

# **PIBID E FATORES INTERNOS QUE INFLUENCIAM A EDUCAÇÃO: CRENÇAS DE UM ALUNO PIBIDIANO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

**OLIVEIRA, V. G.<sup>1</sup>**  
**BORGES, T. D.<sup>2</sup>**  
**LAGO, N. A.<sup>3</sup>**

## **COMUNICAÇÃO ORAL GT LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS**

**RESUMO:** Neste trabalho trazemos algumas das crenças acerca do processo de se ensinar e aprender língua inglesa de um bolsista pibidiano iniciante do curso de Letras Inglês. O estudo faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Desvendando as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos, ingressantes e concluintes, de Letras (Inglês): um estudo comparativo”, conduzido em uma universidade do interior de Goiás. O marco teórico tem como embasamento o construto crenças na área de ensino/aprendizagem de línguas. O objetivo geral desta pesquisa é analisar algumas crenças de um aluno bolsista pibidiano ingressante no curso de Letras Inglês, enquanto os específicos são os seguintes: (1) realizar um levantamento de algumas das crenças do referido participante; (2) categorizar essas crenças em classes relativas ao processo em questão; e (3) verificar as semelhanças e diferenças entre a crença do participante e as tradicionalmente encontradas na literatura específica. A pesquisa é de cunho qualitativo, na qual se utilizou o estudo de caso, uma das modalidades desse tipo de investigação. Os instrumentos empregados para a coleta de dados são: questionário semi-aberto, narrativa e entrevista semi-estruturada. Os resultados sugerem que o participante parece possuir as seguintes crenças, dentre outras: (a) o discente é o maior responsável por sua aprendizagem; (b) o trabalho em pares/grupo é fundamental; (c) o lugar mais apropriado para se aprender inglês é o país da língua-alvo; (d) é importante fazer um curso de língua inglesa antes de ingressar no curso de Letras Inglês; e) o bom aprendiz deve procurar sempre se manter atualizado; e f) o bom aprendiz é aquele que se dedica, pois aprender um idioma não é algo fácil e dedicação é essencial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino/aprendizagem de inglês; Crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa; Aluno pibidiano.

### **1. Introdução**

O estudo sobre o construto crenças relacionado ao ensino aprendizagem de línguas tem crescido muito no Brasil (BARCELOS, 2006). Importante ressaltar ainda que tal crescimento é não só quantitativo, mas também qualitativo, o que nos permite afirmar, sem sombra de dúvidas, que avanços significativos relacionados a esse construto podem ser observados. Sobre esse crescimento, Silva (2011, p. 2) comenta:

---

<sup>1</sup> Professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás e Professor Temporário da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí (UFG/CAJ) - [vitalinogarcia@ig.com.br](mailto:vitalinogarcia@ig.com.br)

<sup>2</sup> Professora Assistente do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí (UFG/CAJ) - [tatiana.diello@gmail.com](mailto:tatiana.diello@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora Adjunta do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí (UFG/CAJ) - [neudalago@hotmail.com](mailto:neudalago@hotmail.com)

O mais recente CBLA, realizado na Universidade de Brasília (UnB), contou com a participação de um número significativo de pesquisadores de diversas universidades brasileiras (...). Além disso, contou-se com apresentação de 12 simpósios, 9 comunicações individuais e 2 pôsteres. Em suma: desde 1995, há uma grande explosão de estudos sobre CEAL [crenças no ensino-aprendizagem de línguas] no contexto brasileiro, como pode ser observado pela gama expressiva de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos diferentes programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em LA e/ou em áreas afins.

Embora crenças não seja um conceito específico da Linguística Aplicada (doravante LA), mas também da “antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia” (BARCELOS, 2004, p.129), é junto aos linguistas que tal construto encontraria a visibilidade e a importância devida. Dito de outra forma, trata-se de um tema de fundamental importância para todo aquele que se preocupa em estudar questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

As pesquisas relacionadas a crenças podem ser categorizadas de acordo com três tendências, as quais se voltam para as crenças dos docentes, dos discentes e, em menor escala, para as crenças de terceiros (pais, coordenadores, diretores, dentre outros). Neste trabalho, seguindo a segunda tendência, apresentamos as crenças de um aluno bolsista pibidiano<sup>4</sup> iniciante do curso de Letras Inglês. Vale destacar ainda que os dados coletados fazem parte do projeto de pesquisa intitulado “Desvendando as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos, ingressantes e concluintes, do curso de Letras (Inglês): um estudo comparativo”.

Esclarecemos que estamos apresentando os resultados de apenas um dos vários alunos de Letras Inglês participantes. Nesse caso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar algumas crenças de um aluno ingressante no curso de Letras Inglês, enquanto os específicos foram os seguintes: (1) fazer um levantamento de algumas das crenças do referido participante; (2) categorizar essas crenças em classes relativas ao processo em questão; e (3) verificar as semelhanças e diferenças entre a crença do participante e as tradicionalmente encontradas na literatura específica.

