

## ALGUNS COMENTÁRIOS SOBRE O PAPEL DAS CRENÇAS DE ALUNOS E PROFESSORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA

Fabio MADEIRA\*

**Resumo:** *Este trabalho tem por objetivo abrir uma reflexão sobre crenças trazidas por professores e aprendizes de inglês-língua estrangeira a respeito do processo de ensino/aprendizagem. A idéia é dar continuidade à discussão sobre a influência que as crenças exercem na maneira como abordam a tarefa de ensinar/aprender o novo idioma. Após a introdução, faço uma breve apresentação do construto e mostro o interesse da pesquisa no tópico. Nas seções que seguem, discuto algumas crenças que professores e alunos freqüentemente trazem ao contexto de ensino e aprendizagem, apresento alguns fatores que atuam na formação das crenças e como podem influenciar o processo de ensino/aprendizagem.*

**Palavras-chave:** *crenças; ensino; aprendizagem; inglês-língua estrangeira.*

### 1. Introdução

Faço, neste trabalho, uma resenha bibliográfica sobre crenças de aprendizagem Língua Estrangeira (LE). Inicialmente, comento o construto de crença, situo-o no contexto de ensino-aprendizagem de LE e mostro como a complexidade do construto traz dificuldades para autores e pesquisadores atingirem um consenso em relação à definição do termo. Em seguida, apresento algumas crenças de professores e alunos e comento sobre alguns trabalhos de pesquisa que investigaram essas crenças relacionando-as com diferentes aspectos do processo de ensino/aprendizagem de LE.

### 2. Crenças: definições e interesse no tópico

É interessante notar como a literatura sobre crenças mostra uma diversidade de termos utilizados para se referir a crenças: representações, imaginário e construtos pessoais, para citar alguns exemplos. Da mesma forma, vê-se certa dificuldade em se obter uma definição uniforme do conceito (PAJARES, 1992, p.309). Barcelos (2001, p.72), por exemplo, define crenças como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos

---

\* Doutor em Linguística Aplicada. Pesquisador Colaborador da Unicamp. E-mail: madeira@uol.com.br

do ensino e aprendizagem de línguas.”. Almeida Filho (2002, p.13), por sua vez, refere-se a crenças de professores como “o conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira”. A profusão de termos utilizados e de definições dadas ao conceito de crenças pode ser vista de duas maneiras. Por um lado, mostra o potencial do construto para a Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de línguas e, por outro, reflete a complexidade que envolve o campo de investigação.

A investigação sobre a influência das crenças que se traz sobre o processo de aprendizagem