

Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes

University English learners' narratives and beliefs: the teaching-learning process from the students' perspective

Marília dos Santos Lima*
Tássia Lutiana Severo Pires**

RESUMO: Este artigo apresenta questões relevantes para a aprendizagem de inglês no contexto brasileiro, a partir dos resultados de uma pesquisa¹ realizada com alunos universitários, tendo como objetivo averiguar suas experiências na escola regular e as crenças que abrangem o processo de aprendizagem do idioma, com o propósito de traçar um perfil dos estudantes envolvidos em pesquisa sobre o papel da colaboração na aprendizagem de língua estrangeira. Suas histórias expõem dificuldades, desejos e estratégias de aprendizagem. A partir das análises das narrativas, busca-se contribuir para a reflexão de alunos, de professores e de pesquisadores sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Experiências de aprendizagem. Língua inglesa. Crenças.

ABSTRACT: This article reports on relevant issues concerning the learning of English in the Brazilian context from a research done with university students. This research aims to discover their experiences in the regular schools, as well as their beliefs about the factors that are related to the learning process in order to establish the profile of the students involved in the research about the role of the collaborative tasks in foreign languages learning. Their stories show their difficulties, desires and strategies to learn the language. The analyses of the narratives may contribute to students', teachers' and researchers' reflections about the teaching-learning process.

KEYWORDS: Narratives. Learning experiences. English language. Beliefs.

1. Introdução

Muitos alunos universitários passam boa parte de suas vidas acadêmicas se preparando para seguir uma carreira profissional. São anos de afincamento de estudos e dedicação. Entretanto, essa trajetória como estudantes já tem início muito antes do ingresso em uma instituição de ensino superior. Suas histórias como aprendizes em ambientes formais iniciam logo que

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Doutora em Linguística Aplicada pela University of Reading, Inglaterra; pós-doutorado em Linguística Aplicada pelo Ontario Institute of Studies in Education - University of Toronto. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq 'Ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras'. Email: marilialim@unisinos.br

** Bolsista de Iniciação Científica - UNIBIC (UNISINOS). Email: tassia_sp@hotmail.com

¹ Este estudo faz parte do projeto de pesquisa *A colaboração como propulsora de aprendizagem de línguas em ambiente digital*, coordenado pela pesquisadora Marília dos Santos Lima do Programa de Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O projeto de pesquisa possui apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) através do Edital Pesquisador Gaúcho 2012.

ingressam na escola e, algumas vezes, antes mesmo dessa fase. Um exemplo disso é a aprendizagem de língua inglesa, em que crianças já podem ter um contato com o idioma por meio de músicas, brincadeiras e na mídia de forma geral. Todavia, na maioria das vezes, não há uma reflexão por parte desses sujeitos em formação quanto a suas experiências vivenciadas ou crenças que cultivam ao longo desse percurso.

No entanto, tem havido, nos últimos anos, um movimento crescente no interesse por parte da linguística aplicada (LA) pelas histórias dos aprendizes, tanto no Brasil quanto no mundo (BARCELOS, 2006). Em nosso país, uma das pioneiras nessa área é a Professora Dra. Vera Paiva (UFMG), a qual é responsável por coordenar o projeto AMFALE. Tal projeto envolve pesquisadores nacionais e internacionais, os quais compilam narrativas de estudantes e professores de línguas. No exterior, um nome de destaque é Murphey, que desde 1997 vem trabalhando com histórias de aprendizes de língua inglesa. Barcelos, por sua vez, nos mostra que as narrativas podem nos servir como uma ponte para a compreensão das crenças dos aprendizes (2006).

Visando a contribuir para a literatura na área de formação docente, a proposta do estudo aqui relatado é a de investigar as experiências de aprendizagem de alunos universitários a fim de verificar como essas experiências afetam seu desenvolvimento no curso de licenciatura para, por fim, sugerir como todas essas experiências formam suas crenças. Essas experiências e crenças foram estudadas através da análise de suas narrativas e de suas demais falas (oriundas de perguntas complementares nas entrevistas, uma vez que essas são semiestruturadas), de alunos universitários do curso de licenciatura em Letras- inglês e Letras- português/inglês de uma universidade privada no sul do país, gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas. A seguir, explanaremos acerca da fundamentação teórica que permeia essa pesquisa, tendo como ponto de partida os conceitos de narrativas e crenças.

2. Arcabouço teórico

2.1 Princípios socioculturais

O presente trabalho está fundamentado na teoria sociocultural de Vygotsky (1978), o qual concebe a interação, a comunicação e a colaboração entre os indivíduos como elementos essenciais para que a aprendizagem efetivamente aconteça, dentro de um determinado contexto social. Do mesmo modo, Mitchell, Myles e Marsden (2013) defendem que a construção do

conhecimento é mais facilmente realizada através da comunicação dialógica, e essa abrange também as formas linguísticas.

Lantolf (2000), seguidor das ideias vygotskianas, dedica-se a aplicar as ideias do autor para explicar a aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) e segunda língua (doravante L2), pois acredita que a interação pode ser uma grande facilitadora para o seu desenvolvimento. Ele sugere que as formas de pensamento são organizadas a partir das relações sociais e dos artefatos construídos na cultura na qual o sujeito está inserido (LANTOLF, 2004 apud LIMA E COSTA, 2010). Na visão da teoria sociocultural, os artefatos compreendem a atividade humana e todos seus componentes, tais como aspectos materiais ou conceituais. Dentre esses artefatos, a linguagem se faz presente (COLE, 1996 apud LIMA E COSTA, 2010). A partir dela, o significado é construído colaborativamente e só então é internalizado pelos sujeitos interagentes, isto é, parte de um movimento interpsicológico (externo) para um movimento intrapsicológico (interno). Em síntese, a comunicação entre os participantes é vital para que eles consigam, de fato, apropriar-se do uso da língua.

Outro conceito fundamental na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1978) é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Segundo Mitchell e Myles (2004), ela envolve a parte do cérebro onde o aprendiz tem o domínio de uma habilidade, a qual o aprendiz não consegue exercer sozinho, mas que pode ser expandida caso receba um suporte ou andaimeito (termo originado do inglês *scaffolding*). Através do andaimeito, o aprendiz recebe auxílio tanto de um especialista como de outro aprendiz, e ambos arquitetam um diálogo colaborativo, o qual pode ocasionar aprendizagem. Lantolf (2000) também argumenta que a união colaborativa entre os aprendizes pode propiciar-lhes o desenvolvimento de suas habilidades, sendo esse outro benefício da ZDP para a sua aprendizagem.