---

<sup>4</sup> O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) tem como missão fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições de ensino superior, com o objetivo de contribuir tanto para o aprimoramento dos cursos presenciais de licenciatura quanto para a elevação do padrão de qualidade do ensino nas escolas da educação básica. O participante em questão faz parte do Subprojeto Letras Inglês: *Language and Literature*, idealizado com o objetivo de oferecer ao bolsista, ainda nos anos iniciais da Licenciatura, o contato com a realidade do ensino público regular. Quanto aos alunos, o referido subprojeto visa o aprimoramento do ensino-aprendizagem dos discentes por meio das monitorias e do letramento literário dos alunos a partir de livros literários especialmente adaptados para esse fim.

## 2. Referencial teórico

A definição de crenças não é uma tarefa fácil, haja vista que se trata de um conceito “complexo e confuso” (PAJARES, 1992, BARCELOS, 2004). Tal complexidade se deve às inúmeras definições que esse conceito apresenta, tais como as apresentadas por Gimenez (1994) e Garcia (1995) *apud* Silva (2007, p.50), a saber:

teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias da ação, paradigmas funcionais, autocompreensão prática, sabedoria prática, dentre outras.

Barcelos (2006, p. 18) define o referido construto como

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Confirmando a tendência de se investigar as crenças de professores em formação, este trabalho apresenta como referencial teórico o construto crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa na área de formação de professores, tendo como participante um aluno iniciante do curso de Letras Inglês.

As justificativas para se estudar as crenças de um acadêmico de Letras Inglês podem ser encontradas em Decker e Rimm-Kaufman (2008) assim como em Mateus et al. (2002). De acordo com aquelas, os alunos já chegam às licenciaturas com um repertório de crenças adquirido ao longo de sua experiência como aprendiz (crenças sobre sala de aula, ensino, alunos etc.). Por isso, é de extrema importância que se reflita, ainda na graduação, sobre as crenças desse futuro professor, de modo a reforçar aquelas que favorecem a aprendizagem e transformar aquelas que dificultam esse processo. Estas, por sua vez, argumentam o quanto as pesquisas sobre crenças são relevantes para um melhor entendimento do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, já que estas influenciam o que alunos e professores fazem, sentem e sabem em relação ao ato de se ensinar/aprender línguas. O que estes autores querem dizer é que, quanto mais precocemente o professor em formação estudar, analisar e refletir sobre seu complexo sistema de crenças, melhor será para seu sucesso enquanto professor de língua estrangeira, haja vista que estará mais bem preparado para enfrentar os desafios que a carreira docente impõe.

Feitas essas considerações, passamos agora à revisão de dois trabalhos que se ocuparam do estudo das crenças de alunos do curso de Letras, foco desta pesquisa: Peacock (2001) e Souza e Santos (2007).

Peacock (2001) investigou o imaginário de crenças de cento e quarenta e seis professores de inglês como L2 durante três anos em um curso de professores na Universidade de Hong Kong. Esperava-se, inicialmente, que as crenças inibidoras do processo de ensino/aprendizagem pudessem sofrer alterações com o andamento do curso. Entretanto, o resultado foi o oposto. Após três anos de instrução sobre a natureza do ensino e da de uma L2, aquelas crenças categorizadas pelo pesquisador como inibidoras do processo de aprender/ensinar uma Língua Estrangeira (doravante LE) pouco se modificaram, mostrando-nos, assim, a dificuldade em se promover alterações significativas no universo das crenças de professores/alunos de línguas.

Souza e Santos (2007), por sua vez, investigaram algumas crenças de alunos-professores do primeiro, terceiro e quinto períodos do curso de Letras de uma universidade estadual do interior goiano. Para tal, foi criado um ciclo de palestras, com estudos de grupo e discussões. As perguntas de pesquisa eram quatro e versavam sobre a tomada de consciência dos participantes em relação às próprias crenças e sobre possíveis mudanças após a conclusão dos referidos estudos. Os autores chegaram aos seguintes resultados, dentre outros: 1) O ciclo de palestras possibilitou aos alunos repensarem suas crenças e seu papel enquanto futuros professores de língua inglesa; 2) os participantes apontaram a necessidade de criação de mais espaços para que professores de graduação e também profissionais em formação continuada possam refletir sobre suas crenças; 3) a participação no referido evento despertou a consciência dos participantes em relação à importância do docente no processo de ensino/aprendizagem da língua alvo; e 4) as discussões conseguiram grande sensibilização dos participantes para as questões levantadas. Na conclusão do estudo, os autores chamaram a atenção para a mudança na visão que os alunos-professores tinham sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa a partir das discussões levantadas e a importância desse fato para mudanças mais profundas na forma de se ensinar/aprender a referida língua.

