aparece em várias pesquisas sobre crenças no contexto brasileiro. Carmagnani (1993) aponta que os alunos possuem uma visão simplista de língua e linguagem consideradas como acúmulo de vocabulário e estruturas linguísticas. Barcelos (1995, p.166) também sinaliza para essa questão ao comentar expressões usadas por alguns alunos, como por exemplo, “minha gramática é muito fraca” ou “dominar a gramática”, como se o conhecimento gramatical da língua representasse todo o seu aprendizado. Idéia semelhante aparece nas falas das alunas participantes da pesquisa realizada por Oliveira, H. (2010, p.112), segundo as quais, aprender inglês consiste em dominar as estruturas, regras e pontos gramaticais da língua.

Nessa mesma linha, Raquel também defende a importância do estudo da gramática da língua-alvo, e sente-se mais à vontade quando a gramática é apresentada de maneira tradicional, como pude observar durante as aulas ministradas à sua turma:

[13]

Raquel participa bem das atividades de *listening*, apesar de achar algumas atividades um pouco difíceis, e demonstra preferência pelo ensino da gramática nos moldes tradicionais com explicação de regras escritas no quadro, e às vezes chega a pedir: “Coloca aí no quadro, teacher!”, quando alguma questão gramatical emerge na aula. (Relatório de observação)

Além disso, sua fala na entrevista e seu relato escrito sugerem que a participante relaciona o estudo gramatical à produção de textos, principalmente, como se tal conhecimento fosse uma condição especial para a expressão escrita da língua.

[11]

“É importante estudar a gramática, pois só assim saberá flexionar as palavras e estruturar melhor frases e parágrafos.” (Narrativa)

No excerto acima parece clara a relação que Raquel estabelece entre saber gramática e a finalidade de escrever textos bem estruturados. Mas quando, na entrevista, é solicitado que ela explique melhor sobre essa questão, percebemos que a participante não tem muita clareza sobre o que seria esse conhecimento gramatical e de que forma ele poderia lhe ser importante:

[12]

“Muito importante! Principalmente a questão de verbos. Por quê? Porque pra estruturar um texto, você tem que saber eh, eh:::: colocar, eh:::: essa questão não só ortográfica como a (+) a questão (+) verbos né (+) colocar os verbos no local certo. Então, acho importante.”

(Entrevista 2)

O excerto 12 mostra que Raquel encontra certa dificuldade ao tentar desenvolver o tema e limita-se a mencionar a questão da colocação verbal, evidenciando parte da tradição gramatical de ensino a que foi submetida durante a sua formação básica, que tinha a estruturação dos tempos verbais como um dos ‘carros-chefes’ do conteúdo programático, e também num dos momentos de aprendizagem de inglês no curso técnico em que a ênfase estava no ensino instrumental de inglês com base em textos específicos da sua área de formação profissional.

A relação estabelecida por Raquel entre o conhecimento de gramática e a escrita de textos bem estruturados encontra respaldo também na tradição de ensino de língua portuguesa no Brasil. Numa investigação sobre como os professores de Língua Portuguesa lidam com o ensino de gramática, Madeira (2005, p. 27) comenta o livro de Moura Neves (1994) em que a autora faz algumas observações em relação a esse ensino. Dentre elas, a autora diz que os professores em geral acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor (p.45); e que apesar de o ensino de gramática não estar “servindo para nada” (p.47), os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel. (p.48)

Assim, essa tradição de ensino de gramática nas aulas de português ajuda a reforçar a herança deixada pelo Método de Gramática e Tradução na história do ensino de línguas estrangeiras, contribuindo para a formação de crenças como as discutidas nesta seção.

Ler e escrever é mais fácil que pronunciar (falar) em inglês.

Esta crença, detectada também entre os participantes da pesquisa realizada por Coelho (2005, p.100), foi bastante recorrente nos dados levantados junto à participante, tendo

sido apontada em todos os instrumentos de coleta, o que denota um alto grau de convicção acerca da dificuldade de se pronunciar as palavras da língua inglesa:

[13]
“É mais fácil ler e escrever, pois algumas palavras se parecem no português.”
(Narrativa)

[14]
“Acho mais difícil fazer o som. Mas é prazeroso quando se consegue a pronúncia e aprende uma palavra nova.”
(Narrativa)

[15]
“Sabia o significado, mas a pronúncia era horrível, era o famoso *embromation*.”
(Narrativa)

Os excertos 13, 14 e 15, ambos retirados da narrativa escrita, expressam com clareza o que Raquel pensa sobre as habilidades de ler, escrever e pronunciar em inglês. A facilidade encontrada por Raquel na leitura e escrita, em grande parte, deve-se à existência de muitas palavras cognatas decorrentes da influência do latim na formação do inglês, pois sendo o português uma língua neolatina, é normal que existam muitos vocábulos comuns às duas línguas, escritos de forma idêntica ou com pequenas modificações que não impedem seu reconhecimento por um falante de português.

Ademais, a disciplina Inglês Instrumental fez parte da grade curricular do primeiro módulo do curso técnico em Guia de Turismo e, nessa ocasião, Raquel teve oportunidade de conhecer outras estratégias que facilitam a leitura e compreensão de textos (*skimming*, *scanning*, marcas tipográficas, palavras repetidas, inferência, dedução, uso de conhecimento prévio etc). Esse conhecimento tem lhe sido útil no curso superior, como mostra o excerto abaixo em que ela conta sobre uma situação em que teve que apresentar para o turma um texto em inglês indicado por um dos professores do curso de Relações Internacionais:

[16]
“Mas com toda a minha (+) assim (+) eu perdida lá no (incompreensível), eu vejo que eu ainda consigo traduzir 70% do texto. Mas na pronúncia...”
(Entrevista 2)

No excerto 14, Raquel descreve como prazerosa a sensação de aprender a pronunciar corretamente uma palavra nova, sem ter que se valer do que ela chama de “*embromation*”, como se tal aprendizado fosse um desafio vencido. Ela relata que teve algumas dificuldades nas aulas de inglês quando foi para a escola de ensino médio, na cidade, e uma delas diz respeito ao foco que a professora dava ao ensino de pronúncia. Na escola primária, na zona rural, Raquel havia se acostumado à maneira de ensinar de sua professora,

com muito treino e repetição de palavras e, ainda que hoje considere incorreta a forma que a professora pronunciava em inglês, lendo como se lê em português, Raquel reconhece que essa prática tenha influenciado muito no seu desejo de aprender.

Ao mudar para a cidade, ela sentiu falta desse hábito por parte da professora do ensino médio, principalmente pelo fato de perceber que não pronunciava as palavras como os seus colegas, e sim conforme havia aprendido na escola anterior. Isso lhe deixava ainda mais ansiosa pra reaprender aquela nova forma de pronunciar por meio da repetição. A expectativa da aluna não correspondida pela professora gerava incompatibilidade entre suas crenças e a cultura de ensinar da nova professora, o que em geral resulta numa queda do interesse e envolvimento do aluno no aprendizado.

[17]

“... a professora (do ensino médio) não queria me ensinar a repetir algumas palavras na pronúncia.”

(Narrativa)

Durante as minhas observações em sala pude perceber que essa preocupação com a pronúncia expressa no discurso de Raquel é perfeitamente coerente com suas ações:

[18]

Observei que nessas situações ela se empenha em pronunciar bem as frases e parece valorizar muito uma pronúncia correta, pois quase sempre pede minha aprovação (normalmente com um movimento de cabeça e/ou expressão facial) naquelas palavras em que tem dúvida.

(Relatório de observação)

Embora Raquel tenha se referido à dificuldade da pronúncia muitas vezes, senti que em alguns casos ela se referia, na verdade, à expressão oral de forma geral, que envolve outras competências além da acuidade fonético-fonológica. Nos excertos a seguir ela se refere à ‘pronúncia’ e ao ‘laboratório’ com esse sentido:

[19]

“Tanto que aqui não é o primeiro cursinho que eu já entrei.(+) Já fiz curso por correspondência pela editora Globo, já entrei em outros cursinhos também, já (+) eh::: fora da grade (+), já procurei ter aula de reforço de inglês. Na escrita eu consigo, assim, perfeitamente, me sair bem, só que na pronúncia...”

(Entrevista 1)

[20]

“Terminei o 2º grau com ótimas notas na escrita e tradução de textos, mas no laboratório deixou a desejar.”

(Narrativa)

Ao ouvir seus esclarecimentos sobre o que seria o ‘laboratório’, descobri que ela se reportava ao treino da conversação e expressão oral, ao que ela também se referiu algumas vezes como ‘parte prática’. Essa noção de prática de língua como comunicação oral em

detrimento de outra forma de aprender que não necessariamente vise aquele tipo de comunicação tem origem também no curso técnico cursado no IFB quando, além das 40h/a destinadas ao componente curricular ‘LE - Inglês Instrumental’, constavam na grade, no mesmo módulo, outras 40 h/a destinadas à prática da expressão oral com o nome ‘Laboratório de Línguas – Inglês’. Isso serviu para ampliar a visão da participante quanto às várias formas e finalidades de se aprender uma língua estrangeira.

A língua inglesa é mais fácil que a portuguesa.

Os estudos de Viana (1993), Silva, K. (2005) e Mello (2008) também detectaram essa crença. O segundo autor defende que a legitimação de tal crença se deve ao ensino vigente de língua estrangeira e materna na maioria das escolas regulares, em que se prioriza o domínio de estruturas gramaticais, com conteúdo quase que único em todas as séries do ensino fundamental e muitas vezes avançando pelo ensino médio (SILVA, K, 2005p. 139). Além disso, Silva, K (op. cit) acrescenta que alguns comentários típicos que os professores de inglês usam para motivar o aprendiz, como dizer que “Inglês é fácil. É mais fácil do que a língua portuguesa”, também atuam como fatores de manutenção desta crença.

Além dos fatores levantados por Silva, K (op. cit), e com base nos dados obtidos para a minha investigação, acrescento aqui a influência advinda de agentes terceiros, que influem direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse caso específico, refiro-me às pessoas próximas à participante que tiveram a oportunidade de viver no exterior e conseguem comparar o português e o inglês sob uma outra ótica, ainda que de maneira superficial e, muitas vezes, com base na noção de dificuldade que falantes de inglês criam a respeito da nossa língua nos primeiros contatos.

[21]

“Eu tava conversando na semana passada com uma colega, aqui mesmo na escolinha, que ela morou fora muito tempo (+), então ela falou assim que a língua inglesa (+) a gente que está aqui no Brasil, acha língua inglesa muito complexa, mas não é verdade. A portuguesa que é complexa. O inglês é muito fácil. É questão de ritmo.”

(Entrevista 2)

No excerto 21 Raquel conta sobre uma amiga que morou no exterior, para a qual o fato de estar numa situação de imersão completa foi propício para “pegar o ritmo” e aprender o idioma com mais facilidade, causando-lhe a impressão de que seja menos complicado do que ela esperava. É possível ainda que ela tenha ouvido das pessoas de lá que a nossa língua seja complexa, reforçando essa crença que agora ela reproduz para a minha participante.

A variação americana do inglês é mais difícil que a britânica.

Essa tentativa de estabelecimento de diferenças entre inglês americano e britânico, centrada na consideração do grau de dificuldade de uma variação em relação à outra, foi bastante recorrente nos dados levantados. De fato, há pequenas diferenças de ortografia, vocabulário e gramática e outras mais expressivas de pronúncia³², além disso, o inglês britânico possui um ritmo diferente da variante americana, fazendo com que tenha uma pronúncia mais ‘cortada’ e enfática. O inglês americano, por outro lado, tende a ter uma pronúncia mais arrastada, com muitos *links* entre as palavras numa frase. Mas estas diferenças são de importância mínima, quando pensamos na função primeira da língua que é a comunicação, principalmente a partir do processo de internacionalização que temos vivenciado, em que o inglês tem figurado como língua franca.

Entretanto, a versão falada do inglês americano parece estar se tornando cada vez mais dominante, especialmente devido à influência da música, televisão e cinema americanos, cuja repercussão é sentida no mundo todo, inclusive na própria Inglaterra, fazendo com que cada vez mais os jovens ingleses, e de outros países, incorporem vocabulário e expressões idiomáticas norte-americanos à sua forma de expressão.

No caso da minha pesquisa, a questão da diferença entre inglês americano e britânico veio à tona em vários momentos da coleta de dados, nas entrevistas e na narrativa, conforme os excertos seguintes:

[22]

“Cheguei lá, o inglês que, que eu tinha aprendido aqui, querendo ou não, ele era um inicial britânico, e as pessoas falavam americanizados, então, às vezes é... como eu diria, deu um choque, tentar me adaptar.”

(Entrevista 1)

[23]

“(...) meu inglês estava diferente...”

(Entrevista 1)

[24]

“(...) fiz muito tempo o britânico e todo mundo fala americanizado, então, às vezes dá esse (+) sempre tem (+) há um choque mesmo que eu tente mudar, mas entre uma ou outra palavra fica.”

(Entrevista 1)

[25]

“Passado algum tempo, fui para faculdade, percebi que todos falavam inglês, mas americanizado e eu com o britânico.”

(Narrativa)

³² Conforme http://www.solinguinglesa.com.br/conteudo/brit_amer1.php. Acesso em 03/06/2010.

Raquel conta que passou por um momento conflituoso ao iniciar o ensino médio em outra escola, na cidade. Ela começou a perceber muitas diferenças entre a forma que sua nova professora e seus colegas falavam em inglês em relação ao que ela havia aprendido a produzir. Raquel estava acostumada com a maneira de pronunciar de sua antiga professora, a qual julgava ser a variável britânica, e sentiu-se perdida ao se deparar com pessoas que falavam tão diferente do que ela aprendera no ensino primário e fundamental que chama de ‘inicial britânico’. Assim, aquela nova pronúncia, que lhe parecia mais difícil, foi logo associada à variante americana. Ao iniciar o curso superior, a mesma dificuldade foi encontrada.

Apesar de reforçar várias vezes sobre seu inglês ‘britânico’ estar diferente daquele ‘americanizado’, dos colegas e da nova professora, e que isso teria lhe atrapalhado na escola de segundo grau, percebi que Raquel não tinha uma idéia bem formada sobre o que seriam essas diferenças e pude comprovar isso nas observações em sala. Durante o curso ministrado, utilizei material de áudio produzido pela Oxford University Press, com pronúncia claramente britânica, e durante as atividades de *listening* eu costumava comentar algumas diferenças de pronúncia e vocabulário do inglês americano em relação ao que estávamos aprendendo e assim pude perceber que Raquel não tinha muita noção dessas diferenças como fez parecer na primeira entrevista e na narrativa.

Na segunda entrevista, procurei esclarecer essa questão e percebi que ela associava a pronúncia incorreta da sua professora do ensino fundamental ao inglês britânico. Ao que parece, a professora trabalhava mais sob ação de sua competência implícita (ALMEIDA FILHO, 1993), e todas as outras competências, especialmente a comunicativa linguística, eram pouco desenvolvidas:

[26]

“Ela falava o que estava escrito, ela não tinha, ela não (+) o que ela sabia (+), ela não conhecia a pronúncia, uma pronúncia no *embromation*.”

(Entrevista 2)

[27]

“As músicas eram cantadas de uma forma e ela cantava de outra.”

(Entrevista 2)

No excerto 28, Raquel reconhece que ela seguia o mesmo exemplo da antiga professora, “falando da forma que estava escrito”. Isso ficou mais evidente ao ter contato com a nova forma de pronúncia a que estava tendo acesso no ensino médio, a qual conclui que fosse a forma ‘americanizada’ de falar inglês e que, por não ser correspondente à escrita, lhe pareceu mais difícil.

[28]

“Porque eu estava falando da forma que estava escrito.”

(Entrevista 2)

A crença de que a variação americana é mais difícil pode ter origem ainda no ensino fundamental quando Raquel ganhou de um professor um curso de inglês por correspondência composto por livros e fitas cassetes. Depois que ouviu alguns diálogos, julgou que aquele fosse o inglês americano, já que não parecia com a forma que ela falaria e que acreditava ser a britânica. Na verdade, esse material trazia pronúncia britânica, mas para Raquel qualquer forma de pronunciar inglês que não fosse correspondente à escrita, deveria ser americana.

[29]

“Depois que eu fiz um curso na Editora Globo, aí eu vi assim (+) Ah, parece que é (*inglês americano*).”

(Entrevista 2)

Além de buscar estabelecer os pontos divergentes entre inglês americano e britânico com base na pronúncia, Raquel também tentou pontuar essa diferença considerando a existência de níveis de formalidade entre os dois idiomas, como se vê no trecho retirado da segunda entrevista³³:

[30]

P: /.../ você tocou bastante nas outras, na narrativa e na outra entrevista, eh:: sobre a diferença do inglês britânico e o inglês americano. Falou que lá na escola, nas primeiras experiências que você teve, parecia mais com o inglês britânico, é isso? Porque que você julga isso?

R: Por quê? Porque há um diferencial (+). O britânico parece que é algo mais gritado, mais::: uma ordem (+) e o inglês, o inglês da Inglaterra, o inglês americanizado, é algo que parece algo mais formal...

P: Espera aí (+), acho que você se confundiu. O mais formal, que você considera, é o dos Estados Unidos ou da Inglaterra?

R: Dos Estados Unidos.

P: E da Inglaterra...

R: [Da Inglaterra], que é o britânico, ele é mais:: eh, eh::: (+). O britânico é gritado, tipo algo que dá ordem (+), que é o da Inglaterra. Essa é minha confusão. E o dos Estados Unidos parece algo mais formal.

P: Mais formal?

R: Assim (+), conversando, tipo uma conversa impessoal.

P: Então você quer dizer o contrário, então é mais INformal.

R: Seria informal?! (+) Ah sim, tá certo.

(Entrevista 2)

Mas ela também se equivoca quando tenta mostrar essa diferença por essa perspectiva: primeiro, no que diz respeito ao lugar onde é falada uma e outra variante, depois

³³ Nos excertos em que são apresentados trechos maiores das entrevistas, com troca de turno entre mim e a participante, utilizarei as letras P (pesquisador) e R (Raquel) para indicar de quem é o turno.

sobre os conceitos de formal e informal. O seu primeiro equívoco, em relação à localização geográfica do lugar em que se fala o inglês americano, parece ter sido apenas uma confusão momentânea. Quanto à segunda questão, a partir de conversas posteriores, conclui que Raquel buscou fazer essa diferenciação entre língua formal e informal baseando-se nos estereótipos que ela tem dos falantes dos dois países, já que considera o povo inglês mais polido e formal que os americanos; ela não se apoiou em diferenças linguísticas propriamente ditas.

4.1.2 Crenças sobre o professor de inglês

Nesta seção apresento e analiso o aglomerado de crenças II, que compreende quatro crenças com fortes laços de ligação entre si e revelam as concepções que Raquel tem sobre o professor de inglês, seu papel no processo de ensino-aprendizagem e os requisitos necessários para que ele possa ter êxito na sua função.

Quadro 4.2: Aglomerado II	
O professor de inglês	O professor tem papel determinante no ensino-aprendizado de inglês.
	Formação acadêmica e capacitação profissional são indispensáveis para um bom professor de LE.
	É preciso ter dom para ensinar.
	O aprendizado é reflexo do ensino.

O professor tem papel determinante no ensino-aprendizagem de inglês

Outras pesquisas sobre crenças já discutiram as concepções que professores e aprendizes têm sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de LE (BARCELOS, 1995; GARBUIO, 2006; SILVA, K., 2005, 2008; MELLO, 2008; OLIVEIRA, A. 2009; OLIVEIRA, H, 2010). Na perspectiva do próprio professor, o estudo realizado por Oliveira, A (2009, p.72) chegou a seis categorias que o caracterizam como: i) advertidor e conselheiro; ii) fonte de recurso, iii) centralizador; iv) encorajador positivo, incentivador e garantidor de segurança, v) facilitador da comunicação e facilitador criativo da aprendizagem; vi) participante e negociador.

A pesquisa de Silva, K. (2005, p.123) apontou que o bom professor de línguas: i) deve ter boa proficiência na LE; ii) ser capaz de utilizar uma boa metodologia e ministrar uma boa aula; iii) é aquele que se atualiza todo o tempo; iv) é capaz de utilizar estratégias

adequadas para o ensino; v) adequa as suas aulas às reais necessidades do aluno; vi) tem domínio da matéria e/ou da língua; vii) motivação para ensinar; e viii) promove a interação em sala de aula.

Algumas das características indicadas como desejáveis ao bom professor de línguas nas crenças dos participantes das investigações feitas por Silva, K. e Oliveira, A. (op. cit.) também foram detectadas nos dados que coletei, conforme ilustradas pelos excertos no quadro 4.3. A seguir eu explico de que forma esses dados se reportam às características destacadas pelos autores citados.