A teoria sociocultural é significativamente atrelada ao estudo de crenças, conforme pondera Alanen (2003), uma vez que essas possuem origem interacional e social. Sob essa perspectiva, elas são vistas como artefatos culturais que também têm a função de mediar as atividades humanas.

2.2 A pesquisa narrativa e o ensino-aprendizagem de línguas

Quando pensamos em narrativa, uma gama de definições vem à nossa mente. Paiva (2005) nos diz que, entre outras acepções, ela pode ser entendida como um relato fictício ou verdadeiro, como um conto, uma história ou relatos do passado, podendo também ser uma

sucessão de eventos lógicos e cronológicos. Beattie (2002) defende a ideia de que as narrativas mostram as maneiras peculiares e criativas das pessoas em lidar com seus desafios e dilemas. Elas nos permitem refletir sobre nossas experiências e reconstruí-las, com base em novas experiências e percepções. Pavlenko (2001) advoga que a magnitude da importância das narrativas está no fato de ela se apresentar como “uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos” (p.213).

A construção da realidade por meio das narrativas tem sido foco de interesse de pesquisadores nos diversos campos do saber. Paiva (2007 b) cita Labov e Waletzky (1967), na linguística; Todorov (1979) na literatura; Schafer (1992) na psicanálise; Brown (1993) em estudos sobre tecnologia da informação; Reissman (1993) em estudos sociais; Geertz (1995) na antropologia; Abma (1998) na área da saúde, e Bruner (2002) na psicologia.

Segundo Barcelos (2006), a pesquisa narrativa na área da Linguística Aplicada é um movimento que não data de muito tempo e pertence a um movimento mais extenso de estudos que abrangem as experiências e narrativas de aprendizes e professores de línguas. A autora ainda ressalta que a investigação das experiências dos aprendizes possui relação direta com suas crenças, na medida em que as narrativas são consideradas como o método mais eficaz de averiguação, ratificando o pensamento de Paiva (2007b) de que elas permitem aos próprios aprendizes darem sua visão sobre seu processo de aprendizagem da língua. Tal premissa vai ao encontro de um dos objetivos do trabalho aqui referido, qual seja, verificar algumas das crenças dos alunos participantes do projeto mencionado anteriormente.

Muitos estudos que utilizam a pesquisa narrativa alicerçam-se nos autores canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly, os quais servem como referência no contexto educacional, abrangendo, inclusive, a área da Linguística Aplicada. Para eles, as narrativas são, concomitantemente, o fenômeno investigado e o método de compreender experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2000), visto que, conforme asseveram, as narrativas são um termo chave na pesquisa narrativa. Na visão dos autores, ao narrarmos uma experiência, temos essa experiência narrada como fenômeno investigado e é enquanto narramos que refletimos acerca de tal fenômeno e produzimos sentidos sobre o mesmo. O narrar, portanto, é o recurso do qual dispomos para obter a experiência (o fenômeno) como objeto de estudo e é, simultaneamente, o método investigativo que utilizamos para interpretá-la. No estudo narrativo, de acordo com Clandinin e Connelly (2000), o pesquisador não apenas coleta informações, mas também se envolve no processo narrativo, pois ele pode fazer conexões das histórias relatadas com suas

próprias histórias, revivendo-as. Esses atrelamentos entre experiências são importantes, pois podem abrir novas possibilidades para o futuro (KARLSSON, 2008).

Em síntese, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000), a narrativa é caracterizada como sendo “uma forma de compreender experiência” (p.20). Do mesmo modo, sugerem que o conceito de *continuidade* de Dewey (1938) assinala o vínculo existente entre nossas experiências: as passadas nos conduzem para as atuais, as quais influenciam, de algum modo, a qualidade das experiências do futuro. Ainda baseando-se em Dewey, os autores acreditam que a “educação e estudos educacionais são uma forma de experiência” (p.18) e, sustentados em tal ideia, recomendam que “a experiência educacional deve ser estudada narrativamente” (p.19).

2.3 As crenças no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

As crenças acerca da aprendizagem de línguas no Brasil tem sido foco de investigação desde os anos 90, embora já viesse sendo objeto de interesse no exterior desde os anos 80 (BARCELOS, 2004). Todavia, a autora salienta que esse conceito não é específico da Linguística Aplicada, haja vista que já vinha sendo explorado em outras áreas do conhecimento, tais como antropologia, psicologia, educação e filosofia. Esse interesse é totalmente justificável, pois, conforme assevera Barcelos (2007, p.113) “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. De um modo geral, crenças, na visão da referida pesquisadora, são compreendidas como ideias e pensamentos que construímos e as visões que temos de mundo, as quais possuem origem em nossas experiências. Tais ideias podem sofrer interferências e passar por um processo de mudança, bem como podem passar por um processo de (re) significação (BARCELOS, 2006; 2007).

Entretanto, embora as crenças estejam presentes na humanidade desde os tempos primórdios, definir o termo tem sido uma tarefa complexa, sobretudo na área de LA (BARCELOS, 2004). Isso se dá em razão de o termo possuir uma diversidade de definições. Adotamos aqui a acepção utilizada por Barcelos (2001) de que crenças compreendem as opiniões e as ideias que alunos e professores carregam consigo acerca de como se dá o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Tal concepção vai ao encontro da nova proposta da LA, de que o foco deve centrar-se no processo, e não somente na linguagem ou no produto (BARCELOS, 2004).

O estudo das crenças a respeito do ensino e aprendizagem de línguas abre-nos caminho para compreender o desencadeamento desse processo em múltiplos aspectos. Barcelos (2001), por exemplo, declara que uma das características mais proeminentes das crenças é a sua capacidade de influenciar o comportamento das pessoas. Em relação ao aprendiz de línguas, elas nos possibilitam entender também suas ações (BARCELOS, 2007), as quais contemplam as estratégias que utilizam a fim de aprender o idioma, bem como suas atitudes e motivações em relação ao dito procedimento (RILEY, 1997). Por sua vez, Horwitz (1990) traz a perspectiva de que algumas crenças podem causar ansiedade em muitos alunos ao aprender uma língua estrangeira. Portanto, ao compreendermos as crenças dos alunos, não estamos apenas revelando o que há em seu ser, mas também temos a oportunidade de caminharmos com eles na busca por seus objetivos, a partir do momento que entendemos o que fazem para alcançá-los e o que sentem em relação a esse percurso de aprendizagem.

