ANÁLISE À LUZ DO CONSTRUTO DE CRENÇAS E FORMAÇÃO DOCENTE DE LÍNGUAS: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PRESENTE EM NARRATIVAS DE DOCENTES

ANALISYS OF A LIGHT IN THE CONSTRUCT OF BELIEFS AND THE TEACHERS ON LANGUAGES: THE LEARNING PROCESS OF LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE PRESENT ON FACULTY STAFF NARRATION

ANÁLISIS A LA LUZ DE LA CONSTRUCCIÓN DE CREENCIAS Y PROFESOR DE IDIOMAS: EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA PRESENTES EN LAS NARRATIVAS DE LOS DOCENTES

Graciene Verdécio de GUSMÃO[*]

Resumo: Objetivou-se, nesta pesquisa, investigar as crenças de professores sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa a partir de suas narrativas de aprendizagem. Para atingir este objetivo, a investigação teve como arcabouço teórico diferentes discussões linguísticas e socioculturais relacionadas à Língua Inglesa (LI) na era da globalização, conceito de crenças e formação docente de línguas. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativista (BOGDAN & BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995), cujo *corpus* foi constituído de narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa de professores disponíveis no banco de dados do projeto "Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira" (AMFALE), da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os resultados da análise enfatizam a necessidade do repensar de políticas de formação de professores de Línguas no Brasil, com vistas a uma possível (re)formulação das mesmas, no intento de encontrar subsídios inovadores para o enfrentamento dos desafios presentes, hoje, no ensino escolarizado brasileiro.

Palavras-chave: Crenças; Formação docente; Ensino e aprendizagem; Língua Inglesa; Narrativas.

[*] Mestra em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus de Barra do Bugres. Professora no curso de Letras (Português/Espanhol), da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Universidade Aberta do Brasil – UAB, na modalidade Educação a Distância – EAD. Contato: graciene.verdecio.gusmao@gmail.com.

Abstract: It was aimed in this research, investigate the faculties beliefs about the learning process on English Language from their narratives of learning. To reach this target, the investigation had as theoric framework with different linguistic and social cultural discussions related to the English Language (E.L) on globalization era, beliefs concepts and faculties formation on the idioms. It's related to a quality and interpretative research (BOGDAN & BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995), whose *corpus* was constituted with learning narratives about English Languages of available teachers on database of the project Learning with Memories by Speakers and Apprentices in Foreign Language (AMFALE), by The College of Lettering, Federal University of Minas Gerais (UFMG). The results of the analisys emphasize the need of rethink on the politics about the formation of the teachers on Languages on Brazil, in order to a possible (re)formulation of the sames, with a view to find innovative subsides for facing the presents challenge, nowadays, on the brazilian teaching education.

Keywords: Beliefs; Faculties Formations; Teaching and Learning; English Language; Narratives.

Resumen: El objetivo de esta investigación, el cual está vinculado a la línea de investigación descripción y análisis de las lenguas, la institución y la enseñanza, es analizar las creencias de los profesores sobre el proceso de aprendizaje del inglés, a partir de sus narraciones de aprendizaje. Para lograr este objetivo, esta investigación dirigida a diferentes debates teóricos lingüísticos y socio-culturales relacionados con la lengua inglesa (LI) en la era de la globalización, un concepto de creencias y profesor de idiomas. Se trata de una investigación cualitativainterpretativa (BOGDAN Y BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995). El corpus se compone de relatos de aprendizaje de los profesores de inglés disponibles en la base de datos del proyecto Aprender con los Recuerdos de los Oradores y los Estudiantes de Lenguas Extranjeras (AROELE), Facultad de Letras (FALE), de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Los resultados del análisis destaca que es necesario repensar las políticas para la formación de profesores de idiomas en Brasil, con vistas a una posible (re) formulación de la misma, con la intención de buscar nuevas e innovadoras para enfrentar los desafíos de hoy en la enseñanza escolarizada brasileña hoy.

Palabras clave: Creencias; La formación del professorado; La enseñanza y el aprendizaje; La Lengua Inglesa; Narrativas.

Introdução

Na contemporaneidade, a Linguística Aplicada (doravante LA) tem demonstrado especial interesse na investigação de crenças, visto que esta temática tem sido abordada em diversos trabalhos publicados em periódicos, apresentações em congressos e simpósios, além de ser um tópico de investigação que vem despertando um acentuado interesse em pesquisas científicas, como dissertações e teses, tanto no

contexto nacional (ver, por exemplo: LEFFA, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007; VIEIRA ABRAHÃO, 2004; SILVA, 2005, 2007, 2010, 2011; SIMÕES, 2011, dentre outros), quanto pesquisas desenvolvidas no âmbito internacional (PEIRCE, 1958; ROKEACH, 1968; BLACK, 1973; PAJARES, 1992; RICHARDS, 1994; KALAJA, 1995, 2003, entre outros).

Proponho, neste artigo, pesquisar as crenças expressas por professores sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa através de narrativas de aprendizagem. O estudo pretende, também, refletir acerca de possíveis caminhos para uma formação de professores de línguas, designadamente de LE/LI mais condizente com o momento sócio-histórico que a sociedade está vivenciando contemporaneamente, a partir da era da globalização que irrompeu fronteiras e, juntamente com ela, encontra-se a Língua Inglesa, a qual se tornou um meio linguístico essencial para os indivíduos do século XXI.

Partindo deste pressuposto, a formação do docente de língua (s) materna e/ou estrangeira e idealizações de práticas de ensino são temas emergentes na atualidade. É sabido que o curso de licenciatura plena em Letras, em consonância com a legislação vigente, tem como finalidade formar docentes para atuarem na educação básica, todavia, no tempo pós-moderno em que a esfera educacional está inserida, é possível asseverar que o processo de ensino de línguas é desafiador, implicando que os professores, especificamente de LE/LI, sejam dotados de diversas competências para atender as demandas exigidas nesse contexto.

Sob esta premissa, é fundamental que os professores de línguas tenham uma boa formação acadêmica na graduação, o que mostra importante desafio, visto que o professor formador necessita estar em consenso, também, com as demandas exigidas fora da universidade, com o propósito de melhor preparar os futuros professores para enfrentar os desafios do dia a dia escolar.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo consiste em analisar crenças de professores sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa, a partir de suas narrativas de aprendizagem compiladas em arquivos pelo banco de dados do projeto Aprendendo com Memórias

de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE)[1], coordenado pela professora pesquisadora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o qual tem um *site* na *Web*[2] e é financiado pelo CNPq.

Diante do exposto, será apresentado, a seguir, o arcabouço teórico que serviu como aporte para a análise dos dados, como: questões sobre a Língua Inglesa na era de globalização, a origem paradoxal do conceito de crenças e seu desenvolvimento em Linguística Aplicada; apresentarei, outrossim, um mapeamento de termos e definições a respeito de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE; e, finalmente, encerro fazendo uma breve discussão sobre os desafios enfrentados pelos professores-formadores na formação docente do profissional de línguas na atualidade.

1 A língua inglesa na era de globalização

Nos dias atuais, pode-se asseverar que a globalização ampliou e, juntamente com ela, veio a necessidade da inserção global das culturas nesse contexto, sendo a Língua Inglesa utilizada como um dos meios de comunicação imprescindíveis entre sujeitos linguística e culturalmente distintos nessa atmosfera global. A aprendizagem da LE/LI é de suma relevância para o indivíduo da/na contemporaneidade, uma vez que, "[...] em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum [franca] como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço" (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 05).