Quadro 4.3: Características desejáveis ao bom professor de línguas

O bom professor de LE deve...	
Ter proficiência na LE	[31] “Na oralidade, era um bom falante, mas ele não conseguia ensinar.” (Entrevista 2) [32] “Ela lia quase da mesma forma que estava escrito e da forma que ela aprendeu no cursinho que ela fez. Então (+), um <i>embromation</i> .” (Entrevista 1)
Ser capaz de utilizar uma boa metodologia e ministrar uma boa aula	[33] “Se ele leva muita didática, fica bem mais fácil de aprender.” (Entrevista 2) [34] “Tinha um professor que ele era muito bom (+), o professor Sílvio, na oitava série, só que ele não conseguia passar a informação. Ele era MUITO bom, mas ele não conseguia ensinar.” (Entrevista 2)
Ter motivação para ensinar	[35] “Estava muito empolgada com a professora que não tinha nenhuma formação, conhecia muito pouco sobre tal, mas dava o seu máximo.” (Narrativa) [36] “Passando os números, eh... ensinando os números, cores. Da forma dela.” (Entrevista 1)
Atualizar-se todo o tempo	[37] “...basta ter uma orientação adequada por um profissional capacitado.” (Narrativa)
Ser fonte de recursos	[38] “Didática seria o... não levar só caderno, o livro, e aquele conteúdo, entendeu? Mas se ele leva uma pesquisa relacionada, se ele leva um trabalho diferente, se ele faz eh, eh... assimilações...” (Entrevista 2)

O quadro anterior traz na primeira coluna algumas das categorias mais recorrentes sobre o papel do professor, encontradas por Silva, K. e Oliveira, A, (op. cit) em seus respectivos estudos, e na segunda coluna, os excertos retirados da narrativa e entrevistas que utilizei como fonte de dados para minha investigação comprovam que Raquel tem algumas concepções semelhantes sobre o que é necessário para ser um bom professor.

Os excertos 31 e 32 foram retirados de trechos em que Raquel rememora alguns momentos de sua aprendizagem de línguas, no ensino fundamental e médio, quando teve professores proficientes e não proficientes. A esse respeito, ela acredita que o fato de o professor ter proficiência na língua que ensina lhe dá maior credibilidade frente aos alunos, e estes se sentem mais seguros em relação ao que é ensinado. Mesmo com pouco conhecimento de inglês, Raquel já percebia que sua professora, no excerto 32, não era proficiente na língua e tinha uma pronúncia precária.

Os excertos 33 e 34 referem-se à abordagem de ensinar do professor, e podem ser complementados pelas idéias constantes do excerto 38. A sugestão é que o bom professor pode facilitar o aprendizado à medida que enriquece sua aula com materiais diversificados, que despertem o interesse do aluno, ao invés de se prender ao que é prescrito pelo livro didático. Isso não significa que a participante defenda a abolição do livro, mas que ele deve ser complementado com materiais vindos de outras fontes. Essa crença, se não se originou, pelo menos se solidificou a partir de sua experiência de aprendizagem no Instituto Federal, conforme ela atesta nas entrevistas e que é confirmado por sua ex-professora de inglês instrumental no excerto seguinte:

[39]

Não utilizava livro-base, pois para dar as aulas eu pesquisava em vários livros de inglês para turismo/hotelaria, inglês instrumental, gramáticas e confeccionava o material de acordo com o meu plano de disciplina e com a necessidade dos alunos.
(Questionário ex-professora – questão 03)

Ainda sobre a abordagem do professor, Raquel enfatiza que ele tem que ‘saber ensinar’, o que nos remete mais uma vez a Almeida Filho (1993, p.20). O autor assera que quando o professor está em sala, sua prática é orientada por uma abordagem específica cujas bases são as suas competências, conforme apresentei na seção 2.9. No caso mencionado por Raquel no excerto 34, ao que parece, o professor Sílvio tinha as competências comunicativa e profissional satisfatoriamente desenvolvidas, mas deixava a desejar no que concerne às competências aplicada e implícita, e, a seu ver, isso fazia dele um professor incompleto, que ‘não conseguia ensinar’ e, conseqüentemente, os alunos não aprendiam. Enquanto que a professora sobre a qual comenta nos excertos 35 e 36, apesar da pouca formação, esbanjava

motivação para ensinar, ‘dava o seu máximo’, ‘da forma dela’, e ganhava a atenção e admiração da turma. A questão da capacitação profissional, que também foi apontada como necessária ao bom professor (excerto 37), é o tema da discussão a seguir.

Formação acadêmica e capacitação profissional são indispensáveis para um bom professor de LE.

A necessidade de formação e capacitação profissional já foi apontada acima juntamente com outras características que explicam e justificam a crença sobre o papel determinante que a figura do professor tem no ensino-aprendizagem. Mas, em alguns momentos das minhas interações com a participante, essa idéia foi posta por ela de forma tão enfática, com força de crença, que julguei pertinente considerá-la separadamente.

O excerto 40 traz um trecho da segunda entrevista em que indago Raquel sobre qual deve ser a postura do bom professor de língua estrangeira. O meu objetivo era conhecer suas crenças sobre questões mais práticas, por exemplo, como esse professor deveria se portar em sala, como deveria encaminhar os processos de ensino e aprendizagem, a sua postura no trato com o aprendiz e diante das diversas situações que vivencia em sala etc. Entretanto, talvez por eu não ter sido claro o suficiente ou mais específico na minha pergunta, sua resposta caminhou na direção de traçar o perfil desse professor, o que também foi muito válido já que ela entrou com muito entusiasmo na questão da capacitação e formação profissional. Veja o que ela diz:

[40]

P: E como você considera que deve agir um bom professor de língua estrangeira?

R: Primeiro ele tem que estar capacitado, não adianta a pessoa falar assim “*Ah, eu SEI falar inglês e eu ACHO que eu tenho capacidade de passar para as outras pessoas*” (+). Não! (+) Se ele não for capacitado, não adianta. Não adianta! O que ele vai passar, vai passar errado, às vezes não vai conseguir transmitir aquilo.

P: E como é que você acha que ele pode se tornar capacitado?

R: Fazendo cursos, eh::: até mesmo, trazendo novidades pra gente, se integrando mais. Não precisa (+) acho que um bom professor de inglês ele não precisa de ir nos Estados Unidos pra aprender inglês. Primeiro ele tem que ser professor dedicado a aprender, ter o conhecimento, pra poder passar. (+) Se ele tem o conhecimento, se ele conseguiu passar numa boa faculdade...

P: Certo. Eh::: então (+), primeiro você acha que:: primeiro começa a partir da formação na faculdade. Então isso é importante?

R: Sempre capacitado.

(Entrevista 1)

Raquel deixa bem claro que a proficiência num idioma não é suficiente para que uma pessoa possa ensiná-lo. Ela se reporta àquelas pessoas que vivem um tempo no exterior e, ao retornar ao Brasil, se propõem a ensinar o idioma no qual se tornaram fluentes, mais por

uma questão de aproveitar uma oportunidade do que por uma escolha profissional; e nesse ponto ela é bastante firme: ensinar inglês envolve saber falar inglês, mas a recíproca não é verdadeira, já que o conhecimento da língua não necessariamente habilita uma pessoa a ensiná-la; é preciso ter formação.

Essa formação deve ter suas bases no curso superior, ‘numa boa faculdade’, como enfatiza a participante, mas deve ser um processo constante. Assim, é importante que o professor seja dedicado, mantenha-se informado e atualizado por meio de cursos e eventos, visando à ampliação dos seus conhecimentos e renovação constante de sua práxis.

As origens da crença na formação e capacitação profissional como requisitos para um bom professor vêm da experiência de Raquel com professores do IFB³⁴. Durante esse tempo ela teve contato com três professores de inglês e um de espanhol, todos com formação superior na área específica, especialização em ensino de línguas e envolvidos em estudos de pós-graduação *stricto-sensu*, seja como aluno especial de mestrado, mestrando ou mestre, e apenas um com experiência no exterior. Ao comparar esse perfil de professor com aqueles que ela teve no ensino fundamental e médio (alguns sem formação e vivência no exterior, mas com grande potencial para ensinar e outros com vivência no exterior e graduação, mas que não satisfaziam as suas expectativas como aluna), Raquel observou que, no que se refere aos quesitos formação e capacitação, mais é melhor, além disso, eles sobrepõem a experiência no exterior, que já foi comentada anteriormente, mas vem à tona no excerto 40 novamente.

É preciso ter dom para ensinar.

Além da formação e capacitação profissional, Raquel acredita que é preciso ter dom para ensinar. O excerto seguinte refere-se a um antigo professor do ensino fundamental que apesar de ter formação na área e ser proficiente em inglês, não conseguia alcançar seus objetivos de ensino, sob o ponto de vista da participante. Ela atribui essa incapacidade à falta de dom para ensinar.

[41]

“O da oitava série tinha (formação), o professor Sílvio. Ele era capacitado. (...) Mas ele não nasceu pra ser professor.”

[42]

“É dom! Porque hoje pra ser um professor a gente sabe que tem que ter dom. Se não é o dom.”

³⁴ Vale ressaltar que os professores de toda a rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de quaisquer áreas, são admitidos por meio de concurso público em que são avaliados por uma banca de especialistas da área, num processo de seleção que envolve prova escrita, didática e de títulos.

Uma das entradas do dicionário Michaelis para o verbete ‘dom’ diz o seguinte:

dom *sm (lat donu)* **1** Dádiva, presente. **2** Merecimento, mérito. **3 Dote natural; talento, prenda, aptidão, faculdade, capacidade, habilidade especial para.** **4** Bem que se goza, considerado como uma concessão da Providência. **5 Teol** Bem espiritual proporcionado por Deus; graça, mercê: *A fé é um dom de Deus. Dom das línguas:* capacidade para falar muitas línguas; políglotismo. *Dons de Baco:* as uvas, o vinho. *Dons de Ceres:* as messes. *Dons de Flora:* as flores.

O pensamento de Raquel converge com a acepção número três - *dote natural, talento, prenda, aptidão, faculdade, capacidade, habilidade especial para* - ao considerar que a faculdade de ensinar é algo inerente à pessoa, uma capacidade inata indispensável para os que escolhem ser professores, que pode ser lapidada por meio de processos de formação, mas que dificilmente será inculcada na natureza de quem não a possui, como no caso do professor que ela cita, o qual, segundo ela, ‘não nasceu pra ser professor’.

Por outro lado, considerando suas experiências anteriores como aluna e agora sua experiência como professora estagiária para alunos da 3ª série, bem como sua consciência a respeito das dificuldades que muitos professores enfrentam nos dias atuais (como desvalorização do profissional e os riscos que a profissão pode trazer em alguns contextos), Raquel conclui que esta não é uma tarefa fácil. Com isso, ela reforça e justifica a necessidade de se ter dom para quem se propõe a desempenhá-la.

O aprendizado é reflexo do ensino.

A crença de que o aprendizado é reflexo do ensino tem uma relação muito estreita com outra crença discutida anteriormente - *O professor tem papel determinante no ensino/aprendizagem de inglês* e foi inferida, principalmente, a partir de um provérbio usado por Raquel em sua narrativa. No final do seu texto, Raquel discorre brevemente sobre vários aspectos da aprendizagem de línguas, como a aula de inglês, o aprendiz e o professor de línguas, estratégias para o aprendizado etc., e conclui com o provérbio do excerto 43. A meu ver, esse pensamento reforça o que foi discutido anteriormente sobre a importância do professor para que o processo de aprendizado seja bem sucedido, mas, agora, colocando o foco no aprendiz:

[43]
“A tropa é espelho do guia.”
(Narrativa)

Esse provérbio tem origem num antigo dogma militar que considera a função do líder como vital para motivar e encorajar o grupo para enfrentar os oponentes, vencê-los e

conquistar novos territórios. Para isso, o líder precisa ser centralizador, disciplinador e impor-se, principalmente pela autoridade, pois o sucesso da missão depende do seu comando. É ele quem aponta o caminho e direciona as ações do grupo, como um estrategista em combates. Esse dizer popular relaciona-se também com um antigo provérbio chinês que diz que *“Ir à caça sem um guia é perder o dia”*, o que também sugere a importância do “guia” para estar à frente, indicando os rumos a serem tomados.

Esses dois provérbios traduzem muito da imagem que Raquel tem do professor dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE, não tanto como uma figura autoritária e centralizadora quanto pode nos remeter o provérbio militar, mas no papel de instigador, provocador de busca, incentivador dos alunos para a produção e apropriação do conhecimento e parceiro dos alunos na co-construção da aprendizagem, conforme sugere Moura Filho (2005, p.81).

No excerto 44 Raquel retorna a essa questão e sua fala me leva a sugerir que sua crença tem origens na sua vivência escolar, ao observar a forma particular com que cada professor lida com o ensino, ao ganhar maturidade e desenvolver o senso crítico ao ponto de ser capaz de ter um olhar mais crítico sobre a ação daquele que ela acredita ser o responsável por guiar o seu aprendizado.

[44]

“A partir do momento que você começa aprender, até mesmo (+) você vai (+), criando maturidade, você vai analisando que se o professor for bom, o aluno vai ser melhor ainda.”

(Entrevista 2)

A imagem do professor como “guia”, proposta por Raquel, é encontrada também em Sakui e Gaies (2003). Os autores investigaram como as crenças e a cognição dos professores são relacionadas à sua identidade profissional e como elas são descritas por meio de suas metáforas. Uma das metáforas mais recorrentes nos dados analisados por esses autores relaciona o aprendizado com uma jornada, tendo os professores como “guias”, o que nos remete ao papel do professor como condutor e principal responsável pela aprendizagem.

Apesar de, em outros momentos, demonstrar ter consciência da importância de se desenvolver o processo de autonomia do aprendiz, como veremos no aglomerado de crenças seguinte, Raquel tem uma convicção muito forte de que o aprendizado é reflexo do ensino, assim, o aluno será tão bom aprendiz e terá bom rendimento quanto melhor for o seu professor e, conseqüentemente, a abordagem de ensino que ele pratica. No excerto abaixo, por

meio de uma metáfora, ela compara um ‘bom professor’ a uma ‘árvore boa’ que, segundo ela, produziria bons frutos, enquanto que uma ‘árvore seca’ não teria a mesma capacidade.

[45]

“...se o professor é um bom professor (+), entendeu (+), terá bons alunos. É igual uma árvore (...) se ela é uma boa árvore ela tem bons frutos, mas se é uma árvore seca (+) então... Se o professor é muito bom ele vai ter alunos ótimos, maravilhosos! (Entrevista 2)

Sua crença, por um lado, faz muito sentido, pois dificilmente tem-se bons resultados em situações formais de aprendizado caso o ensino não seja capaz de tocar o aprendiz. No entanto, um professor capacitado, com uma abordagem de ensinar reflexiva e fundamentada, e com material didático e condições de ensino adequados não é uma garantia de que a aprendizagem ocorrerá no mesmo nível que se espera a partir do ensino. Endosso o que defende Prabhu (2003, p.91), ao afirmar que o ensino e a aprendizagem são processos muito distintos e por isso não podem ser vinculados direta ou especificamente. Mas é certo que o ensino ajuda a causar a aprendizagem de maneira geral e é provável que uma forma de ensino seja mais eficaz que outra, completa o autor.

4.1.3 Crenças sobre o aprendiz de inglês

A disseminação dos ideais da abordagem comunicativa trouxe o aprendiz para uma posição central dentro do paradigma de investigação da Linguística Aplicada acerca do ensino-aprendizado de línguas, sendo consideradas suas dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas, conforme Barcelos(2004 *apud* LARSEN-FREEMAN, 1998). Moura Filho (2005, p. 7) assinala que a percepção de que algumas pessoas tinham habilidades que as conduziam ao aprendizado de línguas, enquanto outras não as tinham, levou pesquisadores como Rubin (1975), Naiman et al. (1978) e Nunan (1999) a descreverem o “bom aprendiz de línguas” e a realçarem características pessoais, tais como estilos e estratégias de aprendizagem, associadas ao sucesso na aprendizagem.

No quadro abaixo, baseado na pesquisa de Moura Filho (op. cit), apresentamos uma síntese dos atributos e estratégias de aprendizagem que normalmente caracterizam o “bom aprendiz de línguas”, levantadas por Rubin (1975), Naiman et al. (1978) e Nunan (1999).

Quadro 4.4: Características inerentes ao bom aprendiz de línguas

O bom aprendiz de línguas...		
Rubin (1975)	Naiman et al (1978)	Nunan (1999)
<ul style="list-style-type: none"> - tem habilidade/interesse em “adivinhar”, no processo de aprendizagem; - forte inclinação para se comunicar ou aprender por processos comunicativos; - desinibição; - preocupação com forma e conteúdo; - valorização da prática; - monitoração da produção linguística própria e de outras pessoas; - valorização do sentido do que é comunicado. 	<ul style="list-style-type: none"> - seleciona um estilo próprio de aprendizagem; - busca envolver-se no processo de aprendizagem da língua que estão estudando; - conscientiza-se de que a língua é tanto sistema quanto meio de comunicação; - está sempre preocupado em expandir seus conhecimentos sobre a língua; - trata a língua que está aprendendo como um sistema independente; - leva em conta as demandas impostas pela língua que está aprendendo. 	<ul style="list-style-type: none"> - encontra seu próprio caminho; - organiza informações sobre a língua; - é criativo e faz experiência com a língua que está aprendendo; - cria e busca oportunidades de uso da língua dentro e fora da sala de aula; - aprende a lidar com incertezas e desenvolve estratégias para inferir o sentido à língua-alvo sem querer compreender cada palavra; - usa a mnemônica (rimas, associação de palavras etc.) para recordar o que aprendeu; - tira proveito dos erros que comete; - usa conhecimento linguístico, inclusive de sua L1, para dominar a L2; - Utiliza o contexto na compreensão; - aprende a fazer descobertas inteligentes sobre a nova língua; - assimila partes da língua como um todo e adota rotinas formais para ajudá-lo ir além de suas competências; - aprende técnicas de produção aprende diferentes estilos de fala e escrita para adequar a sua linguagem à formalidade da situação

Na área específica de investigação das CEAL, vários pesquisadores obtiveram resultados que ajudam a traçar o perfil do aprendiz de línguas (BARCELOS, 1995, 2000; FÉLIX, 1998; HORWITZ, 1985; SAKUI & GAIES, 1999; SILVA, K. 2005; MELLO, 2008 etc), normalmente reforçando as características que seriam desejáveis a um bom aprendiz. O estudo de Silva K. (2005, p. 122), por exemplo, apontou que o que caracteriza um bom aprendiz seria o **gosto** e o **interesse** pela língua, e a **dedicação** e **esforço** diligente para aprendê-la. Mello (2008, p. 147), investigando CEAL de alunos em contexto de escola pública, chegou às seguintes crenças:

- O bom aprendiz é também responsável pela sua aprendizagem, assim como o professor.
- A cultura de ensinar do professor influencia a cultura de aprender do aluno.
- A cultura de aprender do aluno não influencia a cultura de ensinar do professor.
- A capacidade de aprender línguas é inata.
- O aluno precisa demonstrar interesse e dedicação para a aprendizagem ocorrer.

- O aluno precisa respeitar o professor em sala de aula.
- O aluno deve conscientizar-se da importância da aprendizagem do inglês.

A análise dos dados que coletei junto à participante da minha pesquisa sugere que ela compartilha algumas crenças similares ao que foi levantado nos estudos supracitados. O aglomerado de crenças desta seção reúne três crenças que revelam a compreensão de Raquel sobre o aprendiz de LE (inglês), considerando questões relativas às características desse aprendiz e à construção do seu processo de autonomia.

Apresentarei alguns excertos dos dados obtidos por meio da narrativa e das entrevistas, como forma de comprovar e fundamentar a análise. Mas além deles, utilizarei outros dados provenientes de observação da participante em sala e de questionário respondido por uma de suas ex-professoras do curso técnico, com o intuito de conhecer a postura de Raquel enquanto aprendiz, em situações reais de aprendizagem, e assim investigar a existência ou não de incoerências entre o que ela acredita e o como ela age.

O quadro 4.5 traz o aglomerado de crenças que será discutido nesta seção:

Quadro 4.5: Aglomerado III	
O aprendiz de inglês	É preciso ser curioso pra aprender inglês.
	O bom aprendiz é participativo, interessado e dedicado.
	O desejo de aprender promove a autonomia.

É preciso ser curioso pra aprender inglês.

A crença de que o aluno precisa ser curioso se quiser aprender foi observada em vários momentos. Os excertos 46 a 48 foram retirados da narrativa e das duas entrevistas, mas também pude detectar essa crença durante as aulas do curso que ministrei.

[46]

“Perguntava aos colegas, tentava aprender pelo dicionário, mas era muito complexo.” (sobre vocabulário e pronúncia)
(Narrativa)

O excerto acima, foi retirado de um momento da narrativa em que Raquel relembra quando iniciou o ensino médio, na cidade, e teve grandes dificuldades para acompanhar a turma. Ela pensava que não encontraria problemas, pois sempre teve um bom aproveitamento em inglês na escola da zona rural, mas ao iniciar os estudos percebeu que

parte do que ela havia aprendido não correspondia ao que estava presenciando naquela nova escola, principalmente no que diz respeito a vocabulário e pronúncia.