Ao final desta revisão de literatura, não poderíamos deixar de reforçar a relevância de se estudar crenças de professores em formação, tema desta pesquisa. Afinal, conforme Freeman e Richards (1996) *apud* Kudiess (2002), a condição para se entender o ensino de uma língua estrangeira é conhecer os professores, o modo como ensinam, o que pensam sobre o ato de ensinar e como esse conhecimento afeta sua prática pedagógica.

### **3. Metodologia**

Segundo Larsen-Freeman e Long (1991), os termos pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa constituem as duas extremidades de um *continuum*, e o pesquisador, ao optar por uma metodologia, deve tomar como critério mais relevante o seu ajuste ao que se quer

investigar. Sendo assim, optamos por realizar uma *pesquisa qualitativa*, na qual utilizamos o *estudo de caso* (NUNAN, 1992; ANDRÉ, 1995), uma das várias modalidades de investigação qualitativa. Ao utilizarmos o estudo de caso, nossa intenção era investigar as crenças “daqueles que estão vivendo o caso” (STAKE, 2000, p. 437), com o propósito de compreender sua experiência específica. Contribuem ainda para a classificação desta pesquisa na referida modalidade o número reduzido de participantes - um aluno de Letras Inglês -, e o propósito explícito de “descrever o caso em seu contexto” (JOHNSON, 1992, p. 76).

Com o objetivo de deixar claro para o leitor quem é a pessoa vivendo o caso aqui abordado, nesta seção oferecemos informações a respeito do participante, assim como alguns detalhes relativos ao contexto em que a pesquisa foi realizada. Para garantir a sua privacidade, utilizamos um codinome, por ele mesmo escolhido.

Os dados deste estudo foram coletados no curso de Letras Inglês de uma universidade no interior do Estado de Goiás. Escolhemos o referido curso dessa instituição pelo fato de ser uma licenciatura em língua inglesa, curso cujas crenças discentes são o foco deste estudo, e porque aquele é o local de trabalho dos autores.

A licenciatura em Inglês naquela universidade existe há 12 anos. As aulas são ministradas no período noturno, pois a maioria dos alunos trabalha durante o dia e muitos deles viajam de cidades vizinhas para a cidade em que a universidade está localizada, em ônibus escolares.

Até o momento, foram disponibilizados cerca de 70 profissionais licenciados em língua inglesa. Poucos desses egressos do curso estão em atuação na rede pública da cidade (e região) do interior de Goiás. A absorção desses novos profissionais tem ocorrido paulatina e lentamente no sistema público, haja vista o número pequeno de vagas disponibilizadas nos últimos concursos. Até que a primeira turma se formasse, os professores que ministravam inglês no ensino fundamental e médio da região, em sua maioria, eram graduados em outras habilitações, e as aulas de inglês eram utilizadas para complementar sua carga horária. Isso, sem dúvida, reflete-se no pouco conhecimento de língua inglesa com o qual os alunos advindos dessas escolas entram no curso de Letras, que recebe principalmente alunos da rede pública. A formatura daqueles alunos de Letras, portanto, já representa um grande progresso para o ensino de língua inglesa naquela comunidade.

Feita a contextualização da pesquisa, apresentamos, então, informações relativas ao participante. José tem menos de vinte anos de idade. Antes de entrar no curso de Letras, estudou inglês por quatro anos num centro livre de idiomas, e foi a facilidade com essa língua que o levou a escolher esse curso. Tem primos e irmãos com fluência na língua inglesa, o que

ofereceu a ele uma oportunidade extra de prática da língua, além do ensino formal. Foram fatores decisivos para sua escolha a baixa concorrência e, portanto, a certeza de que seria aprovado no exame vestibular. José tem paixão pela aprendizagem de idiomas estrangeiros e, em sua opinião, ensinar uma LE é “o máximo”. À época da coleta do material documentário, José estava no segundo semestre do curso de Letras Inglês, e tinha um semestre de experiência com o ensino de inglês num centro livre de idiomas. Para o aprimoramento das suas habilidades na língua inglesa, ele sempre assiste filmes e lê muito.

Como objetivo geral deste estudo, buscamos analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Para a coleta do material documentário, a ser transformado em dados, utilizamos os seguintes instrumentos: questionários semi-abertos, narrativas e entrevistas semi-estruturadas.

A razão da nossa opção pelo questionário foi a praticidade deste instrumento, no que se refere a tempo despendido e custos (JOHNSON, 1992). O questionário foi elaborado conforme o objetivo deste estudo e teve como base leituras de outros questionários que investigaram crenças.