Na era de globalização, pode-se constatar que houve a atenuação do espaço, tempo e fronteiras, por intermédio dos avanços tecnológicos, como *Internet, Google, E-mails,* das redes sociais, *Facebook, Instagram, Twitter, Google +, Pinterest, Linkedin, You tube, Ask.fm, Tumblr, Reddit,* entre outras, em que as informações de acontecimentos, dos locais aos globais, são transmitidos instantaneamente em tempo real.

[1] Vide mais detalhes sobre o projeto AMFALE nas páginas 8–9**,** deste artigo.
[2] Disonível em: <www.veramenezes.com/amfale.htm>. Acesso em: 02 mar. 2016.

Dewey (2007) certifica que, partindo de estudos realizados na área de LA, no âmbito hodierno, é possível reconhecer que falantes não nativos de Língua Estrangeira (Inglês) superam falantes nativos da mesma, uma vez que a Língua Inglesa - como língua internacional ou como língua franca - vem evoluindo em número significativo nos últimos tempos; e, a partir de sua difusão geográfica, grande parte dos falantes de diversas culturas utilizam-na como segunda língua ou língua franca, para se comunicarem em diferentes contextos de uso (DEWEY, 2007).

Assis-Peterson; Cox (2007), as quais pesquisam a LE na globalização, listam considerações acerca do quanto a Língua Inglesa ampliou seu horizonte em escala planetária, no tempo presente, em decorrência desta. Segundo as autoras, "se antes ele se justificava pelo discurso da ilustração, hoje ele se justifica pelo discurso pragmático da empregabilidade, que pode ser solucionado sem sair de casa, dentro de um quarto, na frente de uma tela de computador conectado à rede ou numa cidade qualquer da sociedade global" (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 10). Fazem, também, uma crítica sobre a forma como a LI está sendo vista no mundo globalizado, apenas para fins específicos, ou seja, ela está sendo comercializada sem ao menos levar em consideração os aspectos sócio-culturais inerentes a essa segunda língua.

Consonantemente assevera Siqueira (2008; 2011), observando que, ao se aprender ou ensinar uma língua, seja ela materna e/ou estrangeira, é preciso levar em consideração a cultura intrínseca a essa língua e não somente o teor linguístico desta. Entretanto, o autor faz uma crítica quanto ao fato de a Língua Inglesa ser uma língua franca e, portanto, uma língua desterritorializada, não estando mais acoplada a nenhuma cultura específica, nem mesmo à sua cultura de origem. Siqueira (2008; 2011) sugere que as práticas pedagógicas de línguas, na contemporaneidade, não continuem reafirmando a dicotomia língua *versus* cultura, mas que tenham a visão de língua *como* cultura. Ou seja, que seja desempenhada uma pedagogia de ensino e aprendizagem de inglês como língua franca (ILF) sob as bases da interculturalidade e, não mais, da monoculturalidade e do etnocentrismo tradicionalistas arraigados nos mais diferentes segmentos educacionais nacionais e internacionais (SIQUEIRA, 2008; 2011). Visto que, o ensino de ILF *como* cultura trata-se da transformação de "professores e alunos em

agentes culturais críticos, livres do risco de impetrarem e/ou passarem por um processo de (re) colonização mental, ou de se sentirem fazendo parte de um grupo de alienados a serviço de forças imperialistas" (SIQUEIRA, 2008, p. 190).

Já Moita Lopes (2003) considera que, com a explosão da globalização, houve mutações culturais, econômicas, sociais, ecológicas e tecnológicas, estando o inglês vinculado a essa nova fase. Assim, dominar esta segunda língua significa ter garantia de bons empregos, ter acesso a novos conhecimentos tecnológicos, bem como culturais. Contudo, ao passo que essa LE/LI inclui, ela exclui também, pois não são todas as pessoas que podem ter acesso a ela. Ele certifica que todos os cidadãos necessitam ter direito de acesso ao discurso da modernidade, ou seja, a Língua Inglesa, para que não permaneçam à margem social.

Em um outro artigo, Moita Lopes (2008, p. 313) focaliza sua pesquisa na ideologia linguística e da globalização, afirmando que, por mais que a consolidação da LI como língua franca nos dias atuais tenha sido resultado do imperialismo britânico "[...] [do] século XIX [...] início do século XX, e [da] predominância mundial da economia dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial [...]", essa LE não pode ser mais considerada de natureza singular, mas de natureza plural, visto que, hoje em dia, há um número maior de pessoas utilizando a Língua Inglesa como língua internacional/franca do que o número de nativos que a utilizam como língua materna. Assim, essa língua encontra-se presentemente descentrada, pois há inúmeros ingleses variantes do oficial falados no mundo e, em decorrência desse fato, a Língua Inglesa passa a constituir-se como uma língua mesclada, perpassando e/ou perpassada por múltiplas culturas de sujeitos linguisticamente diferentes.

Frente ao exposto nesta seção, a LI não mais faz parte do imperialismo, como outrora se considerava, um mecanismo de dominação política e econômica, ou melhor, a serviço dos interesses colonialistas e neocolonialistas de instituições britânicas e norte-americanas (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; ASSIS-PETERSON, 2008; ASSIS-PETERSON; COX, 2013; MOITA LOPES, 2008; SIQUEIRA, 2008; 2011). A LI da contemporaneidade não é vista somente como sistema linguístico estruturado que deve, unicamente, ser copiado; ela é tida como patrimônio universal, pois está presente

inevitavelmente na vida de todos. Destarte, "O inglês da modernidade-mundo é um espectro 'glocal', no sentido de que é, a um só tempo, global e local" (ASSIS-PETERSON e COX, 2013, p. 154).

2 O conceito de crenças

O verbo crer pode denotar "tomar por verdadeiro, ter por certo"; "tomar como provável; pensar" (HOUAISS, 2001); os significados trazidos pelo dicionário já possibilitam perceber a duplicidade de sentidos originados deste verbo. O construto teórico de Crenças não emergiu na contemporaneidade, da mesma forma que não é específico da Linguística Aplicada, pois desde que homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo (BARCELOS, 2004; 2007).

Diversos pesquisadores da área da Linguística Aplicada afirmam que o conceito de crenças mantém uma relação de interdisciplinaridade com a Filosofia (PEIRCE, 1877), Educação e Psicologia Educacional (DEWEY, 1933; KRUGER, 1993; PACHECO, 1995; RAYMOND E SANTOS, 1995; SADALLA, 1998; DEL PRETTE E DEL PRETTE, 1999; MATEUS, 1999; E ROCHA, 2002), Sociologia (BOURDIEU, 1987, 1991) e Psicologia Cognitiva (ABELSON, 1979; POSNER et. Al., 1982; NESPOR, 1987) (SILVA, 2005).

Conforme Barcelos (2004), no âmbito internacional, os pesquisadores iniciaram estudos sobre crenças nos anos 70, porém, sob o título "Mini-Teorias de aprendizagem de línguas dos alunos" – termo cunhado em Hosenfeld (1978). Iniciaram-se, nesta década, os estudos com o foco no aluno, ou seja, os estudiosos tinham como principal objetivo conhecer, mesmo que parcialmente, os aprendizes, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e suas crenças ou conhecimentos sobre o processo de aprender línguas e, consequentemente, desenvolver pesquisas reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda de acordo com Barcelos (2004), foi no ano de 1985 que o termo "crenças sobre aprendizagem de línguas" apareceu pela

primeira vez, em LA, com o questionário BALLI[3] (*Beliefs about language learning inventory*), elaborado por Horwitz (1985), baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de línguas, que serviu, e ainda serve, como ferramenta de apoio na coleta de dados para muitas pesquisas.