Ela conta que encontrava alguma resistência por parte da professora para lhe ensinar a forma correta de pronunciar palavras que a turma, em geral, já conhecia e, por isso, Raquel recorria aos colegas e ao dicionário, às vezes sem muito sucesso. Mas a única forma que ela encontrava para tentar acompanhar a turma era sendo curiosa, perguntando tudo, para todos.

No excerto 47, Raquel dá outra mostra de como sua curiosidade lhe impulsionava para o aprendizado. Nesse caso ela fala sobre situações corriqueiras do dia-a-dia em que a língua inglesa está presente e que são cada vez mais comuns atualmente.

[47]

Até mesmo ao me deparar em lugar que tinha faixa em inglês/português, às vezes estava só em inglês, algum cartaz (+) Vejo alguém com uma camiseta escrita em inglês (+) “*Será o que está escrito ali? Será que tá me xingando?!*”
(Entrevista 1)

Em geral, as pessoas olham para as mensagens em inglês em *sites*, propagandas, outdoors, estampas de roupas, vitrines de lojas etc., sem dar importância à mensagem que elas trazem, não as vêem como forma de comunicação linguística. Diferentemente, Raquel se interessa pelo sentido das mensagens e vê nesses pequenos textos, potenciais oportunidades de aprendizado. No excerto 48, ela volta a afirmar que o sucesso na tarefa de aprender uma língua estrangeira depende em grande parte do aluno, e, mesmo sem concluir a frase, deixa subentendido que o fator curiosidade é fundamental para que ele seja bem sucedido.

[48]

Mas vai depender de cada aluno. Se o aluno for curioso...
(Entrevista 2)

Em relação ao que Raquel pensa sobre o aspecto positivo da curiosidade para o aprendizado de inglês, conclui que suas ações condizem com suas crenças, conforme sugerem os excertos 49 e 50, a seguir:

[49]

Além disso, vez por outra, chega na aula com uma palavra ou expressão nova que viu em música ou em algum texto pedindo pra ajudá-la a compreender seu significado.
(Relatório de observação)

[50]

Em minhas aulas, ela participava e tirava dúvidas com frequência e procurava fazer os exercícios propostos.
(Questionário Professora – pergunta 4)

Durante a realização do curso de inglês que ministrei com objetivos de observar sua postura enquanto aprendiz em ambiente formal, Raquel sempre tinha perguntas a fazer,

principalmente sobre vocabulário, conforme registrado em relatório de observação (excerto 49). O mesmo pude comprovar em uma das respostas de questionário respondido por uma de suas ex-professoras do curso técnico (excerto 49), ao discorrer sobre como Raquel se portava diante do que ela ensinava. Outra vez foi registrada sua característica de questionar e tirar dúvidas, o que na sua própria acepção equivale a ser curiosa.

O bom aprendiz é participativo, interessado e dedicado.

Conforme discutido no início desta seção, há estudos que tentam esboçar o perfil do bom aprendiz de línguas e, nesse esforço, pesquisadores como Rubin (1975), Naiman et al. (1978) e Nunan (1999) estabeleceram algumas características definidoras, ou pelo menos, desejáveis a esse aprendiz. Durante o tempo que estive em contato com Raquel para coleta de dados, pude perceber que ela apresenta algumas das características apontadas por esses autores, como: inclinação para comunicar-se ou aprender por processos comunicativos; desinibição; valorização da prática; envolvimento no processo de aprendizagem da língua que está estudando; preocupação em expandir seus conhecimentos sobre a língua; criação e busca de oportunidades de uso da língua dentro e fora da sala de aula.

Na área específica de estudo das CEAL, pesquisadores como Silva, L. (2001), Silva, K (2005), Mello (2008) e Schuster (2009), também chegaram a resultados semelhantes ao que pude inferir acerca do aprendiz de LE. Na perspectiva dos participantes da pesquisa realizada por Silva, L. (op.cit., p. 87) **o interesse, a curiosidade e a dedicação** são essenciais para alguém ser um bom aprendiz de línguas. A pesquisa de Silva, K (op. cit, p. 122) ecoa esses resultados ao concluir que **dedicação, interesse, esforço e gosto pela língua** são variáveis caracterizadoras do bom aprendiz de línguas. O **interesse e a dedicação** também são apontados na análise de Mello (op. cit., 147) como fatores necessários para que a aprendizagem ocorra. Schuster (2009) conclui que seus participantes acreditam que o bom aprendiz é:

1) interessado, esforçado, motivado, responsável, comprometido, determinado, estudioso, participativo, assíduo às aulas e aquele que aprende porque sente necessidade de entender filmes, músicas e de conhecer pessoas de outros países. É também o que 2) participa das aulas, faz os exercícios e as tarefas, pratica as quatro habilidades dentro e fora da aula, não fica restrito às aulas, fala muito em sala, estuda bastante, lê textos, ouve músicas, vê filmes, frequenta as aulas regularmente e chega no horário. (p.97)

Haja vista que, na pesquisa que ora relato, essa questão emergiu nos dados levantados por meio da narrativa, das entrevistas, da observação de aulas e do questionário respondido pela ex-professora, posso afirmar que, assim como observado nas pesquisas

mencionadas no parágrafo anterior, Raquel tem uma forte convicção de que *dedicação, interesse e participação* nas aulas sejam elementos necessários a um bom aprendiz, e favorecem a efetivação da aprendizagem. Assim, ela relativiza o foco no professor como único responsável por impulsionar o processo e delega essa responsabilidade também ao aluno, conforme mostrado no início da análise, no excerto 03, e nos excertos abaixo:

[51]

“O aluno tem que sugar bastante do seu professor, se tiver dúvida perguntar mesmo, pedir atividades extras que possam lhe ajudar e se dedicar com total comprometimento.”

(Narrativa)

[52]

“Sugar bastante do seu monitor, ou do seu instrutor professor.”

(Entrevista 1)

[53]

“E buscar conhecimento, se ele não buscar... não aprende.”

(Entrevista 1)

No excerto 51, vem à tona novamente uma das características discutidas anteriormente como sendo desejável ao bom professor, no aglomerado de crenças nº. II, que é a de fornecer recursos para viabilizar o aprendizado. Mas agora o foco é voltado para o aluno que, segundo Raquel, deve buscar esses recursos junto ao professor: sugar do professor, tirar dúvidas, pedir atividades extras, além de buscar conhecimentos e comprometer-se com sua aprendizagem.

Conforme já discuti no item 2.7.3 do referencial teórico, há uma relação muito forte entre as crenças do indivíduo e suas ações, entretanto é comum que nem sempre o indivíduo aja de acordo com o que ele acredita ser o melhor a fazer (BARCELOS, 1995, 2000, 2004; KALAJA, 1995; VICTORI, 1999; BENSON & LOR, 1999). Esse fenômeno acontece também com Raquel. Na entrevista 2 ela comenta que os professores da faculdade têm solicitado, comumente, a leitura de textos em inglês. Penso que seja muito positivo, pois é uma oportunidade de exposição significativa à língua, já que os textos têm uma finalidade prática para ela, e lhe disse que assim ela teria um incentivo a mais para aprender inglês. Ela concorda com meu ponto de vista, mas assume que utiliza um tradutor eletrônico para lhe auxiliar na leitura dos textos (excerto 54), mesmo sabendo que, em geral, não se tira grande proveito dessa atividade para o desenvolvimento no estudo do inglês. Raquel justifica que os textos são extensos, com “quatro, cinco, dez páginas”, e seu tempo está limitado, já que faz o curso superior e o técnico paralelamente, além do estágio que realiza com alunos da terceira série do ensino fundamental.

[54]

“... mas eu aprendi (a traduzir) no GOOGLE, eu jogo tudo no GOOGLE .”
(Entrevista 2)

Outra incoerência está na questão do comprometimento e dedicação fora da sala de aula. Raquel reconhece que é importante fazer atividades extra-classe (excertos 51 e 53) como forma de estender o seu aprendizado para além da aula, mas apesar disso, ela deixa de fazer sua parte, de vez em quando. O excerto 55, retirado do relatório de observação, ilustra como Raquel às vezes deixava a desejar nesse aspecto. Ela sempre se mostrava interessada em saber quais seriam as atividades indicadas para fixação e complementação do que havíamos estudado, às vezes anotava no próprio material, mas nem sempre reservava um tempo em casa para dedicar-se a elas, e por isso tinha que completar as atividades durante a aula no tempo destinado à correção e esclarecimento das dúvidas que porventura tivessem surgido.

[55]

No fim da aula ela sempre certifica-se do que será cobrado como *homework* na aula seguinte, mas, apesar disso, algumas vezes deixa de fazê-lo em casa, e o faz na hora da correção em sala.
(Relatório de observação)

Apesar de observar algumas inconsistências entre as ações de Raquel e suas crenças, é preciso reconhecer que elas não tiveram alto grau de recorrência durante o curso que ministrei, e de forma geral, Raquel demonstrou possuir as características que ela atribui a um bom aprendiz: participação, interesse e dedicação; conforme registrei no relatório de observação (excertos 56 e 57).

[56]

Raquel participa bem das atividades de *listening*, apesar de achar algumas delas um pouco difíceis, mas parece reconhecer a importância de superar suas dificuldades.
(Relatório de observação)

[57]

Independente disso, de uma forma geral, ela demonstra um grande interesse por tudo que acontece em sala, participa das interações, tira dúvidas e não tem medo de arriscar a produzir na língua inglesa, dentro de suas limitações.
(Relatório de observação)

Com o objetivo de confirmar se a postura que eu havia observado em Raquel era uma constante também no curso técnico, ou se tal comportamento devia-se ao fato de o meu curso ter um aspecto um pouco diferenciado daquele, sendo mais voltado para a comunicação oral, eu voltei a essa questão em uma das perguntas do questionário respondido por sua ex-professora de inglês. A resposta da professora confirmou o que eu havia concluído sobre o perfil de aprendiz de Raquel:

[58]

No início do semestre Raquel era como todos os demais alunos, pois reclamava que não tinha aprendido inglês no ensino médio e que era difícil. Depois, mostrou-se muito interessada e participativa, estava disposta a aprender e a aproveitar as oportunidades que apareciam, como cursos de reforço, conversas com nativos em eventos etc.

(Questionário Professora – questão 04)

A participação da ex-professora de Raquel respondendo a um questionário foi de extrema relevância para que eu pudesse realizar a minha pesquisa numa abordagem contextual de investigação das crenças. Nessa perspectiva, as crenças são vistas como específicas do contexto (Barcelos, 2001), e com as respostas da professora eu pude ver além do que estava à minha frente durante a observação em sala, acessando outros momentos da experiência de Raquel no ensino-aprendizagem de inglês no contexto técnico-profissionalizante.

O desejo de aprender promove a autonomia.

Os reflexos produzidos na educação pelas transformações sociais que tomaram pulso com a modernidade ocasionaram uma revisão dos papéis desempenhados historicamente por aprendizes e professores, evidenciando a necessidade de o professor romper com o modelo de “educação bancária”³⁵ e engajar-se num processo de transformação no qual exerceria o papel de instigador, provocador de busca, incentivador dos alunos para a produção e apropriação do conhecimento e parceiro dos alunos na co-construção da aprendizagem (MOURA FILHO, 2005, p.80).

No caso específico da aprendizagem de uma segunda língua, Moura Filho (op. cit.) completa que a necessidade de revisão dos papéis de professor e aluno foi realçada a partir da adoção da abordagem comunicativa, nos anos 70, que desviou o foco até então voltado para a apreensão de conteúdos e passou a privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades promotoras de comunicação. Essa manobra deu lugar ao surgimento do conceito de autonomia na aprendizagem de LE, visto que antes, de acordo com Paiva, V. (s/d), não havia espaço para o reconhecimento da autonomia, pois o professor controlava todas as atividades de aprendizagem e os direitos dos aprendizes ficavam limitados

³⁵ O modelo de “educação bancária”, definido por Paulo Freire (1983), pressupõe o educador como depositante de conteúdos nos educandos, que, supostamente, são meros recipientes vazios. De acordo com essa concepção, quanto mais conteúdos depositar em seus/suas alunos, mais eficiente será o professor. (Cf. MOURA FILHO, 2005, p. 81)

à escolha da escola, ou nem isso, já que essa decisão às vezes era tomada pelos pais e não pelo próprio aprendiz.

Paiva, V. (op. cit) assevera que a autonomia é um sistema de definição complexa que tem como obstáculos as interferências de vários fatores internos e externos. A autora apresenta várias definições para autonomia, sob a ótica de diferentes teóricos, tece considerações sobre cada uma delas e, por fim, elabora seu próprio conceito, segundo o qual:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (Paiva, V., s.d.).

A autora justifica que considera o aspecto sócio-cognitivo da autonomia porque envolve não somente os estados e processos mentais individuais, mas, também, a dimensão social, considerando que a língua é também comunicação e não apenas um conjunto de estruturas linguísticas. Sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, Paiva (op. cit) enumera alguns fatores que podem interferir positiva ou negativamente como: personalidade; capacidade; habilidades; inteligências; estilo de aprendizagem; atitude; estratégias de aprendizagem; motivação; **desejo de aprender**; desejo de comunicar; senso crítico; cultura; crenças; idade; liberdade; independência; afiliação ao idioma; confiança; responsabilidade e experiências prévias. (grifo meu)

Assim como Paiva, V. (op. cit), estudos como os de Melo (2000), Moura Filho (2005), Miccoli (2007), *inter alia*, propuseram-se a discutir o tema autonomia na aprendizagem e contribuíram de forma significativa para ampliar a discussão do construto dentro da LA no contexto brasileiro, incentivando a reflexão sobre esse tema que é tão significativo na área de ensino e aprendizagem de línguas.

Na área específica de estudo das CEAL, a questão da autonomia também tem ganhando espaço. Destaco aqui o estudo de Fernandes (1997) sobre a influência das crenças dos alunos de um curso de Letras no desenvolvimento da autonomia; o trabalho de Nicolaidis & Fernandes (2002) que investiga as crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua estrangeira; Araújo (2006) também abordou a questão da autonomia na aprendizagem ao investigar o processo de reconstrução de crenças e práticas de professores; e ainda a pesquisa realizada por Caldas (2008) que acessa as crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira.

No caso da pesquisa que relato nesta dissertação, em vários momentos ficou evidenciada a crença da participante sobre a importância de assumir uma postura autônoma no

seu processo de aprendizagem. Não considero que Raquel já tenha conseguido alcançar um grau satisfatório de independência e controle sobre seu processo de aprendizagem, mas percebo que ela apresenta vários focos de autonomia e em geral eles são motivados pelo “desejo de aprender”, que destaquei entre os fatores indicados por Paiva (s/d.) como uma possível interferência, nesse caso positiva, para a construção da autonomia.

Os excertos abaixo são ilustrativos dessa crença:

[59]

“Um certo dia, um antigo professor me deu de presente um curso completo de inglês com fitas e livros. Com muito desejo de aprender, fiz todo o curso sozinha, foi muito bom.”

(Narrativa)

[60]

“Tanto que aqui não é o primeiro cursinho que eu já entrei (+), já fiz curso por correspondência pela editora Globo, já entrei em outros cursinhos também, já (+) eh... fora da grade (+), já procurei ter aula de reforço de inglês.”

(Entrevista 1)

[61]

“(...) meus dois vizinhos viveram mais de quatro anos nos Estados Unidos, e às vezes a gente fica trocando figurinha...”

(Entrevista 1)

[62]

“Se ele (o aluno) não desejar, se ele não quiser, ele não aprende.”

(Entrevista 2)

No exceto 59, Raquel recorda de quando ganhou um curso de inglês com livros e fitas de áudio e, movida por sua vontade de aprender a língua, tentou cursá-lo sozinha. O material foi presente de um antigo professor que percebera nela um grande interesse pelo idioma e quis proporcionar-lhe uma oportunidade a mais de aprender, além do que ela tinha acesso no ensino fundamental da escola regular.

Os excertos 60 e 61 também são bastante representativos do esforço de Raquel em aprender inglês. Além do ensino que lhe foi oferecido enquanto frequentava o ensino fundamental e médio, ela buscou aprender por meio de aulas de reforço, curso por correspondência, pela ampliação de seu contato com a língua por meio da interação com amigos que viveram no exterior, *internet*, filmes e músicas. Além disso, enquanto era aluna do curso técnico de Guia de Turismo, ela frequentou cursos de idioma oferecidos fora da grade curricular no Centro de Línguas do seu *campus*. Todas essas ações representam focos de autonomia com origens num forte desejo de aprender da participante. Esse desejo é reforçado com sua declaração na entrevista 2, no excerto 62, quando busquei confirmação a respeito de sua crença.

Fica sugerido, pelos excertos 59 e 61, que além de motivação³⁶ pessoal, a crença de Raquel no desejo de aprender como promotor de autonomia teve influências de agentes terceiros, representados nos excertos pelo seu antigo professor e seus vizinhos. As influências deram-se de forma consciente, no caso do ex-professor que, percebendo seu interesse e potencial, incentivou-a a ampliar seu aprendizado estudando sozinha; ou inconsciente, quando seus vizinhos lhe contavam sobre as situações vividas no exterior e quando correspondiam às suas tentativas de interação em inglês, num processo que ela chama de “trocar figurinhas”. Cada um deles, a seu modo, contribuiu para que Raquel aumentasse seu interesse pela língua e buscasse formas alternativas de contato e aprendizagem.

Conforme discuti em outras seções, é comum que haja incongruências entre crenças e ações. No caso da crença em análise, o excerto seguinte, no qual Raquel comenta que lhe resta estudar poucos dos livros da editora Globo que estão na sua estante, parece evidenciar um momento de confronto entre o que os dados levantados sugeriram sobre o autonomia na aprendizagem e a sua prática efetiva da participante:

[63]

“Falta pouco, mas tem quanto tempo que eu parei?!?! Tem uns oito anos que eu parei. Os livros estão lá na estante ainda (+), eu passo por eles todos os dias. ((risos)) Eu sinto vontade, mas não (+) não dá tempo. Esse negócio de parar em casa, sentar e estudar sozinha (+), isso não existe!”

(Entrevista 2)

Entretanto, a incongruência entre a crença e a prática da autonomia, que Raquel deixa transparecer no excerto 63, fica menos latente a partir do que diz Paiva, V. (s/d) ao ressaltar que estudar sozinho não é necessariamente sinônimo de autonomia, pois muitas das decisões sobre a aprendizagem e seu gerenciamento já se encontram inseridos nos próprios materiais, e o aluno só tem que seguir as sugestões trazidas pelo livro.

Enfim, pelo que pude perceber do comportamento de Raquel frente ao seu aprendizado, reforço que são visíveis na sua postura vários focos de autonomia, mas é ainda um processo que se encontra em construção.

³⁶ Gardner e Lambert (1972) discutem o papel da motivação na aprendizagem de línguas e concluem que ela pode ser orientada de duas formas: a instrumental e a integrativa. Na orientação instrumental, a motivação fundamenta-se nas vantagens que o indivíduo vislumbra a partir do aprendizado de uma LE, como ascensão profissional, a possibilidade de acesso a informação na língua-alvo etc. Já na orientação integrativa são aspectos da personalidade do indivíduo que formam a base para sua motivação à medida que ele se identifica com a cultura de grupos falantes da língua-alvo, desejando compreendê-la, ou mesmo, fazer parte dela.

4.1.4 Crenças sobre estratégias para o aprendizado de inglês

Nesta seção, procedo à análise dos dados que evidenciaram as crenças que compõem o aglomerado IV. São três crenças que dizem respeito a estratégias nas quais a participante acredita que sejam eficientes para o aprendizado do inglês. Ao que tudo indica, duas delas têm origem nas suas primeiras experiências de aprendizagem, na terceira e quarta séries e foram reforçadas no decorrer de sua vida escolar no ensino fundamental e médio. A terceira parece ter passado a compor seu sistema de crenças mais tarde, tendo sido consolidada a partir das experiências vividas no curso técnico. Mas antes de passar à análise dessas crenças, julgo salutar tecer algumas considerações sobre as estratégias de aprendizagem, a começar por sua definição.

Moura Filho (2005, p.38) acredita que as definições de estratégias de aprendizagem de línguas (doravante EALs) são indicativos de que, em geral, todos os aprendizes de língua as utilizam, tanto consciente quanto inconscientemente, ao processarem novas informações ou ao desempenharem tarefas na sala de aula. O autor explica que há uma variedade de definições para estratégias de aprendizagem, em decorrência da ampliação dos conhecimentos nessa área, e apresenta nove delas, de diferentes pesquisadores, dentre as quais eu destaco a que foi proposta por Gardner (1997):

(...) são abordagens e procedimentos que as pessoas usam para ajudá-las a aprender uma língua ou técnicas que o(a)s professore(a)s propõem para promover a aquisição bem sucedida de uma língua. (GARDNER, 1997, p. 38)

Em geral as definições para esse construto partem, exclusivamente, da ação do aprendiz, mas para a minha análise preferi afiliar-me à definição de Gardner (op. cit.). Esta foi a única que, explicitamente, considerou o professor como agente no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, o que é bastante significativo para a pesquisa que descrevo, uma vez que as escolhas de estratégias de ensino pelos professores de Raquel contribuíram para que ela desenvolvesse crenças positivas a respeito de algumas estratégias de aprendizagem.