O questionário foi dividido em quatro partes. Na primeira delas, com onze questões, nosso propósito era obter informações pessoais do participante e informações sobre sua vida estudantil que fossem relevantes para a pesquisa, como, por exemplo, se estudou inglês, fora da universidade, e por quanto tempo; que razões o levaram a escolher esse idioma, dentre outras. Na segunda parte, o participante respondeu a vinte e sete questões que exigiam respostas objetivas, numa escala *Likert*. Na terceira parte do questionário, José tinha cinco frases a completar como, por exemplo, “Um bom aprendiz de inglês é...” e “Ensinar inglês é...”. Com essas frases, intentávamos levar o aluno a elaborar metáforas que serviriam como indícios de suas crenças. Na última parte, seis questões abertas solicitavam respostas subjetivas acerca do ensino de inglês no curso de Letras Inglês.

Apesar de ser um dos instrumentos mais utilizados mundialmente (BERNAT, 2006), o tipo de questionário geralmente empregado para a investigação de crenças de docentes/discentes traz um grupo de afirmações de natureza muito prescritiva. Além disso, os pesquisadores enfrentam a possibilidade de que os respondentes não compreendam alguns itens. Devido a essas limitações, optamos, neste estudo, por incluir dois outros instrumentos: a narrativa e a entrevista, dessa forma garantindo a triangulação dos dados.

A narrativa foi um instrumento escolhido pelo fato de que, através das histórias de nossos alunos, podemos compreender melhor suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem, e ter uma melhor visão da complexidade desse processo (PAIVA,

2006). Além disso, as narrativas de vida contadas pelos participantes, segundo Denzin e Lincoln (2000, p. 743-744), oferecem aos pesquisadores uma relação mais “pessoal, colaborativa e interativa” com aqueles, o que, certamente, colabora para uma melhor compreensão do fenômeno em pauta.

Na redação da sua narrativa, o participante seguiu um modelo baseado em Murphey (1997), em que algumas perguntas norteadoras são feitas (por exemplo: Quais experiências positivas e negativas você teve ao estudar a língua inglesa e o que aprendeu com elas? Quais aspectos você acha que sejam úteis para se aprender inglês, de modo geral, e para estudar esta língua no curso de Letras?). O primeiro instrumento utilizado foi o questionário, sendo seguido da narrativa.

Fizemos uso, para as entrevistas, de um modelo semi-estruturado (BOGDAN E BIKLEN, 1998). Elaboramos um grupo de perguntas previamente, e fazíamos novas perguntas, personalizadas, à medida que o respondente ia fornecendo informações. A maioria das perguntas foi elaborada com base nos questionários e na narrativa, o que oferecia ao participante a oportunidade de esclarecer quaisquer dúvidas nossas, como pesquisadores, ou oferecer mais informações acerca das suas respostas. Para a coleta dos dados, foi este o último instrumento que utilizamos.

Para proceder à análise dos dados, adotamos os pressupostos da pesquisa qualitativa. Primeiramente, realizamos uma leitura geral dos dados, na busca por categorias. Em seguida, procedemos a uma leitura detalhada, simultânea à anotação das nossas impressões, com a intenção de questionar as categorias anteriormente averiguadas e buscar conexões entre as partes. Detectamos, a partir daí, temas distintos que se configuraram em quatro categorias de análise: (1) Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês; (2) Crenças sobre o bom aprendiz de Língua Inglesa; (3) Crenças sobre o lugar ideal para se aprender inglês; e (4) Crenças sobre o curso de Letras Inglês.

#### **4. Análise dos dados**

Nesta seção, analisamos as crenças do professor em formação, José.

##### *(1) Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês*

Os resultados sugerem que o professor em formação parece acreditar que no processo de se ensinar/aprender língua inglesa (a) é fundamental que o discente trabalhe em pares/grupos, (b) as quatro habilidades - ler, escrever, falar e ouvir - devem ser ensinadas, (c) o aluno é o maior responsável por sua aprendizagem e (d) o uso de músicas, jogos, brincadeiras é essencial.

As crenças acima apresentam algumas semelhanças e distinções em relação às detectadas em outras pesquisas.

De acordo com José, é fundamental o discente trabalhar em pares/grupos, tendo em vista que, de acordo com ele, “ninguém aprende um idioma sozinho. A experiência vivenciada com o próximo ajuda muito na aprendizagem” (N<sup>5</sup>). Diversas pesquisas sobre esse tema também têm encontrado crença parecida em relação à importância do trabalho em pares/grupos (COELHO, 2005; BORGES, LAGO e OLIVEIRA, 2011a). Para os alunos participantes da pesquisa de Coelho (2005), por exemplo, os trabalhos em duplas/grupos devem fazer parte das aulas de língua inglesa. A autora observa que, nas atividades desenvolvidas em conjunto, os discentes têm a consciência de que, juntos, podem se ajudar mutuamente a encontrar as respostas de que necessitam.

Os resultados acima evidenciam a relevância da utilização de uma perspectiva colaborativa na aprendizagem de línguas, uma vez que nesta, de acordo com Figueiredo (2006), os alunos tem a oportunidade de vislumbrar aquilo que ainda precisa ser aprendido, sendo capazes de desenvolver as habilidades sociais e afetivas, o que contribui sobremaneira para sua autonomia e capacidade reflexiva.