De acordo com Silva (2007), no Brasil, o conceito de crenças fortificou-se na década de 90, a partir dos seguintes marcos teóricos: Leffa (1991), Carmagnani (1993), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Dentre os grandes nomes dos estudiosos supracitados, o que se destacou foi o do pesquisador Almeida Filho (*op. cit.*), pois teorizou, pela primeira vez, em solo brasileiro na Linguística Aplicada sobre *crenças* ou *abordagem/cultura de aprender* no ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004, grigo meu).

Na literatura sobre crenças, constatam-se os múltiplos termos já utilizados relativos às crenças sobre a aprendizagem de línguas como: representações dos aprendizes (HOLEC, 1987); filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM e VANN, 1987); conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986a); crenças (WENDEN, 1986); crenças culturais (GARDNER, 1988); representações (RILEY, 1989, 1994); teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER e GINS-BERG, 1995); cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995); cultura de aprender (CORTAZZI e JIN, 1996); cultura de aprendizagem (RILEY, 1997); concepções de aprendizagem e crenças (BENSON e LOR, 1999) (BARCELOS, 2004).

Desta forma, os pressupostos teóricos de Crenças têm uma vasta literatura, díspar e complexa. E um dos fatores que influenciam tal complexidade, é o fato de haver desacordo entre os termos e definições proferidos às crenças, uma vez que, conforme exposto no início desta seção, os mesmos mantêm uma relação de interdisciplinaridade.

[3] Questionário elaborado por Elaine K. Horwitz (1985), sendo extremamente usado em pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas. A tradução para o termo BALLI seria 'Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas'. Trata-se de um questionário com 34 itens para investigar as crenças de professores em um curso de treinamento sobre a aprendizagem de línguas, focalizando as áreas de: a) dificuldade de aprendizagem de línguas; b) aptidão para aprender línguas; c) a natureza do processo de aprendizagem de línguas; d) estratégias de comunicação e aprendizagem; e e) motivação e expectativas para aprender línguas estrangeiras.

Para esta pesquisa, considero **Crenças,** a partir das definições encontradas na literatura compilada por Barcelos (2004, 2006, 2007), ou seja, Crenças são: **Sociais**, pois são uma forma de pensamento, como construção da realidade e transmitidas culturalmente; **Individuais,** pois são uma forma de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; **Dinâmicas**, pois são mutáveis ao longo do tempo e **Paradoxais**, pois são sociais, porém individuais; dinâmicas, porém imutáveis.

3 Os desafios na formação de professores de línguas no século XXI

Tomo como ponto de partida, para esta discussão sobre os desafios na formação de professores de línguas no século XXI, a pesquisa de Siqueira (2012), que trata dos desafios reservados aos profissionais de Letras no tempo presente, em meio à diversidade humana, em que os profissionais da área da linguagem ocupam um lugar de suma importância, pois, com a nova ordem mundial, surgiram também novos paradigmas em todos os setores da vida do indivíduo. Assim, conforme assevera o autor, é imprescindível a preparação desse indivíduo para que exerça seus direitos no mundo globalizado e, por conseguinte, consiga garantir sua cidadania intercultural; e um dos meios de oferecer tal preparação, é através da promoção de uma pedagogia voltada para a educação linguística desse indivíduo, ligando a diversidade, ensino e linguagem.

Siqueira (2012) traz, em seu trabalho, a pesquisa de Edleise Mendes (2009)[4], a qual indica que os desafios do profissional de Letras, contemporaneamente, estão concentrados em três grandes áreas, conforme segue no quadro 1:

[4] A referida citação retirada de Siqueira (2013, p. 50-52) foi feita pelo autor com base na palestra proferida no Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, em 18 de setembro de 2009. Siqueira (2013, p. 50) destaca que, apesar do mesmo ter feito algumas inserções e adaptações, por questões éticas, a maioria dos tópicos elencados por ele foram transcritos dos slides da palestra de Edleise Mendes (2009).

Quadro 1: Os desafios do profissional de Letras na contemporaneidade concentrados em três grandes áreas

DESAFIO DO CONHECIMENTO	DESAFIO PROFISSIONAL	DESAFIO SOCIAL
O desafio do profissional de Letras está em conceber a língua como atividade, como lugar de interação, no qual agimos e nos constituímos sujeitos, com nossos discursos e nossa história;	O desafio reside em saber transitar e intervir em ambientes múltiplos e heterogêneos, marcados pela diferença e por relações desiguais de poder;	O profissional de Letras contemporâneo vê-se diante do desafio de enfrentar as incertezas e lutar contra as respostas definitivas e as verdades absolutas, uma vez que "o futuro permanece aberto e imprevisível" (MORIN, 1999, p. 79);
Em tratar o texto como unidade mínima do discurso, materializado em gêneros textuais que circulam socialmente;	Conhecer e compreender o mundo à nossa volta e as possibilidades de atuação profissional que são resultados das demandas e exigências da vida contemporânea;	De ensinar a condição humana, ensinar a viver (MORIN, 1999); ensinar a compreensão entre as pessoas como garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade, dado que "comunicação não garante compreensão" (MORIN, 1999, p. 94);
Reconhecer as interfaces da língua e da literatura com outras linguagens artísticas, midiáticas, imagéticas, as quais constituem textos multimodais e multirreferenciais;	Difundir o conhecimento que produz, partilhando-o nos espaços sociais e profissionais onde vive;	De trabalhar para a inclusão das minorias, sociais e étnicas, nos espaços escolares, democratizando o acesso ao saber de forma ampla;
É preciso se comprometer com o conhecimento que	Entender as contradições da sala de	Reconhecer a sua responsabilidade

se produz e com os sujeitos com os quais constrói a sua investigação;	aula, determinadas pela sua imprevisibilidade e aproveitar a multiplicidade de escolhas oferecidas pelo avanço da ciência e da tecnologia (CELANI, 2004);	como articulador entre os espaços de aprendizagem e a comunidade, a família, a sociedade em geral;
Abrir-se para as diferentes possibilidades de "olhar e perguntar" (ERICKSON, 1997) e para os variados modos de produção do conhecimento;	Abrir-se para essas novas tecnologias, que deixam de ser meras ferramentas de trabalho para tornarem-se dimensão constitutiva do sujeito contemporâneo;	Assumir a condição de transformador da realidade que o cerca, cujas ações devem buscar sempre o bem coletivo e, acima de tudo, "praticar" diversidade, protegendo, valorizando e promovendo as diferenças.
Reconhecer-se como agente de mudança e construtor de esperanças através do conhecimento que produz e difunde.	Comprometer-se com o aprendizado, com a pesquisa e com a produção constante de conhecimento situado;	
	Ser agente de interculturalidade, fazendo dos espaços em que atua ambientes de respeito mútuo, de comportamento ético, onde culturas e identidades estão em constante diálogo.	

Fonte: Edleise Mendes (2009, *apud* SIQUEIRA 2012, p. 50-52).

Diante dos apontamentos de Edleise Mendes (2009), *apud* Siqueira (2012, p. 50-52), apresentados no quadro 1, o autor afiança que alguns dos desafios que os profissionais de línguas provavelmente

terão que enfrentar, são apresentados sob uma escala diversificada e múltipla, o que pressupõe, também, a grandeza dos desafios dos professores formadores, de tal modo que "[...] se pode superar o tecnicismo e deixar que nesse ambiente de cooperação, reflexão e entendimento, lapide-se um verdadeiro intelectual transformador [...] comprometido social e politicamente com seu ofício" (SIQUEIRA, 2012, p. 52).