É importante que o aprendiz desenvolva crenças que favoreçam o uso de estratégias. Oxford (1990, p.35-55) argumenta que fatores como motivação, gênero, idade, formação cultural, tipo de tarefa, estilo de aprendizagem, tolerância a ambiguidades e atitudes e crenças podem influenciar nas escolhas dos aprendizes por estratégias de aprendizagem. No que concerne às atitudes e crenças, a autora afirma que elas têm um profundo efeito nessas escolhas e que, quando negativas, geralmente causam pouco uso das estratégias ou falta de coordenação no uso delas.

Oxford (1990) elaborou uma taxonomia que classifica as EALs em *Diretas*, que se subdividem em estratégias de memorização, de compensação e cognitivas; e *Indiretas*, que compreendem estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. Lopes (2007, p. 63) considera que a classificação proposta por Oxford (op. cit.) seja o sistema estratégico que agregou o maior número de estratégias e, norteadas por essa classificação, investigou as relações entre crenças e EALs de alunos de Letras.

O quadro 4.6 contém as três crenças que compõem o aglomerado de crenças IV, todas referentes às estratégias de aprendizagem de línguas. Na sequência, início a análise e discussão dos dados que fizeram emergir tais crenças, buscando correlações com as classificações das EALs apresentadas por Moura Filho (2005) e Lopes (2007).

Quadro 4.6: Aglomerado IV	
Estratégias para o aprendizado de inglês	Ditados são eficientes na aquisição de vocabulário.
	Repetição e treinamento são importantes para o aprendizado de inglês.
	A prática oral é importante para aprender a língua-alvo.

Ditados são eficientes na aquisição de vocabulário.

Os dados obtidos em três dos instrumentos de coleta (narrativa, entrevistas 1 e 2) apontam para o uso de ditados, seja de frases ou palavras isoladas, como uma forma eficiente de se conduzir o aprendiz à aquisição de vocabulário. Vale lembrar que o ditado não é exatamente uma EAL, mas, antes, uma técnica de ensino utilizada por professores, em geral, com o objetivo de promover a aquisição de vocabulário. Entretanto, a preparação dos alunos anterior à realização da técnica em sala pelo professor, implica que eles façam uso de estratégias diretas de memorização³⁷, conforme classificação de Lopes (2007, p. 213) adaptada de Oxford (1990), que seria o que realmente leva o aluno a aprender vocabulário. O ditado costuma ser utilizado como instrumento de avaliação que finaliza o processo que geralmente começa com a seleção ou indicação, pelo professor, do que precisa ser

³⁷ Conforme Lopes (2007, p. 71), as estratégias de memória têm a função específica de ajudar os alunos a gravar e restaurar novas informações.

aprendido³⁸, passando pelas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para se prepararem para o momento da realização do ditado em sala.

Lopes (2007, p. 204) afirma que as estratégias de memória são subdivididas em: criação de elos mentais, uso de imagem e som, revisão e uso de ação. A autora acrescenta a estratégia “decorar” que foi bastante utilizada pelos participantes da sua pesquisa, e que, pelo que percebi, parece ser também a principal forma que Raquel utiliza para se preparar para os ditados.

A simpatia pelo uso de ditados na aula de inglês foi demonstrada por Raquel em vários momentos nos dados. Durante o curso que ministrei, com o intuito de observá-la enquanto aprendiz, pude ter uma idéia de que ela valorizava o trabalho com vocabulário, e até mesmo o uso de ditados, mas não demonstrava ser uma crença tão forte como ficou sugerido nas entrevistas e na narrativa. Pelo trecho a seguir, retirado do relatório de observação, percebe-se que Raquel faz referência aos ditados, mas sem muita ênfase:

[64]

Elas considera as atividades de vocabulário importantes e necessárias, especialmente quando são feitas de forma que ela chama de “mais dinâmicas” (como numa atividade em que levei objetos para falarmos sobre eles e suas localizações na sala, utilizando seus nomes em inglês, ao mesmo tempo em que treinávamos o uso de pronomes demonstrativos, preposições de lugar e algumas *question words*). Raquel comenta que seus professores costumavam passar ditados pra ajudar os alunos a memorizar.

(Relatório de observação)

Essa crença parece ser oriunda das primeiras experiências de Raquel, na sala de aula multisseriada em que cursou a terceira e quarta séries, na zona rural. No excerto 65 Raquel fala um pouco da abordagem de ensino da professora da quinta série, que foi também sua professora na terceira e quarta séries, e que fazia tudo “da mesma forma” que costumava fazer nas aulas do primário (ditados, repetição de palavras, músicas). Raquel enfatiza a palavra ‘muito’ para expressar o quão frequente era utilizada a técnica de ditados pela professora e, logo em seguida, repete a mesma informação, de forma que não fica nenhuma dúvida de que os ditados eram bastante recorrentes em suas aulas no ensino fundamental.

[65]

“A aula era uma vez por semana, da mesma forma, passava MUITO ditado, fazia muito ditado, muito eh::::: repetição de palavras, música em inglês que ninguém entendia nada, mas era um meio da turma ficar calada.

(Entrevista 1)

³⁸ Para os ditados, a professora de Raquel tomava por base o vocabulário utilizado na lição ou lista de palavras (animais, objetos escolares, adjetivos, partes da casa etc.) que ela julgava serem mais usuais.

A utilização de ditados pela professora do ensino fundamental volta a ser mencionada na narrativa e na segunda entrevista, excertos 66 e 67, juntamente com outras técnicas que também eram utilizadas (repetição e palavras cruzadas). No excerto 66, Raquel é explícita ao falar dos benefícios do ditado para a aquisição de vocabulário, pois para se sair bem na atividade ela precisava estudar/decorar o que seria cobrado pela professora e, com isso, aprendia “muitas palavras”:

[66]

“(A professora) Frisou muito na escrita com ditados, palavras cruzadas e foi de grande proveito pois aprendi muitas palavras...”

(Narrativa)

[67]

“Ela mandava a gente repetir três vezes e passava ditado. Mandava a gente repetir”

(Entrevista 2)

Os excertos 68 a 70 sugerem um alto grau de convicção de Raquel quanto à eficácia da utilização de ditados. Quando busquei sua confirmação sobre o que pensava sobre essa técnica, na segunda entrevista, ela foi enfática ao dizer que é “Muito bom”, e reforça: “Bom até demais”. No excerto 69, por meio de uma metáfora, Raquel compara o ditado a um exercício físico; como ela mesma diz: “um abdominal do cérebro”. Ela acredita que, na hora que a professora dita os vocábulos ou frases, o esforço mental exigido para se lembrar das palavras memorizadas e transcrevê-las no papel, a partir da associação entre pronúncia e forma escrita, que quase nunca é equivalente e com limitação de tempo; representa um gasto de energia equivalente a um exercício físico. Ela brinca que, nesse momento, “um neurônio liga a outro” e aí ela se lembra como se escreve. No excerto 70, baseando-se no que pôde perceber a partir do curso que ministrei durante a coleta de dados, a participante faz um comentário sobre a minha abordagem de ensino, e numa frase não concluída deixa a sugestão de que se eu incluísse o uso de ditados nas minhas aulas, elas seriam melhores.

[68]

“MUITO BOM! Bom até demais.”

(Entrevista 2)

[69]

“Ditado pra mim é o exercício do cérebro, é um abdominal do cérebro.”

(Entrevista 2)

[70]

“Gosto da forma que o senhor ensina, mas se houvessem ditados...”

(Narrativa)

A análise desses excertos me leva a duas conclusões: i) as experiências anteriores exercem grande influência na formação do sistema de crenças dos aprendizes, conforme

defendem Barcelos (2000), Borg (2003), Conceição (2004), Silva, K (2005), *inter alia*; e ii) o conhecimento das crenças dos alunos é extremamente relevante para que o professor conheça suas expectativas e busque, na medida do possível, uma harmonia entre as culturas de ensinar e de aprender que co-existem no evento de aula, favorecendo a aprendizagem.

Repetição e treinamento são importantes para o aprendizado de inglês.

A estratégia de repetição figura entre o grupo de *estratégias diretas cognitivas*³⁹ conforme classificação de Oxford (1990), apresentada por Lopes (2007, p.71-85). Na pesquisa relatada por Lopes (op.cit), seus participantes fizeram uso de todas as EALs usadas para “praticar” a L-alvo, mas a mais usada foi a repetição. (Lopes, 2008, p. 205).

A crença apresentada na seção anterior e esta sobre a qual discorro nesta seção parecem fortemente inter-relacionadas no sistema de crenças de Raquel e, às vezes, se complementam, à medida que a repetição e o treinamento configuram-se como uma possibilidade de operacionalizar a estratégia de memorização necessária para a realização dos ditados. Nos excertos 65 e 67, mostrados anteriormente, é possível perceber influências da abordagem de ensinar da sua professora na formação da crença em discussão.

No excerto 71, abaixo, quando perguntei-a sobre estratégias que, porventura, ela utilizasse para reforçar sua aprendizagem na escola, ela comenta que costuma dizer os nomes dos objetos do seu cotidiano em inglês, “trocar figurinhas”, que na sua acepção significa interagir em inglês e trocar informações com seus colegas de escola, com seus filhos e, principalmente, com os vizinhos que viveram no exterior. Raquel mostra-se mais incisiva ao falar da estratégia de repetição, enfatizando, com a subida da sua entonação de voz, que “escrever **várias** vezes” e “**treinar**” é “**muito**” importante.

[71]

“Eh:::, trocar objetos (+), eh::: trocar o nome do objeto, em vez de falar ele em português, falar em inglês (+), trocar figurinhas, escrever VÁRIAS vezes, TREINAR. Treinar é MUITO importante.”
(Entrevista 1)

Apesar de defender fervorosamente que é preciso treinar por meio da repetição, Raquel entende que o treino descontextualizado pode não gerar os efeitos desejados, acabando por resultar no que ela se refere como um “*decoreba*” que pode atrapalhar ao invés de ajudar. O aprendiz precisa compreender o objetivo daquele treino e saber de que forma aquele vocabulário ou aquela estrutura

³⁹ Estratégias cognitivas são habilidades que envolvem manipulação ou transformação da língua de uma forma direta. (Cf. LOPES, 2007, p. 73)

gramatical será utilizada em situações reais. O excerto 72 traz um trecho da sua narrativa a esse respeito:

[72]

“Acho importante repetir e praticar, mas tem que entender pois o decoreba às vezes só atrapalha, pois não consegue-se colocar em prática.”(Narrativa)

Não foi difícil perceber que, assim como na crença sobre a eficácia dos ditados, Raquel traz das suas experiências no ensino fundamental e médio a compreensão de que é importante treinar e repetir, conforme ela relata nos excertos 65 e 67. Mas, diferentemente dos ditados, essa prática foi incentivada também no curso técnico por uma das professoras que se valia muito dessa estratégia para trabalhar vocabulário e pronúncia.

A prática oral é importante para aprender a língua-alvo.

A prática oral figura como estratégia de aprendizagem indireta em várias taxonomias (MOURA FILHO, 2005; LOPES, 2007). De acordo com Moura Filho (2005, p.41), a classificação de Wenden & Rubin (1987, p. 23-27) organiza as EALs em cognitivas, metacognitivas, comunicativas e sociais. Dessa forma, considerando tal taxonomia, a “prática oral” de que fala a participante da minha investigação estaria localizada entre as estratégias comunicativas e sociais⁴⁰, que dizem respeito à criação de oportunidades de uso da língua-alvo tanto em situações de aprendizagem formal, na escola, quanto em situações informais.

No excerto 73, Raquel conta da sua experiência de aprendizagem no ensino médio, quando, ela acredita que tenha tido um bom aproveitamento em inglês, a julgar pelas suas notas nas atividades avaliativas escritas. Entretanto, ela reconhece que não havia sido o suficiente para que ela pudesse desenvolver a habilidade de falar a língua estrangeira, já que o treino dessa habilidade teria “deixado a desejar”:

[73]

“Terminei o 2º grau com ótimas notas na escrita e tradução de textos, mas no laboratório deixou a desejar.”
(Narrativa)

Notei que já nos primeiros dados coletados, por meio da narrativa, Raquel usou o termo “laboratório” para o que eu compreendi que fizesse referência à prática oral da língua.

⁴⁰ As estratégias comunicativas têm foco nas interações conversacionais, em que podem clarificar a intenção comunicativa dos falantes e criar oportunidades para a prática. As estratégias sociais são as atividades que envolvem a busca de oportunidades para expor e praticar a língua-alvo, contribuindo de forma indireta para a aprendizagem. (Cf. MOURA FILHO, 2005, p. 41)

Ao retornar à questão da forma que se dava o ensino de inglês na escola de ensino médio, durante a primeira entrevista, aproveitei para confirmar a minha interpretação:

[74]

R: /.../ E não tinha laboratório, era mais prova. Eh::: a prova era só teórica e não tinha prova prática.

P: O laboratório, você considera essa parte prática?

R: É. A parte prática. Só tinha prova teórica. Então (+), assim (+), eu vi que a necessidade era muito grande.

(Entrevista 1)

Analisando a grade curricular do curso técnico-profissionalizante em Guia de Turismo, fornecida pela coordenadora do curso, percebi que foi lá que Raquel se apropriou dessa terminologia, já que o ensino de inglês é dividido em dois momentos: Inglês Instrumental (40h/a) e Laboratório de Línguas – Inglês (40 h/a), sendo que esse último componente curricular é ministrado nos moldes dos cursos de idiomas, com material específico, áudio e vídeo etc, e com atividades de conversação. Isso fez Raquel estabelecer que o “laboratório” corresponde à parte prática, e o ensino instrumental, focado em gramática, textos e vocabulário específico da área, seria a parte teórica.

Num outro momento da entrevista, quando buscava conhecer seu ponto de vista sobre materiais e recursos didáticos que poderiam ser utilizados na aula de inglês para favorecer o aprendizado, Raquel cita o uso de material áudio-visual, dinâmicas, atividade de trocar palavras (que ela não deixou claro a que se referia), e novamente faz referência à prática, repetindo que é “muito importante”:

[75]

P: /.../ o quê que você acha que são eh:: recursos, materiais importantes para ter uma boa aula de inglês?

R: O áudio-visual, eh:::, a prática ela é muito importante, a dinâmica, eh::: mostrar (+), eh::: no caso, trocar palavras (+), isso é muito importante.

(Entrevista 1)

Após conhecer a história escolar de Raquel, no que se refere ao aprendizado de inglês, suas experiências com esse idioma e um pouco do seu perfil de aprendiz e de sua personalidade, posso concluir que a crença na necessidade de se praticar a habilidade oral tem origens no seu próprio interesse e desejo de aprender a língua - comentada entre as crenças do aglomerado III, mas aprendê-la de uma forma completa, já que na grande maioria das suas experiências escolares ela foi exposta apenas a um ensino parcial do inglês, norteado pela tradicional abordagem gramatical e, portanto, sem foco na comunicação, muito menos na comunicação oral. A sua passagem pelo Instituto Federal, no curso técnico, serviu para reforçar essa crença, devido ao fato de que lá ela teve acesso a outras formas de ensino de

Inglês, com ênfase também na habilidade oral e mais próximo do que ela precisava para suprir seu desejo pessoal e para compor a formação profissional que ela escolhera.

Barcelos (2004, p. 145) assevera que as crenças e ações nem sempre irão coincidir, mas no caso da crença na força da prática para o aprendizado, percebo que Raquel se esforça para reproduzi-la em atos concretos, como se comprova nos excertos abaixo:

[76]

Mas é bom porque aí dá pra trocar figurinhas com esses meus dois amigos, (eles viveram muito tempo lá), um já foi professor do CCAA, Wizard, Wisdom... então dá pra trocar muita coisa com ele, dá pra aprender também.

(Entrevista 1)

[77]

Ela demonstra preferência pelas atividades de expressão oral e *role plays*, ocasiões em que se mostra bastante criativa nas situações de comunicação propostas.

(Relatório de observação)

Na entrevista (excerto 76) ela comenta que, além de ouvir sobre as situações vividas nos Estados Unidos e tirar dúvidas sobre o inglês, ela costuma interagir no idioma com seus amigos que moraram no exterior, dentro de suas possibilidades, e que faz isso com uma certa frequência. Raquel reconhece, nesses contatos, verdadeiras oportunidades de aprendizado. No excerto 77, apresento o registro do que pude observar em sala, a respeito da boa aceitação de Raquel para as atividades que eu propunha nas aulas envolvendo comunicação oral. Para ela, essas atividades pareciam ser o ponto forte da aula, já que julgava que a comunicação oral fosse sua maior limitação.

4.1.5 Crenças sobre o inglês e a formação profissional

A relação entre o conhecimento de inglês e o mundo profissional é tema bastante recorrente nos trabalhos sobre CEAL (COELHO, 2005; SILVA, K. 2005; GRATÃO & SILVA, 2006; MELLO, 2008; *inter alia*). O estudo de Coelho (2005) apontou relações entre saber inglês e a inserção no mercado de trabalho em dois momentos: quando a autora discute as crenças sobre a importância do inglês (p. 107) e, em outra seção, quando fala da utilidade do idioma (p.111). Os alunos participantes de sua pesquisa acreditam que seja importante estudar inglês na escola pelo fato de o idioma estar presente em nosso cotidiano; para conseguirem dar continuidade aos estudos, mais diretamente, entrar na universidade; e também por favorecer a conquista de uma boa colocação profissional.

A análise dos dados relatada por Silva, K. (2005, p. 117) sugere que uma das razões dos seus participantes terem optado por estudar inglês é também a utilidade do conhecimento dessa língua no mercado de trabalho. Em Gratão (2006), dentre as crenças que emergiram dos dados analisados está a que diz respeito à possibilidade de inserção e ascensão social, e consequente melhoria na qualidade de vida que o conhecimento de inglês pode trazer, a partir da abertura de novas possibilidades de trabalho. E por último, Mello (2008, p. 135) assevera que a motivação para aprender a língua é fator fundamental para que esse aprendizado seja bem sucedido e, conforme apontaram os seus dados de pesquisa, grande parte dessa motivação parte do pressuposto de que o domínio da língua inglesa é fundamental para o sucesso financeiro e profissional.

A preocupação com o mercado de trabalho foi marcante entre os dados que analisei, especialmente pelo fato de que tive a educação técnico-profissionalizante como cenário para a minha investigação. A seguir, apresento minha análise das crenças que compõem o aglomerado V, bem como os dados que deram suporte a tal análise.

Quadro 4.7: Aglomerado V	
O inglês e a formação profissional	Saber inglês é essencial para se inserir no mercado de trabalho.
	O conhecimento de línguas estrangeiras, principalmente o inglês, é fundamental para o profissional Guia de Turismo.

Saber inglês é essencial para se inserir no mercado de trabalho

Kalaja (2003) destaca que as crenças podem ser individuais, mas também sociais, pois trata-se de um tipo de conhecimento socialmente construído por meio da interação. Além disso, elas são fortemente influenciadas pelo contexto. Dessa forma, as constantes transformações pelas quais as sociedades vêm passando nas últimas décadas, sobretudo com a consolidação do modelo de economia global e do *status* da língua inglesa como língua internacional, têm feito com que a crença na importância do conhecimento de inglês para a inserção no mercado de trabalho tome uma dimensão social e seja compartilhada por um número cada vez maior de pessoas.

A respeito dessa mudança no mundo do trabalho, em curso há algum tempo, Moura Filho (2005, p. 93-94) afirma que:

No passado, a inclusão de conhecimento de inglês nos currículos do(a)s postulantes a um posto de trabalho não era algo que determinasse a escolha do(a) empregador(a). Atualmente, há uma tendência cada vez mais delineada de as empresas privilegiarem, no ato da contratação, candidato(a)s com conhecimentos sistematizados dessa língua estrangeira. Essa tendência é mais marcada na contratação de altos executivo(a)s mas, não raro, exige-se o conhecimento dessa língua em funções de níveis básico e médio das organizações. Em muitos casos, o conhecimento apenas superficial da língua estrangeira não é suficiente, exige-se a proficiência. (MOURA FILHO, 2005, p. 93-94)

De fato, tal tendência está cada vez mais acentuada. Numa busca rápida na internet por anúncios de empregos que têm como pré-requisito o conhecimento de inglês, em menos de quinze minutos, encontrei ofertas de recolocação profissional para as funções de enfermeira, vendedor de empresa gráfica, profissional para gerenciar equipe, recepcionista/*hostess*, instrutor técnico do ramo de máquinas, analista de informática, programador, analista de orçamento, comprador internacional, advogado, secretária, guia de turismo e agente de turismo, dentre outros. Em todos os anúncios há especificações do tipo: “inglês fluente”, “fluência em inglês” ou “pessoa que fale inglês”, corroborando o que diz Moura Filho (op. cit.) a respeito da exigência, cada vez mais comum, da proficiência na língua, pelos empregadores.