Todavia, além de haver um processo de elucidação e compreensão das crenças dos aprendizes, é imprescindível que o professor também se conscientize e reflita sobre suas próprias crenças. Ele deve saber conciliá-las com as dos seus educandos, a fim de evitar dissabores em sala de aula, isto é, desviar-se de atritos que elas podem causar ao divergirem (BARCELOS, 2004). A autora ainda postula que os professores devem criar espaços de reflexão da turma, onde os alunos tenham a chance de pensar sobre suas crenças, não só sobre o ensino, mas todos os tipos de crenças, tanto suas como de outrem. Dessa forma, os estudantes se constituem não apenas como alunos e futuros docentes (condição na qual se encontram os sujeitos da presente pesquisa), mas também como seres humanos participantes ativos de uma sociedade.

Em um determinado momento da vida de alunos (e também, de professores), algumas de suas crenças sofrem mudanças, pois, como asseguram Kalaja e Barcelos (2003), essas são dinâmicas, estando propensas a mudanças que demandam um determinado período de tempo para sua concretização, bem como mudanças ocorridas dentro de uma mesma circunstância. Elas têm origem nos contextos de interação e nas relações que estabelecemos uns com os outros, bem como são baseadas nas transformações de nossas experiências e na forma como essas também nos transformam. Portanto, elas não se mantêm na mente por um tempo definitivo, mas são alteradas e desenvolvidas a partir de nosso engajamento social (KALAJA; BARCELOS, 2003). De acordo com Alanen (2003), sendo elas um tipo de conhecimento idealizado sobre o

ensino-aprendizagem de línguas, estão sempre se reconstruindo, tanto verbalmente como apenas no pensamento do aprendiz.

Entretanto, há alguns percalços no caminho para a mudança, devido ao fato de que, para muitas pessoas, o desafio de mudar apresenta muitas dificuldades (BARCELOS, 2007). Um desses entraves é a natureza das crenças, pois, apresentando uma estrutura emaranhada como o de uma teia, as crenças são compiladas em crenças centrais (enraizadas) e periféricas, sendo que aquelas tendem a ser mais difíceis de serem modificadas do que estas (ROKEACH, 1968 apud BARCELOS, 2007).

Pajares (1992) entende que o primeiro passo para que o indivíduo realmente consiga mudar sua crença é a sua percepção de que essa não mais o satisfaz. Corroborando a dita ideia, Kudiess (2005) acredita que, caso a mudança se faça necessária, a pessoa precisa explicitar e refletir sobre suas crenças. No que tange ao aluno de Letras, a conscientização do que acreditam acerca da linguagem e do ensino-aprendizagem de línguas é crucial para o seu futuro, pois isso refletirá na maneira como atuará como professor (BARCELOS, 2007). Portanto, embora a mudança possa demandar tempo, ela muitas vezes torna-se fundamental, pois crenças negativas podem acarretar em consequências calamitosas e, muitas vezes, irreversíveis.

2.4 Estudos sobre narrativas e crenças de aprendizes de língua inglesa

O uso de narrativas como método de investigação das experiências de aprendizes de línguas tem ganhado força no Brasil com trabalhos como os de Barcelos (2006), Paiva (2007b), Aragão (2008), e no exterior destacam-se estudos como os de Murphey (1998), Swain e Miccoli (1994).

Paiva (2007b) propôs-se a analisar as narrativas de alunos de Letras e, fundamentando-se na teoria do caos, constatou que os alunos alimentam uma grande vontade de desenvolver suas habilidades orais. Para tanto, com diferentes níveis de autonomia, buscam aprender a língua não apenas em sala de aula, mas também em outros contextos de seu cotidiano. Aragão (2008), por sua vez, investigou como as emoções interferiram no desenvolvimento de tais habilidades com acadêmicos iniciantes. Ele verificou que os alunos sentiam-se reprimidos em falar por medo de serem avaliados e julgados pelo professor e por colegas, dando continuidade às experiências desagradáveis que vivenciaram previamente ao seu ingresso na universidade. De forma similar, Swain e Miccoli (1994) averiguaram o processo de aprendizagem de uma aluna japonesa de inglês no Canadá, a qual percebeu que não conseguia participar de tarefas

colaborativas devido a aspectos emocionais. Após passar por uma fase de depressão e ansiedade, a aluna superou essa dificuldade, sentindo-se valorizada pelos colegas.

Murphey (1998) fez com que os alunos do primeiro ano de universidade de Nanzan, no Japão, através de suas narrativas, refletissem sobre sua própria aprendizagem. Tais narrativas foram reunidas em livretos para serem distribuídos entre aprendizes de idades e culturas semelhantes, para que também pudessem refletir sobre sua aprendizagem.

No que concerne à investigação de crenças, Barcelos (2006) verificou, através de narrativas de alunos do terceiro ano do curso de Letras e de Secretariado, que esses consideram a escola pública como um lugar não promotor de aprendizagem, em oposição ao curso de idiomas, espaço que acreditam ser essencial para que possam efetivamente aprender a língua. Suas crenças são formadas a partir de experiências que presenciaram em ambas as instituições. Ademais, a autora pôde constatar que as experiências dos estudantes antes de seu ingresso na universidade influenciam suas primeiras experiências nesse ambiente, como no estudo citado anteriormente de Aragão (2008).

3. Questões Metodológicas

Relembrando, este artigo é um recorte de um projeto maior, de cunho qualitativo no qual, utilizando ferramentas tecnológicas, os alunos engajam-se em pares para realizar tarefas pedagógicas que têm como principal propósito estimular aprendizagem através da colaboração, a qual envolve o apoio que oferecem um ao outro e a reflexão acerca de suas produções. Os acadêmicos são do curso de Letras- inglês e Letras- português/inglês, de níveis pré-intermediário e intermediário. Tal projeto é desenvolvido em uma universidade da rede particular da região sul do Brasil, e estende-se até o ano de 2015.

Com o propósito de estabelecer o perfil dos alunos participantes do projeto, foram gravadas 15 narrativas, em que os estudantes relatam suas histórias de aprendizagem, evidenciando suas crenças concernentes a vários aspectos do processo. Sua faixa etária varia entre dezessete e vinte e oito anos, ressalvando-se um caso de uma aluna de cinquenta anos.