Ainda, em Siqueira (2008; 2010, *apud* SIQUEIRA, 2012, p. 56-58), observa-se uma lista com algumas características consideradas necessárias aos profissionais de Letras, sobretudo aos professores de línguas, pensando a diversidade, ensino e linguagem no momento hodierno.

Como constatado na lista compilada por Siqueira (2008; 2010, *apud* SIQUEIRA, 2012, p. 56-58), os desafios do professor formador têm uma dimensão expressiva, já que a empreitada dos profissionais de línguas em pré-serviço fora dos bancos da universidade, evidentemente, não será nada fácil, visto que são múltiplos os atributos que o pesquisador presume serem vitais aos profissionais que lidarão com a educação linguística; dentre eles, fatores linguísticos, culturais, políticos, sociais e ideológicos. Portanto, corroborando o exposto por Siqueira (2012), os profissionais de Letras, que certamente vão se deparar com esses empecilhos em seu cotidiano de trabalho, precisam ser "transpostos desde a sua formação e ao longo de sua carreira, de maneira contínua" (SIQUEIRA, 2012, p. 56).

Nesse sentido, concorda-se com a assertiva de Siqueira (2012), acerca de essa formação do professor de Letras realmente acontecer de forma efetiva, é necessário que os professores formadores tenham plena consciência desses entraves que os alunos-professores enfrentarão concernentes à educação linguística na realidade educacional. E, assim, proporcionar aos professores em pré-serviço o ensino da prática pedagógica como uma ação política, para que os mesmos instruam seus educandos, principalmente aqueles que vivem à margem social. Portanto, indica-se ser necessário repensar as políticas de formação de professores de línguas no Brasil, com vistas a uma possível (re) formulação dessas políticas de formação, para enfrentar tais desafios, como os apontados por Siqueira (2012), por exemplo, e tantos outros, que estão presentes no ensino escolarizado brasileiro hoje.

É interessante salientar, que se tem plena convicção de que não se deve abrir mão do uso de nortes teórico-metodológicos nos cursos de formação de professores de línguas, pois eles fazem parte desse processo; no entanto, entende-se não ser possível lançar mão deles exclusivamente, deixando de lado outras opções como as articuladas nesta seção que são, também, de extrema significância.

Perine (2012) corrobora o exposto, apontando que o grande desafio na formação do profissional de línguas, no século XXI, é:

> [...] melhorar a prática e não apenas o conhecimento. É ver o professor como um ser capaz de construir suas próprias teorias, quer dizer, teorizar sobre suas práticas e praticar em conformidade com suas teorias. Isso nos dará embasamento para tratarmos da formação do professor reflexivo, professor capaz de refletir sobre suas crenças, sua prática, de (re)pensá-las, de se ver como agente ativo em sua formação, de (des)construir teorias, de se ver como capaz de produzir conhecimento. Por fim, temos a pedagogia da possibilidade, a qual se refere à necessidade de desenvolver teorias e formas de conhecimento condizentes com as práticas sociais e as experiências que as pessoas trazem consigo para o ambiente de aprendizagem. (PERINE, 2012, p. 379).

Dessa forma, expõe-se o grau de complexidade em que se encontra a educação na atualidade, decorrente de múltiplos fatores, não sendo resultado tão somente da forma equivocada que algumas instituições de formação de professores colocam em prática seus currículos, tendo como pano de fundo as diretrizes instituídas ao longo dos anos. Todavia, acredita-se que, para começar a fazer a diferença na educação nacional, no sentido de melhorar sua qualidade, é necessário que se repense e/ou reflita acerca da forma como o processo de formação de professores de línguas vem sendo desempenhado nas instituições de ensino superior. E, então, buscar subsídios inovadores para a formação dos licenciandos, como os paradigmas crítico-reflexivo; sociocultural; do aluno-professor como intelectual crítico; sob a visão de comunidade de práticas; do posicionamento crítico do licenciando concernente ao conhecimento e práticas de ensino apresentadas durante o processo de formação (FREITAS, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; CRISTOVÃO, 2013; GIMENEZ, 2013a,

2013b; SILVA, 2013b; PERINE, 2012); para enfrentar os grandes obstáculos que se encontram no contexto de sala de aula.

4 Metodologia de pesquisa

No presente estudo, valeu-se da pesquisa de natureza qualitativa do tipo interpretativista (BOGDAN e BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995), pois o objetivo foi o de produzir um relato descritivo, interpretativo, exploratório das narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa de professores de LI, no intuito de identificar as crenças elucidadas pelos mesmos, nos seus rememorandos das empreitadas vivenciadas na construção de seus conhecimentos de LE/LI.

Segundo Barcelos (2006), as pesquisas de Telles (2000, 2002, 2004) chegaram à conclusão de que a pesquisa narrativa serve como referência para quem pretende lançar mão de investigações sob esse viés, pois, por meio desta abordagem, o pesquisador tem a possibilidade de ter acesso aos pensamentos e experiências de professores. Barcelos (2006), com base em Telles, apresenta a pesquisa narrativa como:

> [...] importante, pois permite que os professores reconstruam seus conhecimentos pessoais e suas representações, colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes e, consequentemente, agentes de sua própria prática. Em relação aos aprendizes de línguas, o interesse por suas experiências está relacionado com a pesquisa de suas crenças. (TELLES, 2000, 2002, 2004, *apud* BARCELOS, 2006, p. 147).

Por meio da pesquisa narrativa, tem-se a oportunidade de se identificar fenômenos linguísticos, através de rememorações, histórias pessoais, experiências, temporalidade, sociabilidade e lugar nas reconstruções e construções de sentidos e significados expressos nas narrativas. Com a pesquisa narrativa, na condição de pesquisadores da linguagem, tem-se acesso para além de simples histórias de vidas; tem-se a oportunidade de observar e analisar fenômenos que, lançando mão de outros métodos, não seriam tão eficazes.

Paiva (2007) reafirma o exposto, pois entende que as narrativas de aprendizagem podem nos revelar importantes fenômenos ocorridos

no processo de aquisição de segunda língua. Cumpre destacar que, para este contexto de pesquisa, não se utilizou a pesquisa narrativa como método de pesquisa, mas como fenômeno estudado. Ou seja, coletaram-se as narrativas de aprendizagem de professores de LI no banco de dados do projeto AMFALE e, posteriormente, analisadas, objetivando identificar os *fenômenos/crenças* expressos.

Os dados desta pesquisa foram coletados no banco de dados do projeto *Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE)*, coordenado pela professora pesquisadora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o qual tem um *site* na *Web* e é financiado pelo CNPq. Apresenta-se, abaixo, figura da tela capturada que exibe o sítio eletrônico do projeto AMFALE.

Figura 1: Captura de tela da página de apresentação do projeto AMFALE



Fonte: <www.veramenezes.com/amfale.htm>. Acesso em: 02 mar. 2016.

Os pesquisadores integrantes do projeto AMFALE têm como principal objetivo investigar, através de narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras, como se desenvolve o processo de aprendizagem da segunda língua. As narrativas de aprendizagem de segunda língua coletadas neste banco de dados são de professores em pré-serviço, bem como em serviço e de pesquisadores em geral que queiram narrar suas memórias de aprendizagem de L2. Cumpre frisar que as narrativas de aprendizagem coletadas neste banco de dados não são feitas apenas por pesquisadores nacionais, conforme mencionado no início desta seção,

existem colaboradores de universidades internacionais, como do Japão e Finlândia.