Pode soar radical a idéia de Raquel de que o inglês é “essencial” para a inserção no mercado de trabalho, já que a grande maioria da população ativa brasileira tem pouco ou nenhum conhecimento sistematizado dessa língua e, no entanto, conseguiu colocar-se profissionalmente. Mas é importante salientar que, sendo o sistema de crenças de um indivíduo dinâmico e constantemente (re)estruturado, a crença em questão é resultado de um processo de ressignificação iniciado desde que Raquel passou a vivenciar novas realidades e a ter novas aspirações profissionais, notadamente marcadas pelo início da sua formação profissional em guia de turismo e, mais recentemente, relações internacionais. Assim, se considerarmos o contexto profissional que Raquel escolheu para inserir-se, com a visão de mercado de trabalho que ela tem hoje, o inglês é de fato essencial e não apenas um diferencial. Ela expressa essa ótica com veemência nas entrevistas:

[78]

“O mercado de trabalho hoje, ele pede que seja FUNDAMENTAL o curso de línguas.”

(Entrevista 1)

[79]

P: /.../ e sobre o inglês no mercado de trabalho, isso já está claro, você falou que é bastante...

R: [Essencial!]

P: ...importante, é essencial. Eh::: e você já perdeu alguma oportunidade, foi? Por causa disso?

R: Foi.

- P:** Onde foi? Como é que foi isso?
R: A última agora foi na Cooperforte. E na Oi.
/.../
P: Eles pediam inglês?
R: Inglês, fluente.
(Entrevista 2)

Nos excertos acima, Raquel enfatiza a importância do conhecimento de inglês, destacando que é “fundamental” e “essencial” para o mercado de trabalho. Ela ainda cita situações em que perdeu oportunidades de trabalho por não atender ao requisito da fluência no idioma, o que certamente contribui para reforçar sua crença. A seguir, excertos 80 e 81, Raquel vai além e coloca a pessoa que não sabe inglês na condição de analfabeta para o mercado de trabalho, assim como, em suas palavras, eram considerados aqueles que não sabiam informática, há algum tempo.

[80]
“Hoje, no mercado de trabalho, a pessoa sem um curso básico de inglês ela é considerada analfabeta.”
(Narrativa)

[81]
“Então, a pessoa hoje que não tem o curso de inglês, ela é considerada analfabeta. Igual antigamente, quem não tinha informática eh:: era analfabeto. Além da informática também tem que ter o inglês dentro do currículo.”
(Entrevista 1)

Na segunda entrevista Raquel volta à questão do “ser analfabeto” para as exigências atuais do mercado profissional, e além do conhecimento de línguas e de informática já citado, acrescenta também a necessidade de formação superior, já que, segundo ela, ter concluído o ensino fundamental e médio não é mais suficiente para conseguir bons empregos. Ao final do excerto 82, registro outras evidências do quanto ela considera essencial ser bilíngue (sendo o inglês a língua estrangeira em questão), o que é reforçado no excerto 83, quando ela afirma que “*línguas hoje em dia é obrigatório*” em todas as áreas de atuação profissional e não só em áreas em que lhe parece óbvio a necessidade desse conhecimento, como turismo e relações internacionais.

[82]
“/.../ antigamente se você não tinha o primeiro e segundo grau você era considerado analfabeto, hoje em dia se você não tem a faculdade você é analfabeto. Igual línguas: se você não é bilíngue, entendeu, você é analfabeto.” (Entrevista 2)

[83]
“(os empregadores) Já tão cobrando ainda mais, não só como guia de turismo, não só como relações internacionais, você tem que ter. Línguas hoje em dia é obrigatório.”
(Entrevista 2)

Avalio que a raiz desta crença está na própria experiência de Raquel, haja vista que ela conheceu pessoalmente a sensação de ser preterida numa seleção para emprego pelo fato de não ter conhecimentos e habilidades em inglês o suficiente para atender à demanda da empresa, fato que já lhe ocorreu mais de uma vez.

O conhecimento de línguas estrangeiras, principalmente o inglês, é fundamental para o profissional Guia de Turismo.

Para compreender a importância do inglês na formação do Guia de Turismo, busquei me informar a esse respeito junto a uma das professoras de inglês e à coordenadora do curso no Instituto Federal em que Raquel estuda, utilizando questionários. Julgo que suas participações tenham sido bastante pertinentes nesse sentido, uma vez que o projeto político pedagógico do curso é elaborado com a contribuição desses e de outros profissionais envolvidos diretamente com essa formação.

Ao responder à pergunta que questionava a importância do inglês para o profissional técnico em Guia de Turismo formado pelo IFB, professora a coordenadora demonstraram sintonia em suas respostas, o que denota que os profissionais responsáveis pela realização do curso estão afinados quanto aos seus objetivos e ao perfil profissiográfico⁴¹ que se esperam de seus egressos, como se vê nos excertos 84 e 85:

[84]

Uma das principais competências do profissional em Guia de Turismo é saber falar Inglês, pois ele lida com diversas situações em seu ambiente de trabalho, em que precisa desse conhecimento da língua inglesa, seja para falar, ler ou escrever. Saber falar inglês não é um diferencial para ele, é necessidade.
(Questionário Professora – Questão 01)

85]

A Língua Inglesa é fundamental a partir do momento em que se espera que o Guia de Turismo possua a competência de desenvolver estratégias de comunicação em língua inglesa e de comunicar-se com desenvoltura, cordialidade e liderança em língua inglesa, durante seu exercício profissional.
(Questionário Coordenadora – Questão 02)

O reconhecimento da relevância do inglês para o Guia de Turismo formado pelo IFB e a preocupação do corpo profissional em promover essa consciência entre seus alunos serve para ilustrar a participação de agentes segundos e terceiros na construção das crenças dos aprendizes. O efeito dessa influência é sentido nas declarações de Raquel, como no caso

⁴¹ Os planos político-pedagógicos dos cursos técnico-profissionalizantes, em geral, trazem o *perfil profissiográfico* do profissional que desejam formar. Trata-se de uma descrição das atribuições inerentes a uma determinada área profissional, do perfil esperado do profissional ao fim do curso e das competências necessárias ao desempenho satisfatório de suas funções.

do excerto 86, em que ela defende a “importância suprema” do conhecimento de línguas para o Guia de Turismo, já que ele necessita dessa habilidade recorrentemente em seu ofício, como no caso de uma guiagem de estrangeiros.

[86]

P: Qual a importância de saber inglês para o profissional Guia de Turismo, como você que está se formando agora no IF?

R: Certo. Para o Guia de Turismo é como se... Por exemplo, como você vai guiar, fazer uma guiagem com pessoas de outros países que vem conhecer o Brasil, sem ter acesso às línguas? Sem ter pelo menos noção? Então, assim (+), a importância é uma importância suprema, é necessário.

(Entrevista 2)

No excerto acima, minha pergunta fazia referência apenas ao conhecimento de inglês, mas a resposta de Raquel pareceu levar em conta línguas estrangeiras em geral, considerando as inúmeras possibilidades de idiomas utilizados por turistas de diferentes nacionalidades.

No excerto seguinte, 87, ela continua a exposição de suas idéias reforçando que o Guia de Turismo precisa conhecer, ou pelo menos ter noção, de várias línguas. Mas ela não pensou duas vezes quando pedi que definisse uma língua que fosse a de primeira necessidade, respondendo, prontamente, que seria o inglês. Raquel justifica que o inglês é uma língua franca e por isso sempre haverá quem tenha algum conhecimento em qualquer canto do mundo. Sendo assim, o Guia de Turismo deveria se preocupar primeiramente em tornar-se fluente em inglês, pois a internacionalização do idioma garantiria ao Guia maiores possibilidades de desempenhar satisfatoriamente a sua profissão.

[87]

R: [O guia de turismo], por ser guia tem que se manter atualizado no mercado, certo? Então ele tem que tá fazendo curso, não só de inglês. Tem que ter pelo menos noção de mais ou menos cinco línguas.

P: Mas qual você acha que seria a primeira que ele precisa saber?

R: R: Inglês.

/.../

R: Porque Inglês é ah::: como eu poderia dizer (+) a primeira língua né (+), mundial, universal. Então, sempre tem alguém que tem noção de inglês.

(Entrevista 2)

Outro elemento bastante significativo para a formação e consolidação da crença na necessidade de o Guia de Turismo conhecer línguas estrangeiras foi a parte prática do curso técnico-profissionalizante, que se realizou por meio dos componentes curriculares “Viagem técnica” e “Teoria e Prática Profissional”, totalizando 100h/a. Nessas ocasiões, os alunos viajam para conhecer roteiros turísticos, locais com potencial turístico, ou observar o trabalho de outros guias, em oportunidades singulares de sentir de perto o que a profissão lhes reserva.

O estágio não é obrigatório para obtenção da certificação técnica ao final do curso, mas os alunos são incentivados a executar atividades que possam ampliar sua vivência com sua futura área de atuação e são certificados em horas de estágio por isso. Raquel, por exemplo, conta com 400h/a de estágio que foram contabilizadas a partir de atividades de guiagem para Caldas Novas (serviços prestados para agências de turismo de Brasília), promoção e participação em eventos no *campus* em que estuda, participação em eventos regionais, nacionais e internacionais realizados pelo MEC etc.

No trecho transcrito da segunda entrevista (excerto 88), Raquel descreve algumas situações em que realizou algumas tarefas comuns à sua profissão (recepcionar pessoas, conduzir visitantes, orientar participantes em eventos, etc...), nas quais era necessário o uso de outro idioma. Na primeira situação, ela conta sobre um casal de franceses que esteve visitando o campus onde estuda e requisitaram, na sua turma, alguém que pudesse guiá-los na visitação. Apenas uma de suas colegas, que fazia nível 4 de francês em um curso livre, estava habilitada para tal, mas mesmo assim, Raquel não deixou passar aquela oportunidade, acompanhou a comitiva e ainda conseguiu trocar saudações em inglês com os franceses.

Na segunda ocasião, durante o Fórum Mundial de Educação Profissional realizado em Brasília, em novembro de 2009, Raquel teve um contato mais efetivo com a língua inglesa ao recepcionar participantes de vários países. Ela destaca uma situação em especial em que teria falado com um angolano, em inglês, e teria se saído muito bem. Considerando que a Angola tem o português como língua oficial, é possível que Raquel tenha se confundido quanto à nacionalidade da pessoa com quem manteve uma conversa mais longa em inglês, já que havia pessoas de outros países como Canadá, Estados Unidos, Alemanha, Trinidad e Tobago, que, mais provavelmente, era quem utilizava o inglês para se comunicar.

Por último, Raquel comenta sobre sua participação no JIF⁴², quando também fazia trabalho de orientação dos participantes e, num determinado momento, viu-se na situação de passar informações a visitantes falantes de inglês. Todas essas situações serviram para reforçar em Raquel a crença de que para ser uma profissional completa, ela precisa “investir no inglês” e adquirir fluência na língua, como ela mesma admite no final do excerto:

[88]

P: E durante o seu curso você já teve alguma experiência de estágio com turista estrangeiro?

R: Sim. Foi lá no Instituto Federal um pessoal, acho que da França, e perguntou assim (+) quem era bilíngue e quem pelo menos sabia uma língua aí eu falei “Ah, pra recepcionar!”. Então da nossa sala só saiu a Márcia, porque era nível

⁴² JIF - Jogos brasileiros das instituições federais de educação profissional e tecnológica.

4, o resto foi só eu.

P: Mas você fez contato com eles também?

R: Só “Hi!” ((risos))

P: E no evento que vocês participaram, no congresso? No fórum, aliás?

R: No fórum internacional? (+) Sim, eu recepcionei um angolano. Eu pude conversar com ele em inglês, com muita dificuldade, mas eu me sai bem. E no JIF também. No JIF eu recepcionei um pessoal que chegou no restaurante e falei (*incompreensível*) com eles. Foi bom!

P: E nessas situações você pôde usar um pouco do que você aprendeu então, do inglês! E isso só ajudou a reforçar a sua compreensão de que (+) essa crença de que o inglês é importante para o curso técnico?

R: Sim. E até mesmo analisar que eu tenho que (+) teria que investir mais no inglês, que é a maior necessidade eu estar fluente nessa língua.

(Entrevista 2)

A percepção de Raquel sobre a necessidade do inglês para sua profissão foi reforçada também pelas atuais exigências do mercado de trabalho, tema discutido anteriormente. No excerto abaixo, eu a indago sobre a empregabilidade dos profissionais Guias de Turismo na região, e sua resposta é direta e objetiva: “Sim, se tiver o inglês.”

[89]

R: E como é que está o campo de trabalho aqui na região?

R: Aqui na região centro-oeste?

P: Eles são absorvidos? Quem forma no curso?

R: Sim, se tiver o inglês. Se tiver, pelo menos (+) Se for bilíngue tá empregado, se não for bilíngue está desempregado.

(Entrevista 2)

A análise das duas crenças que compõem o aglomerado V, evidencia a existência de uma forte relação entre elas, de forma que a segunda parece ser um desdobramento da primeira. Percebo que a primeira crença ocupa uma posição mais central no sistema de crenças de Raquel, tendo se consolidado há mais tempo, desde que a participante passou a se preocupar com questões relativas à sua colocação no mercado profissional. Por sua vez, a segunda crença, que é especificamente relacionada ao profissional Guia de Turismo, desdobrou-se mais recentemente, a partir da vivência de Raquel na formação técnica-profissionalizante no Instituto Federal.

Neste capítulo, apresentei a minha análise para as vinte crenças que foram acessadas a partir dos dados coletados por meio de narrativa, entrevistas, questionários e das minhas observações de aulas. Considero que a categorização das crenças de natureza comum em aglomerados tenha sido de grande valor para organizar melhor a minha exposição e dar linearidade à minha análise. No capítulo a seguir, que encerra esta dissertação, apresento as conclusões do meu trabalho e faço minhas considerações finais.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

Este capítulo está dividido em cinco seções, que visam à apresentar as conclusões da pesquisa relatada. Primeiramente, busco responder as perguntas de pesquisa que me impulsionaram a realizar esta investigação, fundamentado pelo referencial teórico e análise de dados apresentados em capítulos anteriores. A seguir, aponto contribuições teóricas, práticas e metodológicas deste estudo para o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês), com ênfase nos contextos de educação profissional, e relato as limitações da pesquisa. E por fim, sugiro estudos futuros que possam contribuir para ampliar a discussão dentro do cenário de formação profissional e faço minhas considerações finais.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Meu interesse em buscar respostas para questões relativas ao ensino de inglês em contextos de educação técnico-profissionalizante partiu da minha própria experiência de ensino, como professor de inglês na rede federal de educação profissional e tecnológica desde 2003, após me graduar em Letras/Inglês. Por isso, a construção do arcabouço teórico e a definição da metodologia que viabilizou a realização da minha pesquisa, foram guiadas pela minha intenção de responder a três perguntas que eram bastante presentes no meu contexto. Findo o meu trabalho de investigação e análise, apresento agora as respostas alcançadas.

1. Que crenças são trazidas pela participante em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês? E quais são suas possíveis origens?

A análise dos dados obtidos por meio de narrativa escrita, entrevistas semi-estruturadas, observação de aulas e questionários escritos, me possibilitou chegar a 20 crenças. De acordo com os aspectos referentes ao ensino-aprendizagem de inglês que são focalizados em cada uma delas, categorizei-as em cinco aglomerados de crenças com laços coesivos entre si, que abordam, respectivamente: i) a natureza do aprendizado de inglês; ii) o professor de inglês; iii) o aprendiz de inglês; iv) estratégias para o aprendizado de inglês; e v) o inglês e a formação profissional. O quadro a seguir mostra a disposição dessas crenças nos aglomerados.

Quadro 5.1: Síntese das crenças acessadas

Aglomerado I: A natureza do aprendizado de inglês
<ul style="list-style-type: none">▪ Aprende-se inglês com qualquer idade.▪ Aprende-se inglês na escola pública.▪ Aprende-se inglês em países não falantes da língua.▪ É mais fácil aprender inglês num país falante da língua.▪ O conhecimento de gramática é importante para produzir textos.▪ Ler e escrever é mais fácil que pronunciar em inglês.▪ A língua inglesa é mais fácil que a portuguesa.▪ A variação americana do inglês é mais difícil que a britânica.
Aglomerado II: O professor de inglês
<ul style="list-style-type: none">▪ O professor tem papel determinante no ensino-aprendizado de inglês.▪ Formação acadêmica e capacitação profissional são indispensáveis para um bom professor de LE.▪ É preciso ter dom para ensinar.▪ O aprendizado é reflexo do ensino.
Aglomerado III: O aprendiz de inglês
<ul style="list-style-type: none">▪ É preciso ser curioso pra aprender inglês.▪ O bom aprendiz é participativo, interessado e dedicado.▪ O desejo de aprender promove a autonomia.
Aglomerado IV: Estratégias para o aprendizado de inglês
<ul style="list-style-type: none">▪ Ditados são eficientes na aquisição de vocabulário.▪ Repetição e treinamento são importantes para o aprendizado de inglês.▪ A prática oral é importante para aprender a língua-alvo.
Aglomerado V: O inglês e a formação profissional
<ul style="list-style-type: none">▪ Saber inglês é essencial para se inserir no mercado de trabalho.▪ O conhecimento de línguas estrangeiras, principalmente o inglês, é fundamental para o profissional Guia de Turismo.

Quanto às suas origens, evidências muito fortes indicam que, em essência, as crenças do aglomerado I têm a gênese do seu processo de formação na educação básica de Raquel, que teve início na zona rural do estado de Goiás e prosseguiu na região de Planaltina (DF), sempre em escolas públicas. Nesse período Raquel viveu diversas experiências de aprendizagem de inglês, começando pela sala de aula multisseriada do primário, com uma

professora sem formação para o ensino de língua estrangeira, e prosseguiu da quinta a oitava série com aquela e outros professores, com e sem formação em Letras, até chegar ao ensino médio que foi cursado em escola da zona urbana de Planaltina, cujos professores possuíam formação acadêmica compatível com a função. A mudança para a cidade e para a nova escola foi fundamental para que Raquel consolidasse sua crença sobre as variedades de pronúncia do inglês, o que lhe pareceu um elemento dificultador da aprendizagem.

Ainda em ambiente formal de ensino, Raquel teve acesso ao aprendizado de inglês no curso técnico-profissionalizante de Guia de Turismo, oferecido pelo Instituto Federal de Brasília, no *campus* Planaltina. Há indicações de que o ensino instrumental de inglês a que teve acesso na primeira parte do referido curso contribuiu para o fortalecimento de suas crenças sobre a facilidade da habilidade de escrever em inglês em detrimento da comunicação oral e sobre a importância do estudo da gramática, crença já estabelecida a partir da abordagem predominantemente gramatical a que foi submetida na educação básica. O contato com uma abordagem mais próxima do comunicativismo, nas aulas denominadas “Laboratório de línguas”, contribuiu para a consolidação da crença segundo a qual se adquire fluência em inglês também em países não falantes do idioma, assim como aconteceu com seus professores de inglês do IFB e outros conhecidos que nunca tiveram experiência no exterior. A experiência no IFB também foi determinante para que Raquel tivesse um olhar mais positivo sobre a eficácia do ensino oferecido pela escola pública, se comparado à maioria das pesquisas que abordam esse tema. Acredito que isso se deve ao fato de ter observado, naquele contexto, corpo docente qualificado e melhores condições físicas em relação às outras escolas públicas que conheceu. Ela reconhece que o IFB tem um diferencial, mas ressalva que não representa ainda a instituição pública ideal.

As crenças que compõem o aglomerado II são fortemente relacionadas com a abordagem de ensino da professora de Raquel na escola multisseriada. Há indícios de que pelo menos três das quatro crenças originaram-se naquela época. O trabalho apaixonado daquela professora, mesmo diante de tantas adversidades, convenceu Raquel de que a capacidade de ensinar é um dom natural e que o professor que traz consigo essa dádiva tem papel determinante para o sucesso do aprendiz. A quarta crença, que diz respeito à formação do professor, só foi incorporada ao seu sistema de crenças mais tarde, quando Raquel conheceu novas situações de ensino-aprendizagem, com professores que tiveram melhores oportunidades de profissionalização. A partir desse contato, Raquel pôde avaliar o valor da

formação acadêmica para o professor de línguas à medida que estabelecia comparações com os professores que lhe conduziram em suas primeiras incursões no aprendizado de inglês.

O terceiro aglomerado de crenças, a respeito do bom aprendiz de inglês, reflete muito da personalidade de Raquel e de seu estilo de aprendizagem. Pelo que pude observar durante o curso que ministrei, ela apresentou muitas das características que considera ser atributos de um bom aprendiz de inglês: interesse, participação, dedicação, autonomia etc. É certo que nem sempre suas ações acompanhavam a intensidade captada em suas crenças, e em alguns momentos até deixava a desejar, mas nada que pudesse interferir substancialmente na sua postura enquanto aprendiz, ou desmerecer-lhe a atribuição de tais qualidades. Uma das respostas contidas no questionário respondido pela ex-professora de Raquel, sobre a sua postura frente ao aprendizado de inglês, me deu maior segurança para fazer essas afirmações, visto que a minha percepção foi confirmada por alguém que teve um contato bem mais duradouro com Raquel, na relação professor/aluno.