As narrativas – as quais, para fins de análise, tiveram seus dados reduzidos a conceitos e ideias chaves, atentando para as palavras proferidas pelos participantes – foram produzidas a partir de entrevistas² individuais semiestruturadas, posteriormente transcritas e analisadas. É

² Vide apêndice.

importante ressaltar que foi estabelecido um vínculo de confiança entre a pesquisadora incumbida de conduzir as entrevistas e os entrevistados. Dessa forma, criou-se uma atmosfera onde se sentiram substancialmente confortáveis a falar abertamente, livres do receio de serem avaliados ou qualquer outro tipo de bloqueio emocional. Com o intento de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os quais nos outorgaram o uso de suas entrevistas para fins de pesquisa, optamos pela adoção de nomes fictícios. Assim, procurou-se respeitar a fidedignidade da linguagem nos depoimentos dos participantes, com suas possíveis supressões, informalidades e demais desvios da norma culta da língua portuguesa, visando-se manter, assim, a veracidade do conteúdo dos dados coletados. Com vistas à análise dos trechos selecionados, procurou-se seguir a sugestão de Riessman (2008), o qual é citado por Barkhuizen (2013), de combinar o conteúdo das narrativas com sua análise estrutural, a qual inclui, por exemplo, sequência de eventos, escolha de palavras e coerência textual (RIESSMAN, 2008 apud BARKUIZEN, 2013). Por fim, é importante ressaltar que há momentos em que é trazida apenas uma passagem, em outras, porém, mais do que uma. O fato de trazer mais do que uma é porque os exemplos precisam ilustrar o mesmo fator ou a mesma variável sendo analisada. Na próxima seção, traremos as falas dos colaboradores – os sujeitos de pesquisa – e sua respectiva análise.

4. Resultados evidenciados pelas narrativas

A análise das narrativas indicou que os alunos não tiveram experiências satisfatórias em relação a sua aprendizagem de língua inglesa na escola regular onde cursaram a disciplina. Os excertos aqui selecionados revelaram as consequências de tal aprendizado em termos de formação de crenças acerca dos elementos que abrangem seu aprendizado. Fatores como estagnação dos conteúdos, atividades não significativas desenvolvidas em aula e limitação dos métodos de ensino estão entre as principais lamentações dos alunos. As passagens apresentadas no decorrer desta seção refletem a insatisfação dos entrevistados:

(01) As aulas eram aquela abordagem clássica de tradução e livro didático e... Era só isso. Acho que todas as aulas eram a mesma coisa. Eu não via nenhum ponto muito positivo. Era uma aula assim que passava porque ninguém dava importância, nem eu – pra falar a verdade – porque a aula era super vazia. Eu sempre tive interesse por inglês assim – no ensino médio em diante que eu comecei a me interessar – mas na aula eu não prestava atenção. Eu tive uma professora durante meio semestre, ela tava saindo da escola, ela só ficou pra cobrir – a minha escola era por semestre – daí ela só ficou pra cobrir um semestre do segundo ano. Aí sim, ela incentivava a falar inglês durante a aula, porque ela tinha viajado, etc. Agora, as

outras professoras era uma coisa meio assim... Uma professora que eu tive durante o primeiro ano e o terceiro ano não era nem formada, ela era formada em português só – há milhares de anos – e ela não tava nem aí, ela tava lá só, abria o livro, mandava fazer exercícios, passava no quadro a gramática e deu...Era só isso. (Daniel)

(02) Eu, particularmente, nunca gostei das aulas do colégio, porque eu acho muito fraco, até pra quem não tem noção de inglês assim, porque eu me lembro que a primeira vez que eu tive inglês na escola foi na quinta série, eu acho, a partir da quinta série. E da quinta série até o ensino médio eu aprendi as mesmas coisas: verbo *to be*, daí de vez em quando alguém tentava ensinar o *present perfect*, mas nunca dava certo, né? Então, voltavam pro verbo *to be*... Mas é bem fraco assim, sabe? Até no ensino médio eu tive uma professora que passava filmes em português nas aulas, na aula de inglês, sabe? Era triste, então são coisas assim, que eu acho que tinha que melhorar mais, porque olha quanto tempo que tem pra aprender inglês na escola, e eles saem sem saber nada! (Fátima)

É explícito nas palavras proferidas por Daniel, o quão insignificante considerava sua aula de inglês, descrevendo-a não apenas como “vazia”, mas como “super vazia”, ou seja, aludindo que esse é um lugar onde nada – pelo menos de seu interesse – acontece. Ao caracterizar a abordagem como “clássica”, sugere que isso não é um fato recente, mas que vem se perpetuando há muito tempo. Com a exceção de uma professora que lhe proporcionou uma aprendizagem profícua, pois “[...] incentivava a falar inglês durante a aula [...]”, as outras se mostraram relapsas por não proporem tarefas mais atrativas, fato verificado quando diz “Agora, as outras professoras era uma coisa meio assim... [...]”. Esse “meio assim”, procedido por reticências, aponta para uma conotação negativa da caracterização das professoras as quais se referia. Um dos fatores que pode contribuir para tal desleixo é o despreparo dos professores, pois se espera que eles tenham, no mínimo, título de graduação para preparem-se na área em que atuam, mas, como o estudante relata ao proferir que “[...] não era nem formada, ela era formada em português só – há milhares de anos [...]”, uma docente de outra disciplina ministrava as aulas de inglês. Pondera-se que, talvez, essa profissional não fosse desleixada, estando “nem aí”, mas sim agia conforme a sua capacitação na língua-alvo permitia, uma vez que, novamente, “era formada só em português”.

Da mesma forma, destaca-se na declaração de Fátima a ênfase que ela dá ao demonstrar seu descontentamento quanto a sua experiência de aprender inglês na escola, ao dizer “[...] nunca gostei das aulas do colégio [...]” e, utilizando, como Daniel, um adjetivo bastante depreciativo, além de vir acompanhado de advérbios de intensidade que reforçam o tamanho de seu aborrecimento, classifica o ensino como “muito fraco”. Ela justifica essa afirmação

mencionando uma das reclamações mais frequentes entre os aprendizes de língua inglesa: o ensino exorbitante do verbo *to be*, salientando, ademais, que qualquer tentativa de avançar para outros conteúdos não obteria bons resultados. Manifesta sentimentos negativos perante sua experiência nessa instituição, de indignação e de tristeza, ao rejeitar o uso da língua materna – como no episódio do filme – e ao afirmar que a aprendizagem de inglês no final do período escolar é nula, ao alegar que os alunos “[...] saem sem saber nada!”. Talvez a não evolução dos conteúdos esteja relacionada ao fato de não haver uma variedade de métodos de ensino, conforme assinalado na passagem a seguir, na qual Fernanda discorre sobre as ações de sua professora de inglês em sala de aula:

(03) Eu creio que a professora se esforçava, porque trazia o rádio, ela passava atividades de *listening*, pra completar, ler o texto, ouvir o rádio e completar as palavras que os alunos entendiam ao ouvir, esse tipo de coisa. Então, ela se esforçava em fazer algo diferente, trazia música de vez em quando, e eu acho que isso era positivo. Mas, todos os anos, dali pra frente, a partir do momento em que eu comecei a estudar inglês, a metodologia foi sempre a mesma. (Fernanda)

Em um primeiro momento, a aluna reconhece o empenho da professora em proporcionar uma aula que contribuísse para uma boa aprendizagem da língua, ao asseverar que “[...] a professora se esforçava [...]”. Enfatiza, porém, em um segundo momento, que essa mesma aula já não oferecia mais um aprendizado proveitoso, em detrimento da sistematização da metodologia abordada, fato observado na última parte de sua fala, quando diz que “Mas, todos os anos, dali pra frente, a partir do momento em que eu comecei a estudar inglês, a metodologia foi sempre a mesma.”. É interessante perceber que mesmo atividades que chamam a atenção dos alunos – como no caso de Fernanda, por exemplo – quando realizadas repetidamente, causam frustração nos mesmos. Porém, para a maioria dos alunos, essa frustração é constante, conforme ilustrado nos fragmentos abaixo:

(04) Eu sempre estudei em escola pública-municipal ou estadual – então, eu acho que tinha aquela coisa de “Ah, vou passar esse básico aqui e era isso.”, sabe? Coisas como criar diálogos eu nunca tive, sabe? E isso é o mínimo, poxa, é uma língua, sabe? E não só assim aquela coisa de dar palavras soltas, “Ah, hoje a gente vai aprender os números. Ah, o verbo *to be*, mais uma vez.” (Viviane)

(05) No colégio não tinha muita coisa positiva, assim. Os professores não instigavam muito, era mais aquela coisa de repetição, né, e teve dois anos na escola que eu não tive inglês – que foi na sexta e na sétima série eu não tive inglês – porque não havia professores, né, falta de professores, porque era escola pública, né? Aí fiquei dois anos sem ter inglês. (Bruna)

Em relação à frustração, é nítida no depoimento de Viviane a queixa referente ao descaso dos professores em não aspirar à oferta de atividades bem elaboradas. Para ela, transcender o “básico” refere-se ao desenvolvimento das habilidades orais, à medida que ela não se pronuncia a respeito de atividades que envolvem as demais habilidades, ao lamentar “Coisas como criar diálogos eu nunca tive, sabe?”. Assim como para Bruna, a origem desses problemas jaz no tipo de instituição onde vivenciaram esses contratempos, qual seja, a escola pública, convergindo com o estudo de Barcelos (2006). Para Bruna, é natural que exista uma lacuna de aprendizagem, na medida em que a falta de professores é vista por ela como uma característica inerente a esse ambiente educacional, ao alegar “[...] porque não havia professores, né, falta de professores, porque era escola pública, né?”. O ímpeto pela produção na fala em língua inglesa emergiu na maioria das entrevistas realizadas na presente investigação, bem como nos estudos de Barcelos (2006) e Paiva (2007b). Na declaração a seguir é possível perceber a consequência da privação dessa habilidade na aprendizagem do aluno:

(06) Claro, eu tinha formação de ensino médio, de uma escola pública que me ensinava só verbo *to be* e alguns vocabulários, sabe? Sempre foi a base de dicionário... Mas essa foi a grande falha que eu tive, assim – não sei se foi minha falha – mas de não praticar o *speaking*. Isso eu não tive, assim, e é por isso que eu tenho dificuldade ainda em falar, embora eu saiba como falar a língua, mas no momento de falar, eu não sei o que acontece, alguma coisa estranha acontece. Quando eu tenho que falar em aula, por exemplo, tranca, tranca e não sei o que acontece, mas eu tenho certeza que é só questão de prática, sabe? (Luís)

Logo no início de sua narrativa, Luís procura justificar a sua dificuldade em falar a língua inglesa pelo fato de ter tido apenas uma “[...] formação de ensino médio, de uma escola pública [...]”, sugerindo, desse modo, que para aprender o idioma é necessário ir além desse tipo de instrução. O aluno afirma que essa carência em seu aprendizado na escola se reflete em seu comportamento referente ao seu desempenho na língua na faculdade, na medida em que não consegue se expressar oralmente, ao proferir “Quando eu tenho que falar em aula, por exemplo, tranca, tranca e não sei o que acontece [...]” - dificuldade também reportada nas pesquisas de Swain e Miccoli (1994), Barcelos (2006) e Aragão (2008) – evidenciando, desse modo, o princípio da continuidade proposto por Dewey (apud CLANDININ e CONNELLY, 2000). Possivelmente, o motivo para tal conduta esteja associado a um receio de ser avaliado pelos colegas e pelo professor, como relatado nos estudos de Aragão (2008).

Entretanto, corroborando os estudos de Paiva (2007 b) e Barcelos (2006), esses impasses no processo de aprendizagem da língua desperta nos alunos uma postura de agentes de seu

próprio aprendizado. Dessa forma, o ciclo da continuidade torna-se completo, na medida em que a experiência atual de relutância – causada pelas adversidades encontradas anteriormente na escola – remete a um futuro de tomada de ações na tentativa de superação dos obstáculos. Essa tomada de ações é demonstrada nos seguintes depoimentos:

(07) Eu tento conversar em inglês com meus amigos também, com os poucos que falam, pra eu tentar, mas eu só tenho um ou dois amigos que falam inglês. (Greice)

(08) Ouço muita música, vejo filmes com legenda em inglês, tento conversar em inglês com colegas e amigos que sabem para exercitar, leio e faço exercícios (quando dá). (Vítor)

(09) Eu sempre ouvi música, eu canto muito mal, mas eu canto a letra certinho, viu? Eu acho que é o que me fez conseguir falar em inglês. Eu conseguia entender, conseguia ler, mas falar era muito triste. Eu acho que conseguir cantar a letra da música me ajudava a dar aquela fluência assim, a fazer uma frase toda, sabe? (Viviane)

Nos excertos 7 e 8, Greice e Vítor apontam para a existência de interlocutores com quem têm a oportunidade de praticar a fala em língua inglesa, evidenciada quando aquela diz “Eu tento conversar em inglês com meus amigos também [...]”, e quando esse diz “[...] tento conversar em inglês com colegas e amigos que sabem para exercitar [...]”. Essa importância que os alunos conferem à comunicação com outros falantes da língua no desenvolvimento de suas habilidades orais vai ao encontro da teoria sociocultural de Vygotsky (1978), a qual, conforme citado anteriormente, é imprescindível para que a aprendizagem de fato aconteça. Vítor ainda menciona outras fontes de insumo, tais como músicas, filmes e leituras, ressaltando que a produção escrita (“fazer exercícios”) só é realizada quando possível, implicando que essa não é uma das prioridades em seu aprendizado.