Dessa forma, a partir desse intercâmbio de pesquisadores de diversas universidades nacionais e algumas internacionais, as narrativas de aprendizagem de diferentes idiomas como segunda língua, como: Língua Alemã; Língua Espanhola; Língua Inglesa; Língua Italiana; Língua Francesa e Língua Portuguesa, ficam à disposição. Foram encontradas, também, narrativas de aprendizagem de língua estrangeira escritas pelos aprendizes em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sob a forma de texto, áudio e multimídia.

As análises das narrativas de aprendizagem de LE feitas pelos pesquisadores do projeto AMFALE são realizadas sob múltiplos vieses teóricos, a saber, crenças sobre o processo de ensino e/ou aprendizagem de línguas; a teoria do caos/complexidade; identidades de aprendizagem; aquisição de línguas estrangeiras; formação de professores; dentre outros.

O *site* do projeto, juntamente com o banco de dados, fica disponível *on-line* 24h no intuito de contribuir com outros pesquisadores de diferentes instituições de ensino, para o desenvolvimento de pesquisas, a partir de narrativas de aprendizagem, como é o caso desta pesquisa, desenvolvida através do banco de dados.

Para esta pesquisa, foram selecionadas 38 narrativas de aprendizagem de LI de professores de L2, sendo que no banco de dados do projeto AMFALE estão disponíveis, até o presente momento, cerca de 250 narrativas. Quanto aos critérios de seleção adotados, iniciou-se com a seleção de narrativas alinhadas ao *corpus* desta investigação, infelizmente, o *site* não disponibiliza, em grande parte das narrativas, informações dos professores participantes do projeto, se são atuantes e/ou não atuantes no contexto de ensino, faixa etária, sexo, tempo de engajamento no processo de aprendizagem de LI e o local onde ocorreu esse processo, impossibilitando, pois, apresentar tais dados nesta pesquisa. Para o recorte dos dados, primeiramente, foram organizados e enumerados cronologicamente; posteriormente fez-se a leitura geral das narrativas e, em seguida, realizadas algumas anotações referentes às primeiras impressões das narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa. Em seguida, ocorreu uma segunda leitura indutiva intensiva das narrativas, buscando fragmentos, palavras-chave em relação às crenças. Ao encontrar os fragmentos e palavras-chave,

foram sendo marcados com canetas esferográficas coloridas; depois, uma terceira leitura indutiva das narrativas com os fragmentos e palavras-chave já marcados em cores vermelho, azul, verde, rosa e laranja, no intuito de identificar categorias de crenças dos professores sobre o processo de aprendizagem de L2. Encontradas as categorias de crenças sobre a aprendizagem de Língua Inglesa, partiu-se para uma quarta leitura indutiva intensiva na intenção de relacionar às categorias de crenças, as suas subcategorias e, por fim, procedeu-se ao recorte dos dados, congregando as categorias e subcategorias de crenças.

Convida-se o leitor para novas contribuições de narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras para o projeto, uma vez que, de acordo com o informe que se localiza no *site* do projeto, o seu *corpus* de análise está em plena fase de construção.

5 Análise dos dados

Esta seção é dedicada à apresentação e análise dos dados coletados, os quais foram ancorados nos procedimentos teórico-metodológicos apresentados por Bogdan e Biklen (1994), André (1995), que tratam da pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista e, Paiva (2007), sob o arcabouço da pesquisa narrativa, bem como nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados anteriormente, visando responder às seguintes perguntas:

1 – Quais são as crenças que os professores expressam em relação ao processo de aprendizagem de Língua Inglesa através de suas narrativas de aprendizagem?
2 – Que fatores concernentes à formação docente de línguas estão presentes implícita e/ou explicitamente sob o viés das crenças enunciadas pelos professores?

5.1 A *internet*, filmes, músicas como mediadores no processo de aprendizagem de LE/LI

- **Crença: É necessário se comunicar com falantes nativos da LE/LI para aprendê-la efetivamente e conhecer a cultura do país, pois a aprendizagem dessa segunda língua e/ou cultura é importante.**

Conforme elucidado na fundamentação teórica deste estudo, é fato que a globalização ampliou-se e, juntamente com ela, veio à necessidade da inserção global das culturas nesse contexto, sendo a Língua Inglesa utilizada como um dos meios de comunicação imprescindíveis entre sujeitos linguística e culturalmente distintos nessa atmosfera global. A aprendizagem da LE/LI é relevante para o indivíduo da/na contemporaneidade, uma vez que, "[...] em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum [franca] como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço" (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 05).

Os excertos abaixo relacionados (1, 2, 3,4) remetem às ponderações de Dewey (2007); Assis-Peterson; Cox (2007), quando asseveram que, através da expansão da globalização, houve a atenuação do espaço, tempo e fronteiras, por intermédio dos avanços tecnológicos como *Internet, Google, E-mails, das redes sociais, Facebook, Instagram, Twitter, Google +, Pinterest, Linkedin, You tube, Ask.fm, Tumblr, Reddit,* entre outras, em que as informações de acontecimentos dos locais aos globais são transmitidos instantaneamente em tempo real. Portanto, todos os aspectos da vida social contemporânea estão interligados global e/ou mundialmente. E, além disso, a Língua Inglesa está presente no cotidiano das pessoas, através de músicas, filmes, revistas, jornais, produtos de comercialização, enfim, de diversas formas e em diferentes lugares.

Nos recortes que seguem, atenta-se às crenças emergidas nas narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa de professores em relação à *internet*, filmes e músicas como mediadores no processo de aprendizagem desta LE/LI, a qual é um meio de comunicação global e/ou mundial:

> Já fora dela (da universidade), continuei fazendo o curso até concluí-lo. E sentindo a **necessidade de comunicação com falantes da língua [inglesa]**, **comecei a procurar através da internet,** manter contato com pessoas que fossem falantes nativos ou que conhecessem bem a língua para me comunicar. **Através de programas como Skype, gmail, orkut etc**. Descobri que essa **é uma ferramenta que está mantendo meu contato com a língua [inglesa]**, mesmo eu estando fora da sala de aula (Narrativa 1).
>
> Logo, entrei no curso de letras, me interessei ainda mais pela língua. Hoje, procuro outras fontes para aprender ou melhorar o inglês, pois, além do meu esposo que também é professor de inglês, **faço contato on-line com pessoas ou até mesmo professores de outros países, principalmente os nativos da língua alvo e assim aproveito para conhecer a cultura de seu país** (Narrativa 2).

A crença sobre a *internet* como mediadora no processo de aprendizagem da Língua Inglesa foi identificada nos excertos 1 e 2, ao expressarem que procuraram "**através da internet**" e "**Através de programas como Skype, gmail, orkut etc.**" (recortes da narrativa 1); e "**faço contato on-line com pessoas ou até mesmo professores de outros países, principalmente os nativos da língua alvo**" e, assim, aproveito para "**conhecer a cultura de seu país**" (recortes da narrativa 2); falantes nativos ou pessoas que falassem fluentemente a Língua Inglesa para manterem contato. Assim, as professoras (excertos 1 e 2) manifestam, ao relatarem suas narrativas de aprendizagem, a crença de que, para conseguir ter fluência na Língua Inglesa, é necessária a comunicação com falantes nativos da língua alvo, não sendo suficiente o processo de ensino e aprendizagem adquirido na educação superior, onde estavam inseridas, no que concerne às habilidades deste idioma. Sendo assim, resolveram buscar, sob suas responsabilidades, novos métodos para darem sequência à aprendizagem de inglês. As professoras relatam que somente chegaram ao domínio integral da Língua Inglesa e, respectivamente, da cultura da língua alvo, ao fazerem contato com pessoas e/ou nativos da Língua Inglesa pela tela do computador conectado à *web*, ou melhor, pela *internet*. É possível afiançar, através do excerto 2, também, que a professora tem consciência da importância da cultura inerente à Língua Inglesa, sua

assertiva vai ao encontro de Siqueira (2008; 2011), o qual assevera que, ao se aprender ou ensinar uma língua, seja ela materna e/ou estrangeira, é preciso levar em consideração a cultura intrínseca a essa língua e, não somente, o teor linguístico da mesma.