A crença de José sobre a relevância do trabalho em grupo demonstra que, embora esteja no início de seus estudos no curso de Letras Inglês e no magistério, já apresenta uma consciência da importância do papel do “outro” na aprendizagem de uma LE o que, para os pesquisadores, é motivo de muito orgulho.

Outra crença de José se refere à questão de que o discente é o maior responsável por sua aprendizagem. Segundo o participante, “o aluno é quem tem que querer aprender [tem que] se preocupar com sua aprendizagem. Não é o professor que tem que se preocupar” (E). As pesquisas relacionadas ao ensino/aprendizagem de LE em contexto de formação de professores, em sua grande maioria, têm encontrado crença oposta a esta no sentido de que a aprendizagem é responsabilidade única do professor (BARCELOS, 1999; SILVA, 2001). Segundo Barcelos (1999) e Silva (2001), a crença de que o professor é o responsável pelo desempenho do aluno se deve ao fato de os discentes, de modo geral, acreditarem que a responsabilidade por sua aprendizagem deve ser sempre atribuída a outrem, normalmente, ao professor.

---

<sup>5</sup> Essa letra refere-se à abreviação da palavra *narrativa*. As demais abreviações referentes aos outros instrumentos de coleta são: Q: questionário e E: entrevista.



Embora a maioria das investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas apresente a crença de que o professor é mais responsável no processo de se ensinar/aprender que o próprio aluno, nosso participante, entretanto, acredita que é o aluno quem deve ter mais responsabilidade. Em nosso entendimento, este resultado é muito positivo, já que parece indicar que José reconhece o papel fundamental que os alunos devem desempenhar ao longo de sua própria aprendizagem.

(2) *Crenças sobre o bom aprendiz de língua inglesa*: foi possível inferir que, para José, o bom aprendiz deve procurar “sempre se manter atualizado” (N) e é “aquele que se dedica” (Q), pois “aprender um idioma não é algo fácil e dedicação é essencial” (N).

Crenças similares foram identificadas em Silva (2001), Silva (2005) e Garbuio (2005). Na dissertação de mestrado de Silva (2001), em que investigou as crenças de alunos formandos do curso de Letras de diferentes universidades, a autora verificou que, para alguns de seus participantes, “o interesse, a curiosidade e a dedicação são essenciais para alguém ser um bom aprendiz de línguas” (Silva, 2001, p. 105). Já Silva (2005, p.122), ao analisar as crenças de alunos ingressantes no curso de Letras de uma universidade paulista, identificou que, para seus participantes, o bom aprendiz possui “o gosto, o interesse e a dedicação no estudo da língua”.

Garbuio (2005), ao investigar as crenças que compõem a competência implícita de dois professores de LE, identificou em PJ a crença de que o bom aluno, dentre outras coisas, está sempre atento ao conteúdo ministrado e é pontual na entrega dos trabalhos, ao contrário do mau aluno, que só está ali por outras razões. Para este, a participante argumenta que é dever do professor desmistificar a língua inglesa como algo complexo, mostrando-lhe que o inglês não é uma língua difícil, e que, com empenho, é possível aprendê-la.

Crenças como a de José, de que a dedicação é crucial para o difícil processo de aprendizagem é bastante comum e são facilmente encontradas em outras pesquisas de autores como, por exemplo, Barcelos (2006) e Borges, Lago e Paula Fernandes (2009).

Barcelos (2006), ao analisar as narrativas produzidas por estudantes universitários de inglês, deparou-se com crenças similares a de José, como, por exemplo, a de LFF: “um conselho para aqueles que querem aprender Inglês ou qualquer outra língua estrangeira, é que o processo, às vezes, é muito difícil” (Barcelos, 2006, p. 163). Sobre essa narrativa, a autora comenta que, nesse caso, aprender a falar inglês é sinônimo de luta, sobrevivência e sacrifício.

Crença idêntica pôde ser observada por Borges, Lago e Paula Fernandes (2009) ao investigarem as crenças de alunos formandos em Letras Inglês de uma universidade goiana. Assim, para Meg, para quem esforço e dedicação também são fatores fundamentais para a

aprendizagem de uma LE, o bom aprendiz deve se dedicar ao máximo para dominar as quatro habilidades da língua, objetivo conquistado com esforço e perseverança.