Similar ao observado nos exemplos 07, 08 e 09, outra dimensão é observada no exemplo (10) em que, para a participante Viviane, praticar a fala na língua-alvo teve como principal elemento propulsor a música. Através da música, a tristeza de não conseguir falar foi superada. Ela continua a discorrer sobre essa conquista:

(10) Eu tenho um amigo que tá tentando aprender inglês e tá se esforçando pra caramba. Tá fazendo curso, tá estudando muito, muito, muito. Ele quer muito, ele quer viajar agora e ele tem que ter proficiência, e ele não sabia nada, assim. É muito pouco tempo, então ele tá se esforçando bastante, e é isso que eu digo pra ele: “Olha só, eu consigo aprender muito inglês através de música, porque que tu não faz isso também?”, sabe? Eu queria que ele tentasse também fazer isso, mesmo que isso não dê certo pra ele, mas que ele tente, sabe? (Viviane)

Viviane, uma das poucas participantes que afirmam não ter dificuldade em se comunicar oralmente em sala de aula, ao perceber a eficiência do método utilizado para superar as dificuldades de aprendizado, não o limita apenas para si própria. Ela, muito antes pelo contrário, procura compartilhar seu sucesso com um amigo que aspira adquirir proficiência na língua, aconselhando-o a seguir sua técnica. Isso é evidenciado nas palavras de seu discurso direto “Olha só, eu consigo aprender muito inglês através de música, porque que tu não faz isso também?”. Na última sentença de seu testemunho, mostra intensidade da confiança nesse instrumento ao evidenciar seu grande desejo que seu amigo também o adote, ressaltado no fragmento “[...] mesmo que isso não dê certo pra ele [...]. Esse tipo de veemência é igualmente identificado no seguinte relato:

(11) Quando eu entrei aqui, eu não entrei cru, teve gente assim que entrou bem pior do que eu, mas logo na primeira aula eu vi assim que tinha pessoas com uma facilidade muito maior do que eu, e eu tive que dar um jeito, né? Então, eu pensei: “Vamos ler, vamos escutar!”, o que eu vi de filmes sem legenda, tu não tem noção, de pausar assim a cena e voltar três, quatro vezes, enfiar a orelha assim na televisão, pra ouvir cada palavra e ir tentando... (Daniel)

Daniel, ao dar-se conta de que poderia estar em desvantagem em relação aos colegas, ao narrar “[...] logo na primeira aula eu vi assim que tinha pessoas com uma facilidade muito maior do que eu [...]” procurou imediatamente suprir sua necessidade de produção oral, ao ter “que dar um jeito” e, decidido a reverter essa situação, procurou o meio que acreditava ser mais eficaz: filmes legendados. Ao dizer “[...] o que eu vi de filmes sem legenda, tu não tem noção, de pausar assim a cena e voltar três, quatro vezes, enfiar a orelha assim na televisão, pra ouvir cada palavra e ir tentando...” chama a atenção para o vigor e a urgência com que ele segue essa ferramenta e sua persistência em utilizá-la tantas vezes quanto forem necessárias para tornar-se oralmente competente.

Essas estratégias condizem com as crenças dos entrevistados sobre suas concepções a respeito de um bom aprendiz de inglês, conforme será discorrido a seguir. De acordo com Richardson (1996 apud BARCELOS, 2006), além de as crenças influenciarem diretamente as ações que exercemos, essas também podem mudar crenças já existentes ou originar novas crenças. Essa relação de influência é comprovada a partir do momento em que os métodos de estudos – como, por exemplo, os referidos pelos alunos anteriormente – determinam suas percepções em relação ao que acreditam ser um bom aluno de inglês. Averiguemos algumas dessas crenças:

(12) É um também que vai atrás, né? Que tenta assistir os filmes, tenta ouvir as

músicas e ver em inglês o que se relaciona. Quando ele acha uma coisa curiosa e ele não só passa por cima, tipo: “Ah, que curioso! Mas não sei, vou ver depois.”. Então, ele vai perguntar pros professores, ele busca coisas na internet, livros, porque que isso é assim... (Karla)

(13) O bom aluno de inglês é o que se dedica através dos meios que tem (DVDs, músicas, colegas que falam, redes sociais, etc.) para este aprendizado, não pensa que vai usar esta língua quando for viajar ou coisa parecida e sim utiliza hoje, agora, quando pode. (Vitor)

(14) Pra mim, um bom aluno de inglês é o que é dedicado, né, não precisa ser cem por cento dedicado, porque ninguém consegue. Mas assim, que se esforce um pouco, que tenha dúvidas, que tente fazer alguma coisa por conta em casa, ou até olhando filmes ou músicas, que busca... Aquele que busca, pra mim, esse é um bom aluno. (Gisele)

Reitera-se, por meio desses depoimentos, a percepção da importância da autonomia para o sucesso na aprendizagem. Para eles, buscar oportunidades de aprender fora da sala de aula é uma característica primordial do bom aprendiz do idioma, pois mantém, dessa forma, contato constante com a língua. Tais constatações são verificadas sobretudo no princípio das falas 12, 13, respectivamente: “É um também que vai atrás, né?”, “O bom aluno de inglês é o que se dedica através dos meios que tem [...]” e, em Gisele, quando sinaliza que o bom aluno de inglês “[...] tente fazer alguma coisa por conta em casa [...]”. Destaca-se, ainda, na fala de Vitor, a menção ao uso de “DVDs”, “músicas”, “redes sociais”, ao listar os “meios” pelos quais o aluno se dedica, confirmando, assim, que o ensino de língua estrangeira através das ferramentas digitais pode envolver o aluno ainda mais no aprendizado da mesma, uma vez que ele já se encontra inserido em uma sociedade tecnologicamente globalizada. Karla ainda inclui os professores nesse processo, ao afirmar que o bom aluno de inglês também “[...] vai perguntar pros professores [...]” quando “ele acha uma coisa curiosa”, sugerindo que os estudantes podem encontrar no educador um apoio, e não um agente a ser excluído na luta pelo aprendizado.