As narrativas supracitadas convergem com Moita Lopes (2008), quando o autor afirma que a Língua Inglesa deixou de ser, uma língua internacional, do imperialismo e homogeneização do mundo, e passou a ser também, a língua de fronteira usada pelas pessoas em seus cotidianos e vidas sociais. Desse modo, a LI encontra-se presentemente descentrada, pois há inúmeros ingleses falados no mundo e, em decorrência desse fato, a mesma passa a constituir-se como uma língua mesclada, perpassando e/ou perpassada por múltiplas culturas de sujeitos linguisticamente diferentes. Assim, a busca da professora identificada na narrativa 1 pelo aperfeiçoamento da Língua Inglesa se justifica pela importância desta língua nos dias atuais, como uma das línguas estrangeiras modernas mais globalizadas, portanto, muito requisitada em todos os setores da vida moderna. Já referente à crença sobre a *internet*, filmes e músicas como mediadores no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, podem ser destacadas as narrativas 3 e 4, conforme se vê:

> No outro ano (2000), comecei a lecionar para segundo grau. A partir daí tive que buscar desesperadamente uma forma de entender a língua. Afinal eu era professora de inglês e tinha de desempenhar o meu papel. **Eu consegui uns contatos na Internet e fui escrevendo e respondendo emails. Encontrei um professor universitário da Argélia que me ajudou muito com a língua**. Quando eu passei a entender a língua eu lembrei então, de muitas coisas ensinadas na faculdade, e até então não assimiladas por mim (Narrativa 3).

> Sempre me identifiquei com a língua inglesa e ao mesmo tempo tinha facilidade em aprendê-la. [...] Através de **filmes** (sou vidrada em cinema) e de **músicas** é que tenho **maior contato com a língua [inglesa]**. Entendo razoavelmente bem, mas **"esbarro" na conversação**. Já **perdi oportunidades de bons empregos por isso**. [...] Escolhi fazer o curso de Letras, somente por causa do inglês (Narrativa 4).

Na narrativa 3, percebe-se que a professora diz que procura outras fontes para aprender ou melhorar o idioma (LI) **"consegui uns**

contatos na Internet e fui escrevendo e respondendo emails. Encontrei um professor universitário da Argélia que me ajudou muito com a língua." (recorte da narrativa 3). Quanto à participante 4, relata que procura manter contato com a Língua Inglesa, através de "**filmes**", "**músicas**", mas que ainda não domina a habilidade oral, conforme afirmado pela mesma "**"esbarro"" na conversação**". Ela revela ainda que, em decorrência da falta de sua fluência da habilidade oral de LE/LI, perdeu "**oportunidades de bons empregos**" e, então, resolveu cursar uma faculdade de Letras, pelo fato de a mesma ser voltada para o ensino de línguas. O excerto da narradora 4 reafirma a relevância da aprendizagem de uma segunda língua e, consequentemente, de uma segunda cultura em meio a era da globalização, ocasião em que o mercado de trabalho está a cada ano mais competitivo e exigente, principalmente em se tratando de exigências concernentes às habilidades linguísticas , importante constar, em seu currículo, o domínio da LI.

A narrativa 4 vai, ainda, ao encontro da linha de pensamento de Moita Lopes (2003), o qual assevera que, com a explosão da globalização, houve mutações culturais, econômicas, sociais, ecológicas e tecnológicas, estando o inglês vinculado a essa nova fase. Assim, dominá-lo significa ter garantia de bons empregos, ter acesso a novos conhecimentos tecnológicos, bem como culturais. Contudo, ao passo que essa LE/LI inclui, ela exclui também, pois não são todas as pessoas que podem ter acesso a ela. Moita Lopes (2003) certifica que todos os cidadãos necessitam ter direito ao acesso do discurso da modernidade, ou seja, à Língua Inglesa; para que não permaneçam à margem social. Cabe aqui ressaltar, outrossim, a crítica de Siqueira (2008; 2011) a respeito da relevância do ensino da cultura do ILF na atualidade, porém, sob uma nova perspectiva, em que o ensino não seja centralizado apenas na cultura alvo, como se essa cultura fosse a "ideal" por se tratar da cultura de uma língua internacional, mas que se agregue ao ensino da cultura dessa língua outras culturas com vistas a um ensino mais condizente com os dias atuais, a partir de culturas globais. Assim sendo, dar acesso, aos indivíduos, do ensino de outras línguas e culturas na contemporaneidade é condição para formar cidadãos com competências interculturais imprescindíveis para seu funcionamento pleno nos dias testemunhados, pois o acesso a bens

culturais abre inúmeras portas, ainda mais, ao referir-se a LI (SIQUEIRA, 2008; 2011; 2012).

De modo geral, as crenças manifestadas nas narrativas 1, 2, 3 e 4 encontram respaldo nos pensamentos de Dewey (2007); Assis-Peterson; Cox (2007); Moita Lopes (2003, 2008), quando os autores declaram que é possível reconhecer que falantes não nativos de Língua Inglesa superam falantes nativos da mesma, a LE/LI como língua internacional ou como língua franca vem ganhando destaque em número significativo nos últimos tempos. A partir de sua difusão geográfica, grande parte dos falantes de diversas culturas utilizam-na como segunda língua ou língua franca, para se comunicarem em diferentes contextos de uso da sociedade global, como pela *internet*, por exemplo, onde a comunicação tornou-se sem fronteiras. A língua estrangeira moderna (Língua Inglesa) é, pois, a língua internacional utilizada na mídia, educação, comércio, indústria, como meio de comunicação, como pré-requisito para garantir uma vaga de trabalho etc., pertencendo não somente ao país dos falantes nativos que a utilizam como língua materna, mas aos falantes em nível mundial.

Entende-se, portanto, ser de grande valia destacar a crítica de Assis-Peterson; Cox (2007) quanto à proliferação geográfica da Língua Inglesa, a qual está sendo utilizada como um dos meios de comunicação imprescindíveis entre sujeitos linguística e culturalmente distintos em escala global, porém ela está sendo vista, no mundo globalizado, apenas para fins específicos, ou seja, ela está sendo comercializada sem ao menos levar em consideração a cultura e a identidade que se encontram por trás dessa segunda língua. Assim sendo, a LI não mais somente reforça o imperialismo, vez que outrora fora utilizada como meio de dominação política e econômica, segundo interesses colonialistas e neocolonialistas de instituições britânicas e norte-americanas (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; ASSIS-PETERSON, 2008; ASSIS-PETERSON; COX, 2013; MOITA LOPES, 2008; SIQUEIRA, 2008; 2011). A LI da contemporaneidade também não é vista somente como sistema linguístico estruturado que se deve apenas copiar, ela é tida como patrimônio universal, pois está presente inevitavelmente na vida de todos. Portanto, "O inglês da modernidade-mundo é um espectro "glocal", no sentido de que é, a um só tempo, global e local" (ASSIS-PETERSON; COX, 2013, p. 154).