A análise dos dados sugere que as duas primeiras crenças do aglomerado IV tenham sido formadas e consolidadas pela influência da cultura de ensinar dos professores de Raquel na educação básica, sobretudo a sua primeira professora, quando se praticava o ensino unicamente pela forma. Mas, ao que parece, as crenças na eficácia da utilização de ditados, repetição e treinamento lhe acompanham desde então, e mantêm-se centrais no seu sistema de crenças. No IFB Raquel encontrou respaldo para a crença na necessidade de prática oral para aprender a língua-alvo, a partir do incentivo de professores e coordenadores do curso, e da conscientização pessoal de que o conhecimento de inglês é requisito para um profissional completo e bem-sucedido.

Quanto ao aglomerado de crenças número V, fortes evidências indicam que a entrada de Raquel no IFB, num curso de formação para uma profissão que tem a fluência em inglês como uma das competências necessárias a um profissional completo, aliada ao o incentivo recebido dos professores no curso técnico-profissionalizante para ao aprendizado de inglês, são a base para a formação das crenças agrupadas nesse aglomerado. Além disso, as tentativas frustradas de colocação profissional, devido ao fato de não possuir o nível desejado de fluência na língua, foram também determinantes para que as crenças que relacionam o conhecimento de inglês ao mercado de trabalho tomassem corpo e se consolidassem.

2. Há relações entre as crenças da participante, suas experiências e ações de aprendizagem?

Esta pergunta, de certa forma, já foi parcialmente respondida na questão anterior, pois é muito improvável falar sobre a origem de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas sem fazer menção às experiências do indivíduo. As experiências, vividas ou observadas, são as principais fontes de formação das CEAL.

No caso de Raquel, posso dizer que suas experiências de aprendizagem anteriores foram determinantes para que ela formulasse suas concepções e construísse seu sistema de crenças que, por sua vez, influencia suas ações como aprendiz. Algumas das crenças que foram incorporadas ao sistema, numa fase mais madura, são fruto de um processo de resignificação que se deu a partir da comparação entre experiências mais recentes e aquelas vividas nos primeiros anos da sua vida escolar. Nesse sentido, a experiência de aprender inglês no IF, foi decisiva na reestruturação do sistema de crenças de Raquel, especialmente aquelas relacionadas ao professor de línguas e ao mercado trabalho.

Conforme assevera Barcelos (2004, p. 145), vários fatores fazem com que as ações das pessoas nem sempre sejam coerentes com o que elas acreditam ser o correto ou mais indicado a fazer, e com Raquel não é diferente. Em alguns momentos, pude perceber esse tipo de incoerência, especialmente quando se tratava da postura desejável ao aprendiz de línguas. Mas conforme já atestei anteriormente, essas incoerências não representaram grandes desvios na conduta da aprendiz Raquel.

3. As crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês influenciam na sua formação profissional?

O formato do curso técnico-profissionalizante em Guia de Turismo foi pensando de forma a instrumentalizar os futuros profissionais para a realização das tarefas comuns à essa profissão, tais como orientar, assistir e conduzir pessoas ou grupos durante traslados, passeios, visitas ou viagens. Não raro, é necessário que a prestação desse serviço seja mediada em língua estrangeira, sendo o inglês um dos idiomas mais comumente utilizados nessas ocasiões. Por essa razão, a língua inglesa figura entre os componentes curriculares do curso técnico-profissionalizante de Guia de Turismo ofertado pelo IFB e, além disso, os alunos têm acesso a cursos complementares gratuitos no Centro de Línguas que existe na instituição.

Nesse contexto, o fato de a aprendiz alimentar crenças favoráveis ao aprendizado de inglês só tem a contribuir para a sua formação, tendo em vista as oportunidades de aperfeiçoamento e continuação de estudos que a escola lhe oferece. Por outro lado, se o

aprendiz possui crenças desfavoráveis ao aprendizado, a tendência é que seu desenvolvimento seja insatisfatório, afetando, assim, a qualidade de sua formação profissional.

Vejo que as crenças de Raquel exerceram influência positiva na sua formação na medida em que a sua afeição pela língua inglesa, representou um ponto a mais de afinidade com a área profissional, na qual o conhecimento de inglês é desejável. Entretanto, inversamente, as influências foram ainda maiores. Ou seja, a inserção de Raquel num curso de formação técnica profissional para uma área em que a língua inglesa tem importância reconhecida, e numa instituição que dispõe de condições favoráveis ao aprendizado de inglês, causou grandes transformações no seu sistema de crenças. Isso vem ao encontro do ponto de vista de Barcelos (2006b, p.161) segundo o qual as experiências moldam as crenças.

No caso em questão, algumas crenças foram fortalecidas, como a crença de que “a prática oral é importante para aprender inglês” e de que “é possível aprender inglês em escolas públicas”, tendo em vista as experiências positivas vividas no IFB, que é uma instituição pública. Outras crenças parecem ter sido formadas, como aquela que se refere à formação acadêmica e capacitação profissional como indispensáveis para um bom professor de LE. E houve ainda aquelas que passaram por processo de resignificação que, conforme definido na seção 2.7.4, representa a possibilidade de se ampliar a visão sobre determinado aspecto, atribuindo-lhe um novo significado, mas mantendo parte de sua estrutura original. Esse foi o caso da crença no inglês como “essencial” para o mercado de trabalho, visto que essa essencialidade decorre da nova visão de mercado de trabalho que Raquel desenvolveu a partir das novas perspectivas de atuação profissional que sua formação técnica e superior lhe possibilitaram.

5.2 Contribuições do estudo

Nesta seção, apresento as possíveis contribuições teóricas, práticas e metodológicas verificadas a partir da minha investigação.

5.2.1 Contribuições teóricas

A pesquisa aqui relatada traz grande contribuição para a pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, por adentrar um contexto de ensino ainda pouco explorado, a educação profissional e tecnológica. Por isso, apresento, no aporte teórico, um panorama do ensino público profissionalizante no Brasil e teço considerações mais específicas

acerca da formação técnico-profissionalizante de Guia de Turismo, que é meu interesse maior nesse estudo.

Mais uma contribuição está na apresentação de um consistente arcabouço teórico sobre CEAL alicerçado, principalmente, em pesquisadores brasileiros, mas contando também com a luz teórica de pesquisadores de reconhecimento internacional. Apresentei um breve panorama das pesquisas realizadas no contexto brasileiro nos últimos anos, com o objetivo de situar essa área de pesquisa no momento atual da Linguística Aplicada brasileira.

Considero, também, de relevância teórica a abordagem de alguns temas relativamente recentes na área de crenças no Brasil, como o processo de ressignificação de crenças. Além disso, ao que parece, inaugurei o estudo das CEAL em contextos de formação profissional, visto que não se tem conhecimento de nenhuma outra pesquisa que tenha se proposto a tal intento, conforme levantamento de Silva, K. (2010).

Outra particularidade da minha pesquisa é o foco na relação experiências/crenças/ações, sob a batuta da abordagem contextual de investigação das crenças, bem como o estudo das influências exercidas pelas experiências anteriores no sistema de crenças da participante.

5.2.2 Contribuições práticas

Conforme já foi exposto em outros momentos, com este estudo eu iniciei a discussão sobre as crenças no contexto de educação profissional, que vem se expandindo a passos largos nos últimos anos. Assim, o trabalho de investigação relatado nesta dissertação pode iniciar nos alunos, professores, coordenadores de curso e demais profissionais envolvidos na educação profissional reflexões acerca dos variados temas que foram abordados a partir das crenças levantadas.

Aos professores, fica o incentivo para se conhecer o que o aluno pensa e espera do seu processo de aprender inglês. Com esse conhecimento à mão, é mais fácil harmonizar, na medida do possível, sua prática com as expectativas de seus alunos. Esse estudo ainda traz implícita a sugestão de que o professor reflita sobre a qualidade do seu trabalho e da sua relação com o aluno, pois, conforme apresentado, o aprendiz é profundamente marcado pela ação do seu professor, positiva ou negativamente.

À aprendiz participante, foi-lhe dada a oportunidade de conhecer suas próprias crenças, inclusive algumas que ela nem sabia que possuía. O conhecimento da análise dos dados e dos resultados da pesquisa foi útil para ela se fortalecer com os aspectos positivos do

seu processo de aprendizagem, conscientizar-se dos seus pontos fracos e organizar melhor aquelas idéias que agora ela reconhece equivocadas.

Para assegurar que meu estudo represente, de fato, uma contribuição ao contexto em que foi desenvolvido, retornei à instituição com o intuito de apresentar os resultados a que cheguei à coordenação do *campus* e do curso e disponibilizei uma cópia para a biblioteca local, de forma que ele possa ser consultado pela comunidade escolar.

Além disso, visando à expansão dos conhecimentos aqui gerados para outros contextos, além do *locus* da pesquisa, estou preparando artigos para a veiculação em periódicos técnicos da área.

5.2.3 Contribuições metodológicas

Como contribuições metodológicas para pesquisas que venham a ser orientadas pela perspectiva contextual de investigação, enfatizo a associação de narrativas com entrevistas semi-estruturadas como forma de dar voz ao participante; e, de forma especial, destaco a coleta de dados por meio de observação participante.

No meu caso, a observação aconteceu durante o curso que ministrei. Considero que ela tenha sido ainda mais significativa e autêntica porque eu participei diretamente do processo, no papel de segundo agente (professor), e não como um *outsider*. Assim, fui mais um '*participante observador*', totalmente integrado ao ambiente, do que um '*observador participante*' buscando aceitação num contexto que não lhe pertencia.

Enfim, a condição de participante autêntico me deu a oportunidade de alcançar meus objetivos de observação: mais que observar, pude sentir de perto a relação professor-aluno em sala de aula e ver, sem máscaras, o verdadeiro perfil de aprendiz da minha participante. Isso foi fundamental para eu investigar a relação entre suas crenças e ações.

5.3 Limitações do estudo

Embora tenha conseguido cumprir com os meus objetivos de pesquisa e encontrar as respostas para as perguntas postas no início desta dissertação, vale salientar que o estudo teve algumas limitações.

Inicialmente, a minha proposta de pesquisa era um pouco diferenciada desta que se concretizou. Eu pretendia verificar o processo de ressignificação de crenças de aprendizes e a coleta de dados, que aconteceria em dois momentos distintos, seria realizada no estado da Bahia, em Valença, cidade localizada a aproximadamente 120 km de Salvador, numa unidade

de ensino profissionalizante em que eu trabalhei entre 2006 e 2007. Cheguei a realizar a primeira fase de coleta naquela cidade, mas devido a uma série de problemas não pude dar sequência ao trabalho. Com isso, quase três meses foram perdidos, pois tive que mudar substancialmente o meu projeto de pesquisa para me adaptar a um novo contexto de investigação.

Na minha nova proposta estava previsto o oferecimento de um módulo introdutório de inglês com ênfase em expressão oral para alunos do módulo II de Guia de Turismo do IFB-*campus* Planaltina. Somente oito alunos puderam participar, pois o curso só poderia ser oferecido no turno oposto ao de aulas e a maioria dos alunos não tinha disponibilidade para retornar à escola em outro horário. Cinco desses alunos seriam os participantes da minha pesquisa. A duração prevista para o curso era de 30h/a, mas não foi possível haver todos os encontros, pois tivemos que interrompê-lo por coincidir com datas de viagens técnicas, eventos e outras atividades pedagógicas que requeriam a participação daqueles alunos.

Tentei retomar a atividade no verão, num curso intensivo, mas os alunos já haviam se programado para esse período e pediram para reiniciar nosso curso junto com o início do semestre letivo, em fevereiro. Quando entrei em contato novamente com um dos participantes para o retorno às aulas, descobri que dois dos alunos desistiram do curso técnico e, conseqüentemente, do curso de extensão; uma aluna adoeceu e ficou afastada para tratamento; outra aluna mudou-se para Goiânia; e outra passou nos vestibular e também teve que deixar o curso, restando apenas duas das participantes, sendo que uma agora tinha dificuldades para ir à nossa aula. Por fim, fiquei com apenas uma participante e a continuidade do curso foi inviabilizada.

Dessa forma, tive que mudar novamente o formato da minha pesquisa já que a observação dos alunos, no curso, seria o elemento principal para que eu pudesse acompanhar uma possível ressignificação de crenças. Apesar de não ter sido possível cumprir toda a carga horária prevista inicialmente, o tempo de contato em sala com aquela que acabou sendo minha única participante foi suficiente para cumprir os objetivos da minha nova proposta de trabalho.

Além dessas questões, tive limitações também no que diz respeito à escassez de literatura na área de ensino de inglês em contextos de educação profissional. No que se refere ao tema específico das crenças, a situação é ainda mais precária: não foi encontrado nenhum trabalho nesse contexto de ensino.

Mesmo com essas limitações, estou convicto de que eu tenha conseguido alcançar os objetivos propostos e realizar um trabalho de validade e relevância acadêmica e científica.

5.4 Sugestões para futuras pesquisas

Conforme apresentado na seção 5.2, acredito que o meu estudo traz contribuições substanciais para o ensino de inglês em contextos de formação profissional. Esse espaço carece de pesquisas que busquem compreender melhor o ensino na dinâmica particular da profissionalização, levando em conta os ideais de desenvolvimento tecnológico e a preocupação com a humanização das relações.

Assim, sugiro que pesquisas futuras abordem os diversos aspectos do ensino de línguas estrangeiras nos cursos profissionalizantes em que o conhecimento de inglês faça parte das competências necessárias ao futuro profissional, e que, além da modalidade técnica subsequente, essas pesquisas avancem para outras modalidades de ensino profissionalizante oferecidas pela rede pública ou privada, como: cursos integrados, subsequentes, PROEJA, tecnólogo e superior; cursos de extensão oferecidos pela Rede CERTIFIC e pelo programa Jovem Aprendiz; cursos oferecidos pelo sistema S de ensino, alguns em parceria com empresas; e aqueles oferecidos pelas redes estaduais, por meio do programa Brasil Profissionalizado, e pelos institutos particulares.

Em relação ao estudo das crenças especificamente, a sugestão é a continuidade da investigação nesse contexto que é tão amplo, com o propósito de compreender o que aprendizes e professores pensam e esperam do ensino de inglês na educação profissional e tecnológica. Acredito que a ampliação da pesquisa em crenças a que me refiro contribua sobremaneira para informar a área de produção de material didático, na busca de suprir a carência de materiais que atendam aos objetivos dessa modalidade de ensino.

Por último, considerando que as crenças podem se desestabilizar, sob certas condições (WOODS, 2003, p.26), e reforçando o que propõe Barcelos (2006a, p. 36) sugiro que estudos futuros investiguem o processo de ressignificação e possível mudança de crenças. No caso das crenças de aprendizes, qual é a atuação do professor nesse processo? E no que concerne ao professor, qual o papel da formação continuada na promoção de ressignificação e/ou mudanças de crenças, de forma a favorecer o ensino?

Acredito que tais sugestões, além de incluir a exploração do contexto de formação profissional, cobrem boa parte da lacuna que ainda existe na investigação sobre CEAL no Brasil que, conforme Barcelos (op. cit), está longe de se exaurir.

5.5 Últimas palavras

Nesta dissertação, relatei a pesquisa que realizei sobre as crenças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira de uma aluna de um curso técnico profissionalizante da rede federal de educação profissional e tecnológica. O estudo das crenças da participante me levou a considerar varias áreas de interesse da Linguística Aplicada ao ensino de LE e, portanto, foi de grande relevância para meu crescimento profissional.

Ao final deste trabalho, tenho ainda maior convicção da importância de se desvelarem as crenças de aprendizes, compreender o que os levou a pensar daquela forma e que implicações isso traz para sua postura frente ao aprendizado. A análise dos dados deixou claro que o aprendiz não é um mero espectador da ação do professor; ele traz consigo percepções bem delineadas sobre vários aspectos do ensino-aprendizagem de línguas, observa criticamente o que acontece em sala e o grau de interesse que as interações em sala despertam nele, em geral, é diretamente proporcional ao seu empenho e sucesso no aprendizado.

Dentre as minhas reflexões durante o trabalho de análise das crenças levantadas, chamou-me à atenção a questão do papel do inglês no mercado de trabalho brasileiro, tendo em vista a nova configuração econômica mundial que vem se formando. Nesse contexto, saber inglês está mesmo deixando de ser um diferencial e encaminha-se para o *status* de ‘necessidade profissional’? Antigamente falava-se em analfabetos como sinônimo de iletrados; num passado mais recente a preocupação era o analfabetismo digital, que é cada vez menor entre as novas gerações. Será que chegaremos mesmo ao ponto de considerarmos o monolinguismo como uma forma de analfabetismo dentro do mundo do trabalho?

Não me posicionaria, de forma definitiva, afirmativa ou negativamente acerca desses questionamentos, mas a participante da minha pesquisa parece já ter essas respostas. Conforme discutido, sua certeza decorre da nova concepção de mercado de trabalho que ela adquiriu a partir da ampliação dos seus horizontes profissionais no curso técnico-profissionalizante. Isso me parece bastante positivo, pois essa forma de pensar constitui-se em forte motivação para o seu aprendizado de inglês.

Se estivermos mesmo nos dirigindo para essa realidade, temos motivos mais do que suficientes para nos empenharmos no fortalecimento da pesquisa que tenha como foco o ensino de LE em contextos de formação profissional e tecnológica. Espero que o meu trabalho sirva como fonte de inspiração a outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- 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.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. In: **Reverte** – Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.6. Indaiatuba. SP: FATEC-ID, p.220-230, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 1995.
- 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). Faculdade de Letras, UFMG, 2004.
- _____. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p.189-202, 2006.
- ARRUDA, C.F.B. **O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, 2008.
- BAQUERO, Rute V. A. (2005). Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. In: **Revista Debates**. NUPESAL / UFRGS. N. 1, dez. Poa: UFRGS / Escritos, v.1. p. 69-84, 2005.
- BARATA, M.C.C.M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, 1995.
- _____. Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach. Tese de Doutorado. University of Alabama. Tuscaloosa, Alabama. 2000.
- _____. 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.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p. 123-156, 2004a.

_____. 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.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H.V. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p 15-42, 2006a.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, 2006b.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARREIRA, S. & SOUSA, A.J. Análise do fator idade e do domínio prévio da língua materna na aprendizagem do inglês técnico. In: **Reverte** – Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.6. Indaiatuba. SP: FATEC-ID, p.201-218, 2008.

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

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. 63-81, 1999.

BOMFIM, B. B. S. B. **Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2008.

BOMFIM, R. **Babel de vozes: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2006.

BONFIM, E. R.; ALVAREZ, M. L. O. A cultura de aprender LE (inglês) de alunos adultos na faixa etária de 40 a 65 anos. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. São Paulo: Pontes Editores, 2008. p. 301-358.

BORG, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, **36(2)**, 81-109, 2003. Disponível em: <http://www.education.leeds.ac.uk/people/publications.php?staff=29>. Acesso em 22/03/10

BORGES, T.D. **Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, 2007.

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

BRASIL. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm. Acesso em 10 jun 2010.

_____. **Decreto n. 5.840**, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11. Acesso em 25 mar 2010.

_____. **Ministério das comunicação**. <http://www.mc.gov.br/noticias-do-site/21276-sistema-latino-americano-de-tv-digital-vira-realidade>. Acesso em: 25 fev 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 17/97, de 03 de dezembro de 1997, que estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional**. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BEB8A3F33-04EC-493E-8964-ED3CC486CCCE%7D_PARECER%201797%20APROVADO%20EM%2003%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201997.pdf. Acesso em 15 jun 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB_16_99.pdf. Acesso em 02 jul 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 07 de outubro de 1999, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em 28 jun 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004, 8 de dezembro de 2004, como aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio**. Disponível em: www.idep.ac.gov.br/docs/leg_fed/parecer39_04.pdf. Acesso em 25 jun 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2008, aprovado em 12 de junho de 2008, que apresenta Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf. Acesso em: 03 jul 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf. Acesso em 20 jun 2010.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - Uma história de muitas histórias. Brasília: MEC- SETEC, 2009.

BREEN M. P; CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.

BROSSI, G. C. **Crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre o planejamento de curso e a aprendizagem: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2008.

BROWN, H. D. "Teaching Across Age Levels". In: **Principles of language learning and teaching**. 5 ed. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Regents, p. 89-98, 2007.

CALDAS, S.B. **Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2008.

CALDERHEAD, J.; ROBSON, M. Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 7(1).p.1-8. 1991.

CARAZZAI, M. R. P. Mudanças nas crenças e expectativas de três alunas-professoras ao cursar um mestrado em ensino de inglês como segunda língua (TESOL) em uma universidade inglesa. **Revista Urutágua**, n. 17, 2009.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CASE, T. & BOTELHO, J. **Gerenciamento da carreira do executivo brasileiro**. São Paulo: Catho, 2001.

CATUREGLI, M.G. **Dicionário inglês-português: Turismo, Hotelaria, Comércio Exterior**. 3.ed. São Paulo: Aleph, 2000.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C (Orgs) **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLARK, C. M. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. **Educational Researcher**, March p. 5-12. 1988.

COELHO, H.S.H. **É Possível Aprender Inglês em Escola Pública? Crenças de Professores e Alunos Sobre o Ensino de Inglês em Escolas Públicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, 2005.