Uma característica inerente às crenças, conforme assevera Barcelos (2006; 2007), é o seu caráter experiencial, isto é, elas são oriundas de nossas experiências de aprendizagem. Conforme verificado anteriormente nas amostras a respeito das experiências dos entrevistados na escola regular – sobretudo pública – constatou-se que os alunos não desfrutaram de uma enriquecedora aprendizagem, constituindo, desse modo, por fim, uma imagem negativa das aulas e, embora velado em algumas narrativas, dos professores de inglês dessas instituições. Por conseguinte, isso fez com que os entrevistados formassem crenças que abrangem

características opostas a tais elementos- a saber, aula e professor- como elucidam os seguintes trechos:

(15) Tem que ser dinâmica, talvez, às vezes, escapar um pouquinho só da gramática e falar – claro – em inglês, né? Falar sobre o que tu fez no final de semana, pra chamar a atenção deles também, né? Não ficar só na gramática, acho que tem que ter bastante interação entre o professor e os alunos e os alunos com eles mesmos, eu acho que isso também é bem importante e que seja divertida, né? Que não seja uma coisa muito monótona, muito repetitiva, muito mecânica. (Fátima)

(16) Uma boa aula de inglês acho que tem que envolver cotidiano, coisas que acontecem, coisas reais. Eu percebo hoje, é que tu fala, por exemplo, *o mar é azul*, pra ensinar cores, pra ensinar vocabulário, e isso não se encaixa em nenhum contexto. Acho que uma aula de inglês hoje pode trabalhar com pontos de coisas que os próprios alunos estudam, né, ou veem na sociedade ou veem na comunidade em que eles vivem e usar a língua pra isso, usar a língua pra se posicionar, pra criticar, pra analisar... Coisas que acontecem, e não frases soltas, vocabulário solto, coisas que ninguém sabe da onde veio ou só pra adquirir vocabulário. Então, eu acho que a aula de inglês tem que ter contexto. Ela tem que ter um contexto social, ela tem que estar engajada com a rotina e com o cotidiano do aluno, coisas que eles vivenciem, que eles possam opinar e possam participar. (Vítor)

As aulas que não promoveram o desenvolvimento da oralidade, conforme verificado em relatos anteriores, contribuíram para a formação da crença de que as aulas devem girar em torno da prática oral, a qual é clamada por Fátima quando ela diz que, na aula de inglês, deve-se “[...] falar – claro – em inglês, né?”. As situações interacionais – apontadas por ela ao dizer que a aula de inglês “[...] tem que ter bastante interação entre o professor e os alunos e os alunos com eles mesmos [...]” são vistas como o meio mais eficaz para se atingir o êxito na oralidade. Nesse contexto, a interação – a qual é considerada a melhor alternativa para “não ficar só na gramática” – deve abranger assuntos pertinentes à realidade dos alunos. Vítor ainda clama por uma aula que o ajude a se preparar para a vida em todos os seus âmbitos, e que não seja apenas um conjunto de palavras e frases desconexas que não tenham relação alguma com sua existência fora da sala de aula, como explicitado, por exemplo, no trecho do depoimento 16 em que ele diz “Então, eu acho que a aula de inglês tem que ter contexto. Ela tem que ter um contexto social, ela tem que estar engajada com a rotina e com o cotidiano do aluno, coisas que eles vivenciem, que eles possam opinar e possam participar.” Essa acepção de boa aula, averiguadas nos excertos 15 e 16, está intrinsecamente entrelaçada à representação que os alunos fazem sobre o que significa ser um bom professor de inglês, conforme ilustrado na seguinte passagem:

(17) Eu acho que é um professor que é mais engajado, assim, e ele usa mais os recursos da língua pra rotina, assim sabe, sem pensar só em gramática. Ele propõe

atividades de reflexão, atividades de opinião, de crítica e não só tópicos de gramática. (Vitor)

(18) Pra mim, um bom professor de inglês é aquele que se preocupa com a aprendizagem do aluno, que não apenas vai lá, cumpre a carga horária e despeja conteúdo. Isso aconteceu comigo, principalmente em escola pública, acho que a gente não tem um grande aprendizado. Tu tem alguns *input*, né, conteúdos que são colocados pra ti, mas não aprendizagem realmente, né, até porque eu, na época, não tinha professores preparados. Por muito tempo, eu tive só uma professora, e ela era da área da pedagogia e sabia um pouco de inglês, então, era ela que nos dava aula de inglês, assim. Mas eu acho que, um bom professor é aquele que se dedica mais, que vai além, que percebe o que tá faltando no aluno, que tenta achar horário extra ou encaminhar o aluno pra uma monitoria, alguma coisa pra que ele tenha uma melhor aprendizagem, né, e que não fique só nos livros, né. Acho que vá além, que é muito importante, também. (Gisele)

Percebe-se, a partir desse discurso, a figura do bom professor de inglês como um profissional que auxilia na formação do aluno enquanto ser humano e cidadão, e isso implica, ao contrário do que era aplicado nas aulas dos entrevistados, ultrapassar a barreira do “básico”, o qual foi trazido anteriormente. Gisele desabafa sobre a despreocupação de seus professores em não envolver os alunos no processo de ensino – aprendizagem, ao apenas “despejar conteúdo” e, novamente, a escola pública aparece como a raiz desse problema. Para ela, aprendizagem é sinônimo de produção, à medida que não aprendia porque só recebia insumo. A falta de professores da disciplina também surge nessa narrativa, e apenas isso já seria o suficiente para explicar a má qualidade das aulas. É interessante perceber que, para eles, dominar os aspectos referentes à língua em si não basta para que um professor de inglês seja categorizado como um bom docente, mas sim a vontade de fazer com que as aulas se tornem significativas para os alunos e isso implica, conforme advoga Gisele, enxergá-los como seres que precisam de atenção e orientação individual.