5.2 O processo de aprendizagem de LE/LI regido sob as quatro habilidades da língua

- **Crença: Não se aprende LI no curso de Letras, se aprende no curso de idiomas**

Os relatos 5 e 6 mostram que as participantes creem que o ensino de LE/LI ofertado na escola de idiomas é superior e/ou mais eficaz ao do curso de Letras, devido à eficácia do método de ensino utilizado pelos professores nas instituições de ensino privadas. E, respectivamente, pode-se constatar, ainda, nos excertos 5, 6 e 7, a descrença quanto ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente de LI, no curso de Letras em que as professoras foram acadêmicas, pois não aprenderam integralmente esta LE, provavelmente pela falta de atenção por parte de seus professores no que concerne à abordagem metodológica utilizada pelos mesmos, além de uma possível ausência de planejamento de aula adequado de acordo com o nível dessas professoras.

> Foi então que **resolvi fazer um cursinho de inglês**, tinha como objetivo fazer uma faculdade e não ia deixar que nada me atrapalhasse. No cursinho, me identifiquei muito com a turma, com o método de ensino e com a professora. Descobri que **gostava de inglês, que não era tão difícil** como eu pensava e então **comecei a me interessar**. Cheguei a um ponto de identificação que **só com o que a professora ensinava no cursinho, assimilava imediatamente**, **não havendo mais aquela necessidade de estudar muito, de uma forma cansativa, tudo era mais leve e gostoso**. Fiz o curso durante dois anos e quando passei no vestibular, parei. **Achei que na faculdade iria aprofundar mais e que não haveria necessidade de continuar o curso**. **Foi uma pena, porque a cada professor novo, a matéria voltava mais e mais**, porque minha turma tinha muita dificuldade. **Com certeza eu voltarei a fazer, a continuar meu curso** (Narrativa 5).

> Nessa época **ingressei-me em um cursinho** aqui em Caculé, **foi aí que comecei a adquirir os conhecimentos básicos**. **Em 2000 comecei a cursar Letras com Inglês na UNEB** de Caetité, conclui este curso em junho deste ano, **mas, ainda me sinto incapacitada, pois infelizmente aprendi pouquíssimo na faculdade e não tive oportunidade de tomar outros cursos. Hoje me sinto frustrada** porque eu lido com esta área algum tempo e o **meu conhecimento é muito restrito sinto muita vontade de aprender as quatro habilidades** de uma forma que me levasse a participar de cursos como estes com mais entendimentos e participação ativa (Narrativa 6).
>
> Voltei a ter contato com a língua, na condição de aluna, quando optei por fazer o Curso de Letras (Port. / Inglês) **na expectativa de aprender conversação, vocabulário, ter aulas em laboratórios de línguas**, enfim, fazer com que eu me sentisse segura para me **comunicar e entender a língua.** No final do curso, **vi que o que eu aprendi não acrescentou nada além do que eu já sabia** (Narrativa 7).

5.3 O processo de aprendizagem de LI regido sob a abordagem tradicional (estruturalista)

- **Crença: o foco de ensino e aprendizagem nas aulas de inglês era apenas a gramática**

Por meio das narrativas 8 e 9, abaixo, pode-se inferir que as professoras relatam que o ensino de LI, durante suas trajetórias de aprendizagem, recaía sobre a gramática e, em decorrência desse fato, foi pouco prestigiada, gerando crenças referentes a tal processo, como a crença de que aprendizagem da LE/LI necessita ser sob uma perspectiva comunicativa, através de "conversação (pronúncia, entonação) e trabalho com textos" (recorte da narrativa 8), "interagir na língua-alvo" (recorte da narrativa 9) e não uma aprendizagem centrada em aspectos gramaticais. Com base nos dados levantados

através das narrativas de aprendizagem das docentes, pode-se deduzir que elas têm um ponto de vista crítico deliberado sobre a aprendizagem de línguas, uma vez que têm consciência de que esse processo não ocorre exclusivamente por intermédio do ensino da gramática pela gramática, entretanto sob uma perspectiva comunicativa da linguagem, ou melhor, a partir da prática da oralidade, por meio de atividades que explorem esse aspecto da língua alvo.

> Estava super ansiosa para aprender algo em inglês, e aprendi: **aprendi gramática, tradução, algumas normas gramaticais**, etc. **Mas o que mais me interessava não foi bem trabalhado: a conversação (pronúncia, entonação) e trabalho com textos**. Foi assim até o 3º ano de magistério. Logo que terminei o magistério prestei o vestibular e ingressei-me na faculdade de Letras, pois amava inglês e português [...] (Narrativa 8).

> O meu primeiro contato institucional com a LI foi no ginásio (hoje fundamental). **Lembro-me até hoje do livro do João Fonseca, de orientação estruturalista: passe os exercícios para a interrogativa, passe para a negativa, complete com o verbo *to be*, etc.** No colegial (hoje ensino médio), o professor era o mesmo e **o método de gramática e tradução continuou.** Nos institutos de idiomas que posteriormente freqüentei, as coisas não mudaram muito. **A despeito de ter a oportunidade de interagir na língua-alvo**, o que para mim foi "a grande novidade", **as coisas não mudaram muito**. **Houve apenas o aprofundamento das questões gramaticais** e um maior **desenvolvimento do vocabulário.** Na faculdade de Letras **o estruturalismo, aliado aos exercícios de orientação audiolingualista, prosseguiu. Graduei-me em 1976 sem ter ouvido falar na nova abordagem [Comunicativa]** que estava dando os seus primeiros passos (Narrativa 9).

> Bom, sempre estudei em escola estadual, mas foi a partir da 8ª série que tive as primeiras aulas de inglês **sempre com apostilas e com o foco na gramática, era tudo tão mecânico que nem os vocabulários mais fáceis eu sabia, pois só olhava nos espaços vazios para colocar as respostas** (Narrativa 10).

Partindo das categorias de crenças analisadas anteriormente, é possível inferir que grande parte dessas crenças, apresenta fatores que envolvem a formação dos docentes dos participantes desta

investigação, os quais deixaram, como legado de suas práticas pedagógicas de ensino de línguas, para memórias de aprendizagem de seus alunos, muitas crenças, das quais discutiu-se uma parcela mínima neste estudo.

É possível observar, a partir das crenças dos professores, que o processo de ensino e aprendizagem ocorridos na escola e/ou no curso de Letras não foi suficiente para se aprender integralmente a LI. Questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE/LI, má qualificação profissional etc, vêm sendo discutidas nas universidades brasileiras ao longo dos anos, entretanto, não houve avanços significativos no que concerne à melhoria da oferta desse processo, dessa qualificação profissional e demais fatores. As consequências dessas controversas para os profissionais que seguem carreira nesta área do conhecimento, certamente, são negativas.

Diante das crenças constatadas, é possível concluir que o ensino de LI nas escolas permanece fragmentado, ou melhor, sem o foco nas quatro habilidades da língua. A metodologia utilizada pelos professores, nesse contexto, continua defasada, dificultando que aconteça de fato a aprendizagem dessa LE/LI. Não diferente, o processo de aprendizagem de LI na universidade está ligado à metodologia, pois professores, nesse âmbito de ensino, fazem uso de uma metodologia não condizente com o nível aprendido pelos aprendizes no ensino regular. Assim, agravam ainda mais o não desenvolvimento pleno desse processo.

Pode-se perceber que as crenças exibidas apresentam uma dicotomia entre os perfis idealizados pelos docentes participantes desta pesquisa, já que o perfil do professor de LI do curso de Letras é negativo e o do curso de idiomas é positivo. As crenças emergidas nas narrativas de aprendizagem dos professores reafirmam a premissa de que a aprendizagem de LI no curso de idiomas é rápida e eficaz. Os professores têm métodos eficientes, aulas divertidas e os alunos aprendem a língua integralmente (fato sobre o qual se lançam dúvidas). Essa visão de ensino e aprendizagem da escola de idiomas em detrimento do curso de Letras é reflexo de empecilhos, como a má preparação de metodologia de ensino por parte dos professores formadores de professores. Entende-se que o nivelamento de aprendizagem de cada aluno que chega à graduação deveria ser feito com vistas a uma qualificação profissional mais eficaz.