Parece estar presente no imaginário de alguns dos participantes acima descritos a ideia de que a aquisição do sucesso na aprendizagem de uma LE estaria atrelada à metáfora do ‘trabalho árduo’, exaustivo, de dedicação sacerdotal. É como se, para aprender efetivamente uma LE, o aprendiz tivesse que passar por uma verdadeira *via crucis*. Só então, ao final de um longo e doloroso processo, e após cumprir todo um ritual, ele estaria preparado para receber a dádiva do conhecimento, ou seja, a proficiência na língua-alvo. As implicações dessas crenças para a aprendizagem de línguas estrangeiras são bastante negativas e podem até mesmo se transformar em barreiras que impedem o candidato de atingir suas expectativas de aprendizagem. É preciso desmistificar essas crenças nos cursos de Letras, para que os alunos possam perceber também o lado prazeroso e gratificante da aprendizagem de uma LE. Especialmente no caso dos alunos de Letras engajados no PIBID, consideramos de importância vital a reformulação dessas teorias pessoais, visto que esses alunos bolsistas têm influência direta no alunato do ensino médio.

### (3) *Crenças sobre o lugar ideal para se aprender inglês*

Pudemos perceber que, para José, o melhor lugar para se aprender inglês é o país da língua-alvo. Em suas palavras: “O lugar mais apropriado é você se jogar no país que você quer aprender a língua. [Lá] você tem que se virar, comer, beber água. Eu acho que quando a gente é pressionado a gente aprende” (E).

Crença semelhante a esta tem sido predominante nas pesquisas sobre ensino/aprendizagem de inglês (BORGES, LAGO E OLIVEIRA, 2009b; FLORÊNCIO, 2012). Paty, aluna formanda em Letras Inglês, acredita que o aluno só melhora sua habilidade de fala indo para algum país falante de inglês como língua materna. Em suas palavras: “pra ter fluência [é necessário ir para outro país]. Se você passar, no mínimo, seis meses num país de língua inglesa, sua fluência melhora muito” (BORGES, LAGO E OLIVEIRA, 2009b, p. 7). Para uma das participantes do estudo de Florêncio (2012, p. 155), que se ocupou da investigação das crenças de futuros professores de língua inglesa formandos do curso de Letras, a aprendizagem ideal também só ocorre “vivendo em outro país, [pois] você tem uma facilidade maior pra aprende [r] a língua e aprende [r] como se fala”.

É possível observar nestes relatos a indicação de que no país da língua-alvo não é necessário nem empenho nem estudo por parte do aprendiz ao longo de seu processo de aprendizagem. Acreditamos que esta crença possa representar um malefício para a aprendizagem de línguas em todos os seus contextos e, em particular, no da pesquisa em

questão, o curso de Letras Inglês, muito mais em se tratando de um bolsista pibidiano, envolvido com o ensino de inglês na escola pública. Tal crença pode fazer com que o acadêmico, professor em formação, não se esforce muito e, eventualmente, desista de dar continuidade a seu aprendizado, acreditando que este não ocorrerá de modo satisfatório em seu curso de formação, tornando-se realidade apenas no país da língua-alvo (BARCELOS, 1999; SILVA, 2001).

Faz-se relevante mencionar, entretanto, que crença oposta a de que o lugar ideal para se aprender inglês é o exterior também tem sido revelada, ainda em número pequeno, em pesquisas sobre ensino/aprendizagem de inglês (MIRANDA, 2005; BORGES, LAGO E OLIVEIRA, 2009a; FLORÊNCIO, 2012). Miranda (2005), em sua dissertação de mestrado, por exemplo, detectou que para todos seus participantes é perfeitamente possível estudar inglês no Brasil e aprender bem a língua. Na pesquisa conduzida por Borges, Lago e Oliveira (2009a, p. 139), o aluno participante também acredita que “não é necessário ir pra fora pra falar, aprender o inglês fluentemente”. Vitória, uma das informantes da investigação de Florêncio (2012, p. 155), resume bem este sentimento de que “não é algo impossível adquirir a [língua estrangeira] no próprio país”:

No meu caso, eu aprendi no Brasil, na escola, numa escola num centro de línguas. Eu acho que vai muito de pessoa para pessoa, mas eu acredito que morar fora [...] não é necessário para adquirir, que é o meu caso, eu aprendi língua aqui em Goiânia dentro da sala de aula.

Os resultados obtidos nas pesquisas acima citadas, embora ainda incipientes, nos fazem esperançosos de que um dia a grande maioria dos alunos e professores de língua inglesa, de modo geral, e, em especial, os dos cursos de Letras Inglês, bolsistas PIBID de inglês, professores em formação e formadores, de nosso país, acreditará fortemente que a ida do indivíduo para o país falante de língua inglesa não é fator determinante para uma aprendizagem de línguas eficaz.

#### (4) *Crenças sobre o curso de Letras (Inglês)*

José optou pelo curso de Letras por duas razões: em primeiro lugar, porque “adorava português, queria aprender mais a língua portuguesa e melhorar o inglês” (E). Em segundo lugar, devido “à baixa concorrência do vestibular, como é sempre baixa, ti [nha] certeza que passaria” (Q). Entretanto, vale ressaltar, que José, depois de iniciar o curso, começou a adorar estudar Letras: “Hoje eu gosto demais do meu curso! Eu tô aqui [referindo-se ao curso de Letras] porque eu quero tá aqui” (E). Esta crença de que Letras se trata de um curso fácil, em termos de vestibular, também foi detectada nos estudos de Silva (2005, p. 17), conforme

relato de um de seus participantes: “eu pensava que essa carreira seria a única que eu passaria num vestibular”.