CONCEIÇÃO, M. P. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

_____. **Vocabulário e Consulta ao Dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

_____. **As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE?** Disponível em: <http://www.veramenezes.com/mariney.htm>. Acesso em: set/2009.

COUTO, L. C. **Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: uma investigação sobre relações entre crenças e identidades de alunos de alemão (LE)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2009.

CRUZ, D. T. **Inglês para Turismo e Hotelaria**. São Paulo: Disal, 2005.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: _____.; _____. (Org.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, p.1-29, 2005.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

_____. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 131-152, 2003.

ERNEST, P. The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. **Journal of Education for Teaching**, n.15, p. 13-34, 1989.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N. & Cornson, D. (eds). **Research Methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 145-152, 1997.

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.

_____. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

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.

_____. O papel das crenças dos aprendizes com relação à autonomia: uma experiência com alunos de LE. In LEFFA, Vilson J. (Compilador) **TELA** – Textos em Linguística Aplicada, Publicação Eletrônica da Revista Linguagem & Ensino, Pelotas (RS): EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FISHBEIN, M., & AJZEN, I. **Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research**. Reading, MA: Addison-Wesley. 1975

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Nunes, 1979.

GARBUIO, L. M. **Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H.V. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 87-104, 2006.

GARCIA, M. X. **Vocabulário para Turismo - Português/Inglês - Série Mil & um Termos. São Paulo: SBS, 2009.**

GARDNER, Robert C. Individual differences and second language learning. In: TUCKER, G. Richard & CORSON, David (eds.). **Encyclopedia of language and education** vol. 4. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 33-42, 1997.

GARDNER, R. & LAMBERT, W. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.

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.

GLEBOCKI, Suely Budet. As escolas e o mundo corporativo. **Revista T&D**, n.109, p. 12-13, Janeiro/2002.

GRATÃO, I. B. & SILVA, M. P. O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras. **Revista Intercâmbio**, vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

GUERRERO, M. C. M. & VILLAMIL, O. S. Metaphor analysis in second/foreign language instruction: a socio-cultural perspective. **ERIC Document Reproduction Service**, n. ED 461 990, 2001.

HARVEY, O.J. Belief systems and attitudes towards the death penalty and other punishments. **Journal of Psychology**, 54, 1986, p. 143-159.

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. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v.18, n.4, p. 333-340, 1985.

_____. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) **Learner strategies in language learning**. Cambridge: Prentice Hall, p. 119-129. 1987.

HOSENFELD, C. Students' mini theories of second language learning. **Association Bulletin**, v. 29, n. 2, 1978.

_____. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 37-54, 2003.

JAMES, W. **Pragmatism: a new name for old ways of thinking**. New York: Longman, 1921.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v.5, n.2, p.191-204, 1995.

_____. Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. In: KALAJA, P & BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 87-108, 2003.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, v. 28, n. 1, 1995, p. 71-92.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P. & KUHN, T.S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KRASHEN, S. The monitor model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R.C. **Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**. Washington. DC: Center for Applied Linguistics, p. 1-26, 1978.

KUDIESS, E. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem da LA no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças**. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação – Departamento de Didática das Línguas e suas Literaturas, Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

_____. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem de LE no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

- 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.
- LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 57-65, jan./jun., 1991.
- LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de Quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2005.
- LOPES, G. R. **Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2007.
- LORTIE, D. *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MADEIRA, F. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**. v.8, n 2, p. 17-38, jul./dez. 2005
- MADEIRA, F. **Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo Idioma**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2006.
- MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v.47, n.1. Campinas, 2008.
- MAGALHÃES, G. M. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2009.
- MAGALHÃES, M. C. (Org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**. São Paulo: Mercado de Letras. 2004.
- MALCOLM, D. An Arabic-speaking English learner's path to autonomy through reading. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Ed.) **Learners' Stories: Difference and diversity in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p.69-82, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.
- MARCINTYRE, C. **The art of action research in the classroom**. London: David fulton, 2002.
- 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 Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- MELLO, C. L. C. V. **As relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2008.
- MELO, G. C. V. **O ensino de língua inglesa via Internet e a autonomia do aluno**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- MICCOLI, L. S. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para a pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 6, n. 2, p. 207-248, 2006.

_____. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2. ed. São Paulo: Pontes, p. 31-50, 2007.

MILLER, L. & GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In B. F. Freed (org.), **Second lan-guage acquisition in a study abroad context**. Amsterdam: John Benjamins, p. 293-315, 1995.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada**. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

MOREIRA, M. L. G. L. **Investigando as Inter-Relações Entre Crenças, Autonomia e Motivação: Uma Análise de Suas Implicações no Desempenho de Aprendizizes e Instrutores**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, 2004.

MOSCOVIC, S. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris, Presses Universitaires de France, 1961.

MOURA FILHO, A. C. L. Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2005 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MOURA NEVES, M.H. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1994.

NAIMAN, N. et al. **The good language learner**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

NEDER NETO, Tufi. **A evolução das crenças e atitudes de uma professora de Inglês em relação à motivação de seus alunos**. Belo Horizonte, s/d. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/arado/relatorio5.htm>. Acesso em: 05 out. 2009.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, p. 317-328, 1987.

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.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, A.P.G. Crenças de uma Professora de Língua Inglesa: O Papel do Professor e as Influências Contextuais em Foco. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2009.

OLIVEIRA, H.F. **À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizizes idosos de língua estrangeira (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2010.

OLIVEIRA, L. A. **English for Tourism Students**. São Paulo: Roca, 2001.

OXFORD, R. Language Learning strategies and beyond: a look at strategies in the context of styles. In: MAGMAN, S. S. (Ed.). **Shifting the instructional focus to the learner**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, p.35-55, 1990.

PAGANO, A. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para nos planos de ação. IN: ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M; PAGANO, A. (Orgs) **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, p. 7-28, 2000.

PAIVA, N. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) dos Alunos de uma Escola da Secretaria de Estado do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade**, s.d. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/autcomplex.htm>>. Acesso em 12/04/2010.

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.

PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In P. P. Weiner. (org.) Charles S. Peirce. **Selected writings**. New York: Dover, p. 91-112, 1877/1958.

PERINA, A. A. *As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

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

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

PITELI, M. L. **Conscientização das Estratégias de Aprendizagem Voltadas para a Leitura em Língua Estrangeira: Investigação em uma Escola Pública**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2006.

PIZZOLATTO, C.E et al. O inglês instrumental em cursos de engenharia e a construção de sentidos. In: **Reverte** – Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.6. Indaiatuba. SP: FATEC-ID, p.142-157, 2008.

PORTER, A.C. & FREEMAN, D.J. Professional orientations: An essential domain for teacher testing. **Journal of Negro Education**, n.55, p.284-298, 1986.

POSNER, G. J. et. al. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, v. 66, n. 2, p. 211-227, 1982.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Ano 2, n. 1, Julho, 2003, Brasília: Ed. Universidade de Brasília, p. 83-91, 2003.

REIS, A. C. V. **Conversação para viagem: inglês**. Série Michaelis Tour. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

REYMOND, C. & TARDIEU, C. (ed.). **Guide Tandem pour l'apprentissage des langues en binôme dans le secondaire**. Rouen: CRDP de Haute-Normandie, 2001.

RIBEIRO, M. M. S. Aspectos culturais no contexto empresarial globalizado: novos desafios para o professor de língua. In: **Reverte** – Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.6. Indaiatuba. SP: FATEC-ID,2008, p.129-140.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

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. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L**, v. 2, p. 65-72, 1989.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

RUBIN, Joan. What the "good language learner" can teach us. **TESOL Quarterly**, 9, p.41-51, 1975.

SAKUI, K., GAIES, S. J. Investigating Japanese Learners' beliefs about language learning. **System**, v.27, n.4, p. 473-492, 1999.

_____. Beliefs and Professional Identity: A Case Study of a Japanese Teacher of EFL Writing. **The Language Teacher**, 2002.

_____. A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 153-170, 2003.

SANTOS, E. F. A música como fator de motivação para o aprendizado de inglês em escolas públicas. **Revista Desempenho**, v. 09, p.28-42, 2008.

SANTOS, S. Projetos interclasses bilíngues. In: **Reverte** – Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.6. Indaiatuba. SP: FATEC-ID, p.220-230, 2008.

SCHUMACHER, C. & COSTA, F. **Inglês: para Turismo e Hotelaria**. São Paulo: Campus, 2006.

SCHUSTER, L. Crenças de aprendizes iniciantes de espanhol sobre o bom aluno. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**. - v. 1, n. 2, out/2009.

SILVA, C. J. R. (org.) **Institutos Federais – Lei 11.892, de 29/11/2008: Comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10,n.1, jan./jun, p.235-271, 2007.

_____. Espelho, Espelho meu! Que tipo de professor de língua(s) serei eu: crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O (Orgs) **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 203-244, 2008.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos & Língua(gem)**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SILVA, Luciana de Oliveira. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, J. P. J. **Crenças de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento humano: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2007.

SOUZA, M. L. R. M. **Crenças de Alunos de um Instituto de Língua Inglesa: A Possibilidade de Interferência Positiva do Professor.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, 2004.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation.** Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

STAKE, R.E. Case Studies. In: Denzin, N. k. & Lincoln, Y. S. (eds). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, p. 236-247, 1994.

STAVALE, Emeri de Biaggi **Easy Way - Glossário de Turismo - Português-Inglês / Inglês-Português.** São Paulo: Disal, 2005.

TASET, I. E. **As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2006.

TEIXEIRA, M. O ensino de inglês e a FATEC Itaquaquecetuba. In: **Reverte** – Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.6. Indaiatuba. SP: FATEC-ID, p.114-127, 2008.

TELLES, J. A. “È 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. 91-116, 2002.

TRAJANO, I.S.N. **Crenças Espontâneas do Aprender LE (Inglês): A Perspectiva do alunado.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2005.

VECHETINI, L.R. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), 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.

VICTORI, M. An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two effective and two less effective writers. **System**, n.27, p537-555, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219-232, 2006.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

_____. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). **Learner strategies in language learning.** London: Prentice Hall, p. 103-117, 1987.

_____. An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics. **System**, v. 27, p. 435-441, 1999.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p.201-229, 2003.

ZOLNIER, M.C.A.P. **Língua inglesa: expectativa e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Ilma. Sra.
Ivone Maria Elias Moreyra
DD. Diretora do campus de Planaltina - IFB
PALANALTINA - DF

Sou mestrando do programa de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, e professor efetivo de Inglês do IFBA, campus de Santo Amaro. Venho solicitar permissão para realização de coleta de dados nesta unidade de ensino para minha pesquisa de mestrado que investigará a resignificação das crenças sobre o ensino-aprendizagem de Inglês de alunos dos cursos profissionalizantes do IFB.

Trata-se de um estudo de caso que contará com a colaboração da professora responsável pela disciplina e de 08 (oito) alunos, sendo que quatro deles ficaram em dependência em Inglês. O estudo visa promover uma reflexão sobre as crenças dos alunos sobre o papel do Inglês na composição da grade curricular, conhecer suas expectativas e anseios acerca dessa disciplina, verificar a possibilidade de resignificação, por meio de intervenção do professor pesquisador, daquelas crenças desfavoráveis à aprendizagem, e a partir disso propor formas de se trabalhar a disciplina de maneira mais efetiva, além de informar a área de produção de material didático que atenda a esse público.

Certo de sua compreensão, antecipo meus agradecimentos.

Eduardo Ferreira dos Santos

Brasília, 23 de setembro de 2009.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CONVITE

Caro(a) aluno(a)

Sou mestrando do programa de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, e professor efetivo de Inglês do IFBA, campus de Santo Amaro. Realizarei a coleta de dados para minha pesquisa com alunos do Curso Técnico em Turismo do campus Planaltina e gostaria de convidá-lo(a) para ser um dos participantes deste trabalho.

Caberá ao aluno participante escrever um relato/narrativa sobre a sua experiência de aprendizagem de Inglês, abordando fatos que considere importantes, anseios, expectativas, suas percepções sobre a importância do Inglês no curso e na sua vida, as estratégias de ensino e aprendizado que considera eficazes ou não, o papel de professores e alunos, e outras questões que lhe interessem dentro do tema. Além disso, serão feitas entrevistas individuais e em grupo abordando alguns dos apontamentos observados nas narrativas.

Com isso, pretende-se promover uma reflexão sobre as crenças dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de Inglês nos cursos técnicos para que possamos propor formas de se trabalhar a disciplina de maneira mais efetiva, em consonância com as expectativas dos alunos. Salientamos que os dados coletados servirão somente para o projeto ao qual se vinculam, sendo assegurada a privacidade dos participantes.

Certo de sua compreensão, antecipo meus agradecimentos.

Eduardo Ferreira dos Santos

Brasília, 08 de outubro de 2009.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar voluntariamente da pesquisa realizada pelo mestrando Eduardo Ferreira dos Santos, sob orientação do Prof. Dr. Augusto Luitgards Moura Filho, assegurando que as informações por mim divulgadas são verídicas.

Estou ciente de que: a minha participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção; posso, em qualquer hora, negar ou desistir de participar como informante; todas as minhas respostas, orais ou escritas, permanecerão anônimas; e que minhas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatório e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo.

Declaro ainda que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados e entendo qual será o meu papel como participante. Opto pela utilização do meu nome verdadeiro, Raquel, ao invés de pseudônimo, quando for necessário referir-se a mim no(s) trabalho(s) que venha(m) a ser produzido(s) com base nos dados decorrentes da minha participação.

Recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, 08 de outubro de 2009

(Assinatura da Participante)

Contatos:

Pesquisador: eduferreirasantos@yahoo.com.br - (61) 9148-0852

Participante: e-mail: _____

Fone(s): _____

APÊNDICE D

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 01

1. Qual foi o seu primeiro contato com a língua inglesa?
2. Já passou por alguma situação em que precisasse utilizar a língua inglesa? Como se saiu?
3. Situações como essa acontecem com frequência no seu cotidiano?
4. Que outras formas de contato você tem com o inglês? (TV a cabo/satélite, internet, músicas, curso, *lan house*, jogos, etc)
5. Como eram suas aulas de inglês?
6. Quais atividades você mais gostava de fazer?
7. O que você não gostava nas aulas de inglês?
8. Em sua opinião, o que poderia ser feito para elas fossem mais interessantes e proveitosas?
9. Que materiais/recursos você considera que contribuem para o aprendizado?
10. Cada pessoa tem uma maneira ou estratégia para aprender uma língua estrangeira. Que estratégias você usa para aprender inglês?
11. O que você faz quando se depara com alguma dificuldade?
12. Quais os seus objetivos com o aprendizado de uma língua estrangeira, como o inglês?
13. Qual a sua opinião sobre o ensino da língua inglesa em escolas públicas?
14. O que você considera como seu(s) principal(s) problema(s) ou limitação (limitações) em seu desempenho na língua inglesa?
15. Como deve ensinar um bom professor de línguas?
16. Como deve agir um bom aprendiz de língua inglesa?

APÊNDICE E

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 02

(Esta entrevista tem o objetivo de checar informações constantes na narrativa e na entrevista 01, acerca dos tópicos listados abaixo, e confirmar as crenças inferidas a partir dos dados coletados por meio dos instrumentos mencionados.)

01. O papel do professor no aprendizado de línguas
03. As primeiras experiências de aprender inglês (sala de aula multisseriada)
04. A passagem pelo Instituto Federal
05. O ensino de inglês no Instituto Federal
06. A importância da formação para os professores de inglês
07. A importância dos ditados nas aulas de inglês
08. Autonomia do aprendiz
09. A motivação profissional para o aprendizado de inglês
10. Aprender inglês aqui x Aprender inglês lá
11. Inglês americano x inglês britânico
12. Leitura x escrita
13. Aprender inglês em escola pública
14. Estratégias para aprender inglês
15. A importância de se estudar gramática
16. O inglês no mercado de trabalho
17. É preciso ser curioso para aprender inglês
18. A aula de inglês
19. *“A tropa é espelho do guia”.*
20. A importância do inglês para o profissional Guia de Turismo
21. Experiências com a língua inglesa fora da sala de aula

APÊNDICE F

ROTEIRO PARA A ESCRITA DE NARRATIVA

Escreva uma narrativa, contando sua história de aprendizagem de inglês e suas percepções sobre o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira.

Como foi sua experiência de aprendizagem? Que experiências positivas e/ou negativas você teve, e o que aprendeu com elas? Quais as suas dificuldades? Que conselho você daria para as pessoas que querem aprender inglês?

Abaixo relaciono alguns pontos que você pode tocar no seu texto, além de descrever suas experiências de aprendizado:

- o ensino de inglês em escolas públicas
- A capacidade para aprender línguas
- Implicações da idade para o aprendizado de línguas
- Aprender Inglês num país cuja língua nativa é o inglês
- Estratégias para aprender inglês
- O papel da gramática nas aulas de inglês
- O inglês e a vida pessoal/profissional
- Dificuldades no aprendizado de inglês
- Facilidades para aprender inglês
- O papel do professor
- O papel do aluno

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Profa. Fernanda Bartoly

DD. Coordenadora do curso técnico em Guia de Turismo – IFB (Planaltina)

Sou mestrando do programa de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, e professor efetivo de Inglês do IFBA, campus de Santo Amaro. A minha pesquisa investiga a evolução das crenças dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de Inglês nos cursos técnicos para que possamos propor formas de se trabalhar a disciplina de maneira mais efetiva, em consonância com as expectativas dos alunos e do perfil profissional que o curso pretende formar.

Estou realizando a coleta de dados para minha pesquisa com duas alunas do Curso Técnico em Turismo do campus Planaltina, Maria de Fátima Almeida e Raquel Araújo, e gostaria de contar também com sua participação, como coordenadora do referido curso nesta unidade, no sentido de responder ao questionário que se segue.

Certo de sua compreensão, antecipo meus agradecimentos.

Eduardo Ferreira dos Santos

Brasília, 19 de abril de 2010.

APÊNDICE H

QUESTIONÁRIO 1

Destinado à coordenação do curso técnico de Turismo do IFB - Campus Planaltina

Coordenadora:

Formação:

01. Qual o perfil do profissional técnico em Guia de Turismo formado pelo IFB?

02. Qual a importância do inglês para o profissional técnico em Guia de Turismo que o IFB pretende formar?

03. A coordenação participa de alguma forma (recomenda, sugere, etc.) no ensino de inglês praticado pelos professores do IFB?

04. Qual a carga horária total do curso e quanto dela é destinado para as aulas de inglês?

05. Além das aulas constantes na estrutura curricular do curso, há alguma outra forma de incentivo ou promoção do aprendizado de línguas estrangeiras (Inglês) dos alunos do curso?

06. Você acredita que ao concluir o curso, o futuro técnico em guia de turismo estará preparado para o mercado de trabalho, no que se refere ao uso da língua inglesa?

07. Em sua opinião, há algo que poderia ser melhorado no formato do curso técnico de turismo para que os egressos do curso estejam mais capacitados a utilizar o inglês nas suas atividades profissionais?

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Profa. Patrícia Santiago

DD. Professora de Inglês no curso técnico em Guia de Turismo – IFB (Planaltina)

Sou mestrando do programa de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, e professor efetivo de Inglês do IFBA, campus de Santo Amaro. Estou investigando as crenças de alunos em contextos técnico-profissionalizantes de ensino, em relação ao ensino-aprendizagem de Inglês, para que possamos propor formas de se trabalhar a disciplina de maneira mais efetiva, em consonância com as expectativas dos alunos e do perfil profissional que o curso pretende formar.

Estou realizando a coleta de dados para minha pesquisa com uma aluna do curso técnico em Guia de turismo do campus Planaltina, Raquel Araújo. E tendo em vista que minha investigação é norteadada pela abordagem contextual do estudo das crenças, gostaria de contar também com sua participação, já que, como professora de inglês no referido curso, teve certamente um papel extremamente relevante no contexto de desenvolvimento do sistema de crenças da participante. Assim, peço-lhe a gentileza de responder ao questionário que se segue. Na oportunidade, solicito que indique um pseudônimo para ser utilizado no caso de haver necessidade de me referir nominalmente à sua pessoa na dissertação.

Certo de sua compreensão e colaboração, antecipo meus agradecimentos.

Eduardo Ferreira dos Santos

Brasília, 19 de abril de 2010.

APÊNDICE J

QUESTIONÁRIO 2

Destinado a uma das professoras do curso técnico de Turismo do IFB - Campus Planaltina

Professora:

Formação:

Pseudônimo:

01. Qual a importância do inglês para o profissional técnico em Guia de turismo formado pelo IFB?

02. Você acredita que, ao concluir o curso, o futuro técnico em Guia de turismo estará preparado para o mercado de trabalho, no que se refere ao uso da língua inglesa? Se não, o que lhe falta?

03. Fale sobre sua abordagem de ensinar no curso técnico profissionalizante de Guia de turismo, incluindo atividades, técnicas, recursos, formas de avaliar, material didático etc., que normalmente utiliza.