Pode-se entender que as crenças dos participantes desta pesquisa, no que diz respeito ao aprendizado de LI, possivelmente se originaram de experiências acadêmicas negativas, em que seus professores de LE/LI direcionavam suas aulas regidas sob a abordagem tradicional, ou melhor, tinham a visão de língua como estrutura, apagando literalmente a cultura e descartando as demais habilidades da mesma, a saber, a fala, escuta e leitura, intrínsecas à língua, seja ela materna ou estrangeira. Depreende-se do exposto nas narrativas, que as aulas sob as orientações dos professores dos participantes deste estudo, apresentaram lacunas em suas abordagens metodológicas, já que exploraram a língua pela língua, sem levar em consideração a história e a cultura inerentes a ela.

Essas crenças são referentes às práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas durante o percurso de suas vidas acadêmicas, uma vez que esses docentes as ressaltam, constantemente, em suas narrativas de aprendizagem de LI, e, em decorrência desses fatos, os professores acreditam que tanto o ensino, quanto a aprendizagem adquirida pelos mesmos, ficou a desejar.

As crenças detectadas nas subseções supracitadas remetem a uma visão de ensino provavelmente ofertado aos professores pesquisados como tecnicista, alinhando-se aos pensamentos de Kumaravadivelu (2003), o qual discute sobre ensino e formação de professores, apresentando a vertente designada como técnica passiva, e que era colocada em prática a partir de criações resultantes de pesquisas empíricas feitas por especialistas do campo educacional, as quais eram implantadas e, por conseguinte, colocadas em exercício pleno nos programas de formação de professores.

Considerações finais

À luz do construto teórico de crenças e formação docente de línguas, designadamente de LE/LI, neste trabalho, centralizou-se a lente na análise das crenças desveladas por professores sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa, a partir de suas narrativas de aprendizagem. As perguntas da pesquisa foram:

1 – Quais são as crenças que os professores expressam em relação ao processo de aprendizagem de Língua Inglesa através de suas narrativas de aprendizagem?
2 – Que fatores concernentes à formação docente de línguas estão presentes implicitamente e/ou explicitamente sob o viés das crenças enunciadas pelos professores?

Os resultados aqui apresentados autorizam o delineamento de algumas considerações e implicações para a prática educacional, no intento de promover uma reflexão em relação à formação de professores de línguas. Apreendeu-se que as crenças desveladas por meio das narrativas de aprendizagem dos professores são provas de que uma boa formação docente de línguas é essencial para o percurso profissional do educador em serviço, para que se possa evitar suscitar eventuais crenças sobre o processo de aprendizagem de LE/LI, como as levantadas neste artigo. No entanto, se reconhece que, para que esta tão ambicionada formação ocorra efetivamente, é necessário que professores formadores, bem como professores em formação, percorram por terrenos movediços em que os infinitos desafios os aguardam. É um trabalho por se fazer ainda.

Assim sendo, a análise dos dados apresentados nesta pesquisa não somente revelou as crenças dos professores sobre a aprendizagem de Língua Inglesa, mas contribui para uma reflexão na área de formação de professores de línguas, pois foi possível identificar, também, através de suas narrativas de aprendizagem, as crenças sobre o modo como os professores formadores conduziram o processo de ensino dos participantes desta pesquisa, durante suas trajetórias de aprendizagem dessa segunda língua.

Foi possível constatar que o curso de Letras não oferece, ainda, uma formação que supre a demanda necessária para um ensino de línguas verdadeiramente efetivo, contemplando não somente todas as habilidades da LE/LI, mas, igualmente, a história e a cultura inerentes à língua. O reflexo dessa formação limitada foi percebido, nesta pesquisa, pois os professores continuam utilizando metodologias defasadas no contexto de sala de aula, favorecendo a crença nos participantes desta investigação de que não se aprende LE/LI na escola pública. Entende-se que esta problemática esteja gerando um círculo vicioso em virtude das lacunas deixadas pelo curso de Letras durante a

preparação dos profissionais que atuarão no ensino de línguas, as quais refletem na prática pedagógica destes no âmbito da sala de aula. E, em consequência desses fatos, os alunos que passam pelo processo de aquisição - de ensino e aprendizagem de LE/LI - desenvolvido com inúmeros lapsos, ao chegarem em um curso de Letras, por exemplo, terão fortes influências negativas através de crenças concernentes à aprendizagem de LI.

Foi possível concluir a presença de conflito nas crenças dos professores, já que alguns acreditam que se aprende LI no curso de idiomas, no entanto, outros descreem que se aprende LE/LI no Brasil, creem que se aprende no país onde se fala essa LE.

Caminhando para as finalizações, enquanto pesquisadora da área da linguagem, reitera-se, efetivamente, o valor científico e social desta pesquisa, que se pauta em contribuir original e significadamente com os estudos já existentes acerca de crenças sobre o processo de aprendizagem de Língua Estrangeira (Língua Inglesa), pois se tem a convicção de que esse objeto de análise ainda merece atenção. Esta pesquisa não acaba por aqui, um vasto caminho ainda carece ser percorrido, pois vários questionamentos no que tange às crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LEs atinentes a aspectos específicos e que priorizem o contexto, precisam ser investigados. Esta investigação, infelizmente, não irá alterar de modo direto e imediato a situação em que se encontra o ensino nos mais variados ambientes, contudo deixa registrada sua parcela contributiva. Melhorar o ensino da LI no contexto educacional é despertar um novo olhar e sentido sobre a importância da educação linguística.

Referências

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

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 223-340. 2008.

ASSIS-PETERSON, Ana. Antônia; COX, Maria Inês Pagliarine. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 5-13. 2007.

_____. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Calidoscópio**, v.11, n.2, p. 153-166. 2013.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience**: A Deweyan Approach. 2000. 369f. Tese de Doutorado, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92. 2001.

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

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

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

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138. 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma Introdução à teoria e aos métodos. Coleção da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. In: SILVA, Kleber Aparecido; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

DEWEY, Martin. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 3, p. 332-354. 2007.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENEZ, Telma. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Kleber Aparecido (Orgs.). **Linguagem, ciência ensino**: desafios regionais e globais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a.

_____. In: SILVA, Kleber Aparecido; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Editora Objetiva. Ltda, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University, 2003.

LEFFA, Vilson José. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, p. 57-65. 1991.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de Fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **Revista Delta**, v. 24, n. 2, p. 309-340. 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 2, p. 165-179. 2007.

_____. Vera Lúcia Menezes O. **Banco de dados do Projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE)**. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <www.veramenezes.com/amfale.htm>. Acesso em: 02 mar. 2016.

PERINE, Cristiane Manzan. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **Domínios de Lingu@gem**, v. 6, n. 1, p. 364-392. 2012.

SILVA, Kleber Aparecido. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras** (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 10, n.1, p. 235-271. 2007.

_____. Linguística Aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Kleber Aparecido. (Orgs.). **Linguagem, ciência ensino**: desafios regionais e globais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SIQUEIRA, Sávio. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de letras contemporâneo? **Línguas & Letras**, v. 24, n. 13, p. 35- 66. 2012.

Recebido em: 24/06/2017
Aceito em: 22/07/2017