Em relação à imagem que os acadêmicos de Letras têm de seu curso, José afirma que, a princípio, acham que é um curso “fácil demais” (E), “que vão entrar e arrasar” (E), mas logo percebem que se trata de um “curso difícil demais” (E). Silva (2005) também observou que esta crença é comum entre os alunos de Letras. Um de seus informantes comenta que o curso, embora pareça fácil, num primeiro momento, “é ‘puxado’ e exige [...] raciocínio” (SILVA, 2005, p. 119).

Sobre a impressão que os acadêmicos de outros cursos têm do de Letras, José, em entrevista, comenta que eles “desdenham do curso que a gente faz” (E) e pensam que os alunos que estudam Letras o fazem “porque é um curso que não dá concorrência [no vestibular] [e/ou] não conseguiram passar em outro curso” (E). Silva (2005, p. 119 - grifos no original) também verificou crenças similares às apontadas por José, como podemos notar nos seguintes excertos: “A imagem que os alunos de outros cursos têm de Letras é a de um *curso fácil* e que *qualquer um faz!*”; “Os outros cursos acham que o nosso é *ridículo*”. A respeito desta imagem negativa do curso de Letras, Silva (2001) acredita, assim como nós, que esta se deve, infelizmente, ao fato de nossa cultura não valorizar os cursos de licenciatura.

Por fim, José acredita que os alunos, antes de ingressarem no curso de Letras (Inglês), deveriam

fazer um curso de inglês em cursinho particular [refere-se a curso livre], [pois] na faculdade a gente aperfeiçoa, não aprende inglês [desde o básico]. Muitos dos meus antigos colegas desistiram do curso pelo inglês, pois não tiveram a mesma sorte que eu de aprender inglês antes em cursinho (N).

Em relação a essa crença de José de que a condição para se aprender inglês na faculdade é chegar ao curso de Letras Inglês já dominando os aspectos básicos da língua inglesa, Ortenzi (ET AL., 2003) afirmam que não existe ainda uma solução pronta e acabada para o problema da heterogeneidade presente nas salas de aula de língua estrangeira.

Entendemos que a heterogeneidade de conhecimento linguístico em relação à língua inglesa encontrada nas aulas de inglês nas Universidades é um fato complexo de lidar tanto para os professores quanto para os acadêmicos. Por isto, acreditamos que esta questão da heterogeneidade deve ser seriamente considerada no currículo dos cursos de Letras Inglês, os quais “não conseguem, muitas vezes, ministrar um ensino de qualidade a todos os discentes” (BORGES, LAGO E OLIVEIRA, 2009a, p. 146).

## **5. Considerações finais**

O número de pesquisas que focam o trabalho do professor sob o ponto de vista de suas crenças tem crescido muito nos últimos anos. Isso se deve, dentre outras coisas, ao fato de os professores em serviço ou os futuros professores trazerem para a sala de aula ou para os cursos de formação contínua suas crenças e aglomerados de crenças adquiridas ao longo da vida, seja como alunos ou como professores (SILVA, 2011).

Por meio da análise dos dados, pudemos perceber que nosso participante (José) apresenta algumas crenças que poderíamos considerar tradicionais e outras que poderíamos considerar de vanguarda, na medida em que retratam os avanços conquistados a partir do desenvolvimento das pesquisas sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira no âmbito da LA.

Como exemplo de crenças tradicionalmente encontradas em outras pesquisas sobre esse tema, gostaríamos de destacar aquela em que o país da língua-alvo é considerado o local mais apropriado para o aprendizado da língua inglesa. Tal crença, a nosso ver, traz implicações muito sérias para a sala de aula, especialmente em se tratando de um bolsista pibidiano. Afinal, se o aprendiz não acredita ser capaz de aprender uma língua estrangeira em seu país de origem, ele poderá, consciente ou inconscientemente, não envidar todos os esforços (sejam eles materiais ou cognitivos) necessários à garantia de uma aprendizagem sólida e com qualidade. Essa situação é muito grave porque, além de não conseguir uma aprendizagem efetiva para si, esse mesmo aluno-professor (ou futuro professor), que muitas vezes se forma sem estar pronto para assumir uma vez formado (ou não - alguns desistem pelo caminho), perpetuará, nas salas de aula do ensino fundamental e médio, essa experiência de frustração em relação ao não aprendizado da língua inglesa (BORGES, LAGO E OLIVEIRA, 2011c). Como atuante num projeto PIBID, essa influência pode se fazer forte no momento presente.