As crenças discutidas acima possuem origem nas experiências dos alunos participantes da pesquisa no seu período escolar. Entretanto, uma das outras crenças a qual me propus a investigar no presente trabalho sofre influência das experiências de aprendizagem dos alunos na universidade, relacionada à necessidade (ou não) de se morar no exterior para aprender a língua inglesa. Verificou-se uma unanimidade nas afirmações, a qual é retratada no seguinte trecho:

(19) Após algumas leituras, algumas teorias, estudos de mitos que a gente vê na faculdade, eu passei a acreditar que não é preciso viajar. Inclusive, tive colegas que nunca viajaram pro exterior e são proficientes no idioma, são professores do idioma

e isso não faltou. Eles não precisaram de uma viagem pro exterior pra adquirir o conhecimento de língua que eles adquiriram. (Fernanda)

(20) Eu acreditava que era necessário ir para um país de língua inglesa, mas hoje eu vejo que não. Tem gente que vai, mas eu acho que a gente pode aprender aqui mesmo, se tu te engajar e tudo mais, procurar usar a língua, mesmo, tu consegue. Se ela tiver em uso e se se aplicar, com certeza dá pra aprender aqui. (Vítor)

Conforme os depoimentos, ir para o exterior não é fator determinante para a aprendizagem da língua. Em princípio, a aluna sugere que acreditava que isso se fazia necessário, mas que, devido a estudos realizados e a sua convivência com pessoas que comprovaram o contrário, sua crença foi modificada, comprovando sua natureza dinâmica proposta por Kalaja e Barcelos (2003) Barcelos (2006; 2007). A motivação em aprender o idioma de maneira independente surge no depoimento de Vítor como condição primordial para que uma viagem para um país que tem o inglês como língua materna não se torne necessária.

5. Considerações Finais

Os participantes dessa pesquisa afirmam não terem tido boas experiências de aprendizagem na escola regular onde estudaram, especificando, na maioria dos casos, a escola pública como base para essa condição. Eles asseveram que as aulas, além de focarem excessivamente no ensino do verbo *to be*, não ofereciam atividades que lhes fossem atrativas e que acompanhassem seu desenvolvimento.

Porém, ao perceberem suas dificuldades em seu desenvolvimento da língua, mostraram-se independentes em aprender por si mesmos. Dessa forma, reconhecem que o papel do professor é o de guiá-los na construção do conhecimento, à medida que seu desempenho depende especialmente de seu empenho em aprender e de sua autonomia.

Uma concepção interessante que se pôde verificar nas falas dos alunos é a forma totalmente dissociada com que veem a prática de habilidades orais e o estudo de gramática. Para eles, as duas coisas não podem ser trabalhadas simultaneamente: ou trabalha-se com tópicos gramaticais, ou pratica-se a conversação. Esse modo de pensar deveria ser pauta de discussão entre alunos, professores e pesquisadores para que se valorize a compreensão oral e escrita, a produção oral e escrita e o ensino-aprendizagem da gramática de forma harmônica,

As narrativas e crenças sobre os conceitos de bom professor e boa aula de inglês sugerem a imagem de um profissional desatencioso com a aprendizagem significativa de seus alunos. Porém, não devemos julgar todos os professores criticados, pois muitos deles sequer

tenham formação na área. O que temos que fazer é sair de nossa zona de conforto e reivindicar por atitudes de governantes sobre como esse e demais problemas podem ser solucionados. É inadmissível que em um país com uma potência econômica tão grande como a do Brasil ainda faltem professores.

Aos professores de inglês é importante salientar que não devem subestimar a capacidade de aprender de nossos alunos. Eles devem ser mobilizados a desenvolver as várias habilidades linguísticas e sua autonomia. Não os vejamos como robôs, que não pensam e não sentem. Que adjetivos como “fraco” e “vazia” não se apliquem mais às aulas de inglês, e que sejam substituídas por “ricas” e “agradáveis”. Cremos que nosso dever, como educadores, é o de nutrir cada vez mais o desejo de nossos aprendizes de se tornarem bons usuários da língua, fomentando sua crença de que é possível, sim, aprendê-la em nosso país.

Referências

ALANEN, R. A. Sociocultural Approach to Young Language Learners' Beliefs about Language Learning. In: KALAJA P.; BARCELOS A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. London: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 55-86.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.8, n.2, 2008, p.295-320. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200003>

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001, p.71-92. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>

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

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

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n.2, 2007, p. 109-138. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982007000200006>

BARKHUIZEN, G. P. Introduction: narrative research in applied linguistics. In: BARKHUIZEN, G. P. (Org.). **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, p.1-16.

BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach. **Journal of Education Inquiry**, v.1, n.2, 2000, p.1-23.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COLE, M. **Cultural Psychology**: a once and future discipline. Cambridge: Belknap Press, 1996.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

HORWITZ, E. K. Attending to the affective domain in the foreign language classroom. In: MAGNAN, S. S. (Orgs.). **Shifting the instructional focus to the learner**. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990, p. 15 -33.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA**: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KARLSSON, L. Turning the Kaleidoscope – EFL: research as auto/biography. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Palgrave Macmillan, 2008, p. 83-97.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.8, n.2, 2005, p. 39-96.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 1-26.

_____. Sociocultural theory and second and foreign language learning: an overview of sociocultural theory. In: Esch, K.; John, O. (Orgs.). **New insights into foreign language learning and teaching**. Frankfurt: Peter Lang, 2004.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n.1, 2010, p. 167-184. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000100012>

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Second language learning theories**. New York: Hodder Arnold, 2013.

MURPHEY, T. Motivating with Near Peer Role Models. In **On JALT '97**: Trends & Transitions, 1998. Disponível em http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim_Murphey/Articles_Humanistic_and_Communicative_files/MotivatingNPRMing98.pdf Acesso em: 8 de julho de 2012.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n.2, 2005.

_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v.46, n.2, 2007b, p. 165-179. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132007000200003>

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, v.62, n.3, 1992, p. 307-332. **crossref** <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>

PAVLENKO, A. Language memoirs as a gendered genre. **Applied Linguistics**, v.22, n.2, 2001, p.213-240. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/applin/22.2.213>

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Orgs.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counsel-ling for self-access. In BENSON P.; VOLLER P. (Orgs.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, 1997, p. 114-131.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SWAIN, M.; MICCOLI, L.S. Learning in a content-based, collaboratively-structured course: the experience of an adult ESL learner. **TESL Canada Journal**, v.12, n.1, 1994, p.15-18.

VYGOSTKY, L.S. **Mind in Society – The Development of Higher Psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

APÊNDICE

Perguntas norteadoras para a entrevista com alunos universitários de Língua Inglesa

1. Conte-me sobre sua história como aprendiz de língua inglesa.
2. Você encontrou/encontra muitos desafios em aprender Inglês? Quais?
3. Quais as áreas que você gostaria de melhorar (speaking, writing, listening e/ou reading)?
4. O que você faz para aprender a língua?
5. O que é para você um bom aluno de inglês?
6. O que é para você um bom professor de inglês?
7. O que é para você uma boa aula de inglês?
8. Você acha que é preciso ir para um país de língua Inglesa para aprender o idioma?

Artigo recebido em: 16.12.2013

Artigo aprovado em: 26.03.2014