04. Em relação à sua ex-aluna Raquel Araújo, que está concluindo o curso nesse semestre, comente um pouco da sua postura enquanto aprendiz de inglês no curso técnico em questão.

ANEXOS

ANEXO I

NARRATIVA ESCRITA

Quando eu tive a minha primeira experiência com inglês foi no ensino fundamental, na terceira série. Era na roça, onde as quatro séries eram em uma sala.

Mas houveram algumas mudanças na escola e foi retirado o inglês. Posso dizer que era muito bom, pois era algo novo e diferente, aos nove anos. Estava muito empolgada com a professora que não tinha nenhuma formação, conhecia muito pouco sobre tal, mas dava o seu máximo.

Na quinta série, já com a sala própria, saindo do “tia” e indo para o “professor” ou “teacher”, mas o profissional ainda era o mesmo. Frisou muito na escrita com ditados, palavras cruzadas e foi de grande proveito pois aprendi muitas palavras, até mesmo na hora da frequência, com o seu “present”. Ao terminar o primeiro grau já me achava uma *expert* em inglês.

Mudei de escola, comecei o segundo grau na cidade. Cheguei abalando, achando que sabia tudo em inglês. Sabia o significado, mas a pronúncia era horrível, era o famoso *embromation* acostumado. Me toquei no 1º semestre para trocar as palavras, a professora não queria me ensinar a repetir algumas palavras na pronúncia. Perguntava aos colegas, tentava aprender pelo dicionário mas era muito complexo. Terminei o 2º grau com ótimas notas na escrita e tradução de textos, mas no laboratório deixou a desejar.

Um certo dia, um antigo professor me deu de presente um curso completo de inglês com fitas e livros. Com muito desejo de aprender, fiz todo o curso sozinha, foi muito bom. Passado algum tempo, fui para faculdade, percebi que todos falavam inglês, mas americanizado e eu com o britânico.

É possível aprender inglês em escolas públicas, basta querer. Com qualquer idade se aprende inglês, podendo ser uma criança no colo da mãe à um idoso de 100 anos. Não tem idade.

Não acho que seja necessário estar num país de inglês língua nativa, em qualquer país pode se aprender, basta ter uma orientação adequada por um profissional capacitado.

Acho importante repetir e praticar, mas tem que entender pois o *decoreba* às vezes só atrapalha, pois não consegue-se colocar em prática. Outra forma de se aprender inglês é começar a colocar nomes de objetos, coisas, lugares, etc., em inglês e ser curioso, tendo cuidado com os cognatos e falsos cognatos. Assistir filmes em inglês, tentar lembrar palavras já vistas, traduzindo-as sem ajuda do dicionário.

É importante estudar a gramática, pois só assim saberá flexionar as palavras e estruturar melhor frases e parágrafos.

Hoje, no mercado de trabalho, a pessoa sem um curso básico de inglês ela é considerada analfabeta.

Cada disciplina tem uma forma de aprendizagem e sua compreensão. É mais fácil ler e escrever, pois algumas palavras se parecem no português. Acho mais difícil fazer o som. Mas é prazeroso quando se consegue a pronúncia e aprende uma palavra nova.

As dinâmicas deixam as aulas divertidas. Gosto da forma que o senhor ensina, mas se houvessem ditados e dinâmicas em inglês com mais aulas e exercícios. O aluno tem que sugar bastante do seu professor, se tiver dúvida perguntar mesmo, pedir atividades extras que possam lhe ajudar e se dedicar com total comprometimento.

Lembrando que a tropa é espelho do guia. O senhor é um ótimo guia, imagina como será sua tropa?

ANEXO II

TRECHOS DA ENTREVISTA 01

RAQUEL (R)

PESQUISADOR (P)

/.../

P: Raquel, me conta como é que foi o seu primeiro contato com a língua inglesa? Quando foi que aconteceu?

R: Aconteceu mais ou menos em 92, 93 (+), mais ou menos isso. Eu estudava numa escola na roça onde todos os alunos de primeira a quarta série estudam todo mundo junto.

P: Era uma turma única, pra todas as séries?

R: É. Isso acontece ainda, na roça ainda. A escola ainda estava em construção, aí a professora dava aula pra turma da quarta série de inglês. Só que era um cursinho básico, com certeza ela deve ter feito uns cursinhos (+) ou cursinho da editora Globo, ou por correspondência, coisa assim. Aí ela tava dando pra quarta, resolveu dar pra terceira também (+), terceira série. Aí ela iniciou a turma (+), todo mundo achava ótimo e era a único meio dela deixar todo mundo calado, não só a minha turma como as outras turmas que estavam juntos.

P: Então os alunos gostavam de estudar inglês?

R: Gostavam e MUITO (+) muito. Eu tinha mais ou menos uns onze anos, onze, doze anos. Nessa época era muito bom, era satisfatório.

P: E o quê que a professora fazia pra que, você disse que toda a turma ficava envolvida né? Como é que ela conseguia isso?

R: Passando os números, eh:::, ensinando os números, cores. Da forma dela.

P: Como é que era essa FORMA DELA?

R: Ela lia quase da mesma forma que estava escrito e da forma que ela aprendeu no cursinho que ela fez.

P: Entendi.

R: Então (+) um *embromation!* Isso (+) quando chegou na terceira (+), aí::: tá, a escola ficou pronta, cada um teve a sua sala aí a diretora resolveu tirar esse inglês, que só tinha uma professora e tava dando choque nos horários(+). Na quinta série foi minha segunda experiência com a mesma professora, então, ou seja, a gente já sabia, a gente já tinha uma noção do que era o inglês. A aula era uma vez por semana, da mesma forma, passava MUITO ditado, fazia muito ditado, muito eh::::: repetição de palavras, música em inglês que ninguém entendia nada, mas era um meio da turma ficar calada.

P: Mas vocês gostavam mesmo não entendendo nada?

R: Sim ((risos))

P: Certo (+). E tinha alguma atividade que essa professora fazia que vocês NÃO GOSTAVAM?

R: Não (+) não.

P: A aula de inglês era 100%?!

R: Era ótima!

/.../

P: Você falou da estátua da Liberdade (+), nessas aulas de inglês a professora abordava um pouco de cultura também dos países que falavam inglês?

R: Não (+). Não, ela só explicava aquilo ali que estava no livro mesmo, só o que ela sabia, o que ela não sabia sempre ficava pra depois. Sobre o dicionário, a gente só veio ter acesso ao dicionário já estava assim (+), no meio do ano, que a escola teve a oportunidade de comprar um dicionário. Escola do Goiás, lá no (fim do confim)!

P: E além desse contato com o inglês, na escola, você já precisou (+), não só naquela época (+), agora eu já me refiro a:: todo o seu tempo:: desde quando você conhece o inglês (+), você já teve necessidade de utilizá-lo de alguma outra forma, em alguma outra situação?

R: Sim (+). Prova (+). Provas de vestibular, provas de concurso público. Até mesmo ao me deparar em lugar que tinha faixa em inglês/português, às vezes estava só em inglês, algum cartaz... Vejo alguém com uma camiseta escrita em inglês (+) *“Será o que está escrito ali? Será que tá me xingando?!”*

/.../

P: O laboratório, você considera essa parte prática?

R: É (+). A parte prática (+). Só tinha prova teórica. Então (+), assim (+), eu vi que a necessidade era muito grande. O mercado de trabalho hoje (+), ele pede que seja FUNDAMENTAL o curso de línguas. Hoje eu já tenho inglês e espanhol (+), eu já tenho essa oportunidade (+), mas até a uns anos atrás não, era só inglês e hoje (+) Então, a pessoa hoje que não tem o curso de inglês, ela é considerada analfabeta, igual antigamente, quem não tinha informática era analfabeta, hoje não, é quem não tem inglês (+). Além da informática também tem que ter o inglês dentro do currículo.

/../

P: E como você considera que deve agir um bom professor de língua estrangeira?

R: Primeiro ele tem que estar capacitado, não adianta a pessoa falar assim *“Ah, eu SEI falar inglês e eu ACHO que eu tenho capacidade de passar para as outras pessoas”* (+). Não (+), se ele não for capacitado, não adianta. Não adianta! O que ele vai passar, vai passar errado, às vezes não vai conseguir transmitir aquilo.

P: E como é que você acha que ele pode se tornar capacitado?

R: Fazendo cursos, eh:: até mesmo, trazendo novidades pra gente, se integrando mais. Não precisa (+) acho que um bom professor de inglês ele não precisa de ir nos Estados Unidos pra aprender inglês. Primeiro ele tem que ser professor dedicado a aprender, ter o conhecimento, pra poder passar. (+) Se ele tem o conhecimento, se ele conseguiu passar numa boa faculdade...

ANEXO III

TRECHOS DA ENTREVISTA 02

RAQUEL (R)

PESQUISADOR (P)

/.../

P: De acordo com o que pude inferir da sua narrativa da primeira entrevista (+), você acredita que um bom professor é fundamental para o aprendizado de uma língua estrangeira □

R: Sim. E também a questão didática né (+). Se ele leva muita didática, fica bem mais fácil de aprender.

P: O quê que você considera “didática” nesse caso?

R: Didática seria o::: o::: não levar só caderno, o livro (+), e aquele conteúdo, entendeu? Mas se ele leva uma pesquisa relacionada, se ele leva um trabalho diferente, se ele faz eh, eh:: assimilações...

P: Huhn. Mas (+), e lembrando lá daquela professora sua lá do primário...

R: [Que não era capacitada?]

P: Ela não tinha formação, que você me disse, não é? Mas ainda assim você acredita que ela conseguia cumprir os objetivos dela?

R: Os dela (+)sim (+), não os da carga horária (+), em termos de aula ela não conseguia não.

P: E o que ela fazia em sala com vocês?

R: O que ela fazia em sala conosco? (+) Ela mandava a gente repetir três vezes e passava ditado. Mandava a gente repetir. As músicas eram cantadas de uma forma e ela cantava de outra. ((risos)) Então (+) assim (+), ficava um pouco complicado pra você eh, eh::: traduzir uma música. Mas (+) assim (+) você achava que estava aprendendo.

/.../

P: Eh:: ah, e uma outra coisa importante, você tocou bastante nas outras, na narrativa e na outra entrevista, é sobre a diferença do inglês britânico e o inglês americano. Falou que lá na escola, nas primeiras experiências que você tinha, parecia mais com o inglês britânico, é isso? Porque que você julga isso?

R: Por quê? Porque há um diferencial (+). O britânico parece que é algo mais gritado, mais:: a ordem (+) e o inglês, o inglês da Inglaterra, o inglês americanizado, é algo que parece algo mais formal...

P: Espera aí (+), acho que você se confundiu. O mais formal, que você considera, é o dos Estados Unidos ou da Inglaterra.

R: Dos Estados Unidos.

P: E da Inglaterra...

R: [Da Inglaterra], que é o britânico, ele é mais:: eh, eh... (+). O britânico é gritado, tipo algo que dá ordem (+), que é o da Inglaterra. Essa é minha confusão. E o dos Estados Unidos parece algo mais formal.

P: Mais formal?!

R: Assim, conversando, tipo uma conversa impessoal.

P: Então é o contrário, então é mais INformal.

R: Seria informal?! (+) Ah sim, ta certo.

/.../

P: Você falou também que você acredita que dá pra aprender inglês na escola pública. E no seu caso, você acha que você aprendeu?

R: Aprendi um pouco (+), um pouco. Quando ia pra aula, quando teve aula, sim. Esse agora que você ta falando ou nos anteriores?

P: Não (+), de sempre. Escola pública em geral.

R: Ah, sim (+). Não, (+) dá pra você ter uma noção, entendeu. Mas vai do interesse do aluno. Se o aluno faz (+), eh:::, assim (+), não se prende somente àquelas leituras, somente o que foi dado em sala de aula, se ele estuda mais, se ele vai um pouco mais além, ele aprende mu:::ito. Porque ele só precisa de um empurrãozinho.

P: Aqui você disse que repetição e treinamento são importantes para (+) você disse não, eu conclui, né (+) que repetição e treinamento são importantes para o aprendizado de inglês. Com base naquilo que você falou, de repetir bastante, praticar, escrever várias vezes... é correto? Você confirma isso?

R: Confirmo.

P: Hahn.

R: Afirmo

P: E aí (+), você fazia isso muito no primário, ou no ensino médio também teve?

R: No ensino médio também.

P: Certo. E no CEFET, oh, no IF a repetição era mais voltada para a questão oral, né? Escrita era menos?

R: [Oral] Era mais pra oral. Escrita foi mais a questão de (+), nós tínhamos muita dificuldade com a questão de números, eh:::, até mesmo objetos, saudações...

P: Outra coisa (+), o conhecimento de gramática é importante para flexionar palavras e estruturar frases e parágrafos. Então você acha importante quando o professor ensina gramática pra você?

R: Sim (+), muito importante. Principalmente a questão de verbos. Por quê? Porque pra estruturar um texto, você tem que saber eh, eh::: colocar, eh::: essa questão não só ortográfica como a (+) a questão (+) verbos né (+) colocar os verbos no local certo. Então, acho importante.

P: Hahn hahn. Ah, e sobre o inglês no mercado de trabalho, isso já está claro, você falou que é bastante...

R: [Essencial.]

P: ...importante, é essencial. Eh::: e você já perdeu alguma oportunidade, foi? por causa disso?

R: Foi (+).

P: [Onde foi? Como é que foi isso?]

R: A última agora foi na Cooperforte. (+) E na Oi.

P: Eles pediam inglês?

R: Inglês, fluente.

P: Porque você acha que eles queriam tanto assim que a pessoa falasse inglês?

R Ah, porque com certeza deve ser algum (+) ou material que chega (+) que está em inglês.

P: Ah, então (+), é porque (+), quando você falou disso, eu pensei que fosse mais pensando na sua área de turismo, relações internacionais...

R: Em relações internacionais TEM-QUE-TER. É algo obrigatório, publicidade também, não é não? ((pergunta a outra estagiária presente na sala, estudante de publicidade))

P: Mas então quer dizer que independente dessas áreas mais específicas, o pessoal já tá cobrando também...

R: [Já.]. Já tão cobrando, ainda mais (+) não só como guia de turismo, não só como relações internacionais, você tem que ter. Línguas hoje em dia é obrigatório. Tanto que toda escola pública agora (+) sabe que o CIL é pra aluno de escola pública.

/.../

P: Qual a importância de saber inglês para o profissional Guia de turismo, como você que está se formando agora no IF?

R: Certo (+). Para o Guia de turismo é como se... (+) Por exemplo, como você vai guiar, fazer uma guiagem com pessoas de outros países que vem conhecer o Brasil, sem ter acesso às línguas? (+) Sem ter pelo menos noção? Então, assim (+), a importância é uma importância suprema, é necessário.

P: E se o (+) eles por exemplo são falantes de Espanhol ou (+) vamos colocar de uma outra língua, Japonês, Alemão que seja, você acha que o Inglês...

R: [O guia de turismo], por ser guia tem que se manter atualizado no mercado, certo? Então ele tem que tá fazendo curso, não só de inglês. Tem que ter pelo menos noção de mais ou menos cinco línguas.

P: Mas qual você acha que seria a primeira que ele precisa saber?

R: Inglês.

P: Por quê? (+)

R: Porque Inglês é ah::: como eu poderia dizer (+) a primeira língua né (+), mundial, universal. Então, sempre tem alguém que tem noção de inglês.

P: Em qualquer país, normalmente encontra alguém.

R: Qualquer país.

P: E durante o seu curso você já teve alguma experiência de estágio com turista estrangeiro?

R: Sim (+). Foi lá no Instituto Federal um pessoal (+) acho que da França (+), e perguntou assim (+) quem era bilíngüe e quem pelo menos sabia uma língua aí eu falei “*ah, pra receptionar!*”. Então da nossa sala só saiu a Marli, porque era nível 4, o resto foi só eu.

P: Mas você fez contato com eles também?

R: Só “Hi!” ((risos))

P: E no evento que vocês participaram, no congresso? No fórum, aliás?

R: No fórum internacional? (+) Sim, eu recepcionei um angolano, eu pude conversar com ele em inglês com muita dificuldade (+), mas eu me sai bem. E no JIF também. No JIF eu recepcionei um pessoal que chegou no restaurante e falei (incompreensível) com eles. Foi bom.

P: E nessas situações você pôde usar um pouco do que você aprendeu então, do inglês! E isso ajudou a reforçar a sua compreensão de que (+) essa crença de que o inglês é importante para o curso técnico?

R: Sim (+), e até mesmo analisar que eu tenho que (+) teria que investir mais no inglês que é a maior necessidade de eu estar fluente nessa língua.

P: E como é que está o campo de trabalho aqui na região?

R: Aqui na região centro-oeste?

P: Eles são absorvidos? Quem forma no curso?

R: Sim, se tiver o inglês. Se tiver, pelo menos (+) Se for bilíngüe tá empregado, se não for bilíngüe está desempregado.

P: Obrigado.

ANEXO IV

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

Registro de observações sobre a postura da participante, como aprendiz de LE, durante curso de inglês - nível básico, com ênfase na comunicação oral

CURSO DE INGLÊS – NÍVEL BÁSICO

Período de realização:	25/09 a 12/11/2009
Dia/Horário:	Quintas-feiras, das 13h às 15h30min
Local:	Centro de Línguas do IFB – Campus Planaltina
Material didático de apoio:	New English File Elementary (Student's book, Workbook and CD - Files 1 to 3)

Raquel é uma aluna bastante atenta e parece já conhecer várias técnicas e procedimentos de ensino adotados pelos professores de língua estrangeira, com base em experiências de aprendizado anteriores. Demonstra mais familiaridade com o inglês que os colegas. Isso se deve ao fato de ter tido mais contato anteriormente que eles, o que pude descobrir a partir de conversas informais com os alunos. Devido a essa base consolidada em experiências de aprendizagem anteriores, ela não apresenta dificuldades com o que é ensinado, uma vez que o curso oferecido busca adequar-se ao nível da turma em geral, ficando, em alguns momentos, aquém do seu conhecimento. Apesar disso, as aulas parecem responder às suas expectativas, à medida que buscamos desenvolvê-las num viés mais comunicativo, dentro do possível.

Raquel participa bem das atividades de *listening*, apesar de achar algumas delas um pouco difíceis, mas parece reconhecer a importância de superar suas dificuldades. Ela demonstra preferência pelo ensino da gramática nos moldes tradicionais com explicação de regras escritas no quadro, e às vezes chega a pedir: “*Coloca aí no quadro teacher!*” quando alguma questão gramatical emerge na aula. Ela considera as atividades de vocabulário importantes e necessárias, especialmente quando são feitas de forma que ela chama de “mais dinâmicas” (como numa atividade em que levei objetos para falarmos sobre eles e suas localizações na sala, utilizando seus nomes em inglês ao mesmo tempo em que treinávamos o uso de pronomes demonstrativos, preposições de lugar e algumas *question words*), e comenta que seus professores costumavam passar ditado pra ajudá-los a memorizar. Além disso, vez por outra, chega na aula com uma palavra ou expressão nova que viu em música ou em algum texto pedindo pra ajudá-la a compreender seu significado.

Raquel demonstra preferência pelas atividades de expressão oral e role plays, ocasiões em que se mostra bastante criativa nas situações de comunicação propostas. Observei que nessas situações ela se empenha em pronunciar bem as frases e parece valorizar muito uma pronúncia correta, pois quase sempre pede minha aprovação (normalmente com um movimento de cabeça e/ou expressão facial) naquelas palavras em que tem dúvida. Entretanto, dispersa-se com alguma facilidade na aula. Em alguns momentos, percebo que a dispersão se deve ao fato de considerar fáceis as situações, estruturas e/ou vocabulário que são o foco da aula, por já ter estudado algumas delas anteriormente; em outros momentos ela se envolve em outra tarefa (provavelmente referente a disciplinas do curso técnico). No fim da aula ela sempre certifica-se do que será cobrado como *homework* na aula seguinte, mas, apesar disso, algumas vezes deixa de fazê-lo em casa, e o faz na hora da correção em sala.

Raquel é representante da turma e bastante envolvida com as questões da escola e do seu curso. Devido a suas atribuições na liderança da turma, às vezes ela se ausenta da aula por alguns minutos, mesmo quando poderia deixar para resolver aquela questão depois da aula. As obrigações escolares com as disciplinas do curso técnico (provas, trabalhos, eventos, viagens técnicas, etc) também são fatores de dispersão no horário da aula, ocasionando a sua ausência a pelo menos três das aulas ministradas. Numa dessas vezes, a aluna não participou da aula de inglês para fazer uma atividade (relatório) pendente de outra disciplina; outra vez, foi, juntamente com a turma, participar de uma viagem técnica como parte da grade curricular do seu curso. Numa terceira vez, o motivo da sua ausência e da maioria dos colegas foi um treinamento para o Fórum Internacional da Educação Profissional, no qual eles desempenhariam funções de recepcionistas e guias voluntários.

Independente disso, de uma forma geral, ela demonstra um grande interesse por tudo que acontece em sala, participa das interações, tira dúvidas e não tem medo de arriscar a produzir na língua inglesa, dentro de suas limitações.

Eduardo Ferreira dos Santos
Professor/pesquisador

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)