Entretanto, José parece possuir algumas crenças que retratam novas descobertas na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira como, por exemplo, as crenças na importância da aprendizagem colaborativa, no papel do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem e na importância do lúdico, dentre outras. Essas crenças, convergentes com estudos mais recentes, apontam uma mudança do perfil do aprendiz de línguas estrangeiras, ou seja, um aluno autônomo, reflexivo, responsável pela própria aprendizagem. Entretanto, não podemos afirmar que tais crenças tenham aflorado sob influência do curso de Letras na formação de José, tendo em vista que ele está ainda no início de seus estudos no curso de Letras Inglês. De qualquer forma, percebemos muito claramente uma coerência entre o discurso do participante (ou seja, aquilo em que ele diz acreditar) e suas ações em sala de

aula, o que sugerem um aluno autônomo e reflexivo. Esperamos que essa atitude quanto ao aprendizado tenha sido estendida aos alunos da escola pública parceira em que ele atua como bolsista PIBID.

À guisa de conclusão, gostaríamos de chamar a atenção para as crenças negativas que os acadêmicos em geral apresentam em relação ao curso de Letras Inglês, considerado como ‘fácil’, ou para aqueles que não são capazes de passar para um curso mais concorrido. É como se a licenciatura em Letras fosse um ‘prêmio de consolação’ para aquele que não conseguiu ingressar na carreira que desejava. Infelizmente, as péssimas condições de trabalho, os baixos salários, o grande número de alunos por turma, a baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas de ensino fundamental e médio em todo o país, a desvalorização da carreira do magistério daí advinda, tudo isso contribui para que algumas pessoas tenham essa visão distorcida em relação ao curso e ao seu alunado. Entretanto, ignoram eles que o referido curso, como qualquer outro, demanda muita leitura, disciplina e dedicação aos estudos. Enfim, que não se trata de um curso fácil, em que qualquer um passa sem se esforçar, mas o principal que eles ignoram é que o referido curso possui em seu alunado pessoas corajosas, altruístas, que desejam uma educação e um país melhor para seus filhos, que não se entregam e que têm grande capacidade de resiliência para não desistir nunca, apesar das adversidades.

### **Referências**

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

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

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

BORGES, T. D.; LAGO, N. A. do; OLIVEIRA, V. G. Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa? **Revista Intercâmbio**, v. XIX, p. 125-150, 2009a.

\_\_\_\_\_. “Se você não tem domínio da sua própria língua, como vai aprender ou ensinar uma segunda língua?”: crenças de uma formanda em Letras (Inglês) sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa. **Anais do XXV Congresso Nacional de Educação**. Jataí: 2009b. p. 1-10.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A. do; PAULA FERNANDES, A. E. de. Aprender inglês é “amar a nova língua”: investigando as crenças de alunos formandos de Letras (Inglês). In: **Anais do II Congresso Internacional da ABRAPUI**. Cedral, p. 1-21, 2009.

\_\_\_\_\_. O bom professor “continua a aprender”: analisando as crenças de uma formanda em Letras (Inglês) acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. **Anais da 8ª Semana de Licenciatura**. Jataí: 2011a. p. 247-259.

\_\_\_\_\_. “O bom professor de inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira”: crenças de uma formanda do curso de Letras. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV, p. 42-64, 2011c.

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

DECKER, L.; RIMM-KAUFMAN, S. E. Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. **Teacher Education Quarterly**, v. 35, n. 2, p.45-64, 2008.

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 11-45.

FLORÊNCIO, I. C. N. As possíveis crenças de futuros professores de língua inglesa formandos do curso de Letras. **Nome - Revista de Letras**, v. 1, n. 1, p. 143-158, 2012.

GARBUIO, L. M. **Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2005.

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

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. 2002. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação). Barcelona: Universidade de Barcelona, 2002.

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

MATEUS, E. F.; GIMENEZ, T.; ORTENZI, D. I. B. G.; REIS, S. A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um Estudo de caso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2002.

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Fortaleza: UEC, 2005.

MURPHEY, Tim. (Ed.) **Forty language hungry students’ language learning histories**. Nagoya: South Mountain Press, 1997.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ORTENZI, D. I. B. G.; GIMENEZ, T.; REIS, S.; MATEUS, E. F. Reações de alunos-mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na universidade. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 115-121.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade**. *Linguagem & Ensino*, v. 9(1): 77-127, 2006.

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

PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. **System**, v. 29, n. 2, p. 177-195. 2001.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 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.

\_\_\_\_\_. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Língua: Volume II**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SILVA, L. de O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: UFMG, 2001.

SOUZA, F. E.; SANTOS, I. B. Formação do aluno/professor de língua estrangeira: refletindo sobre as crenças e os papéis em ação no curso de Letras. **Revista Plurais**, v.1, n. 5, p. 1-17, 2007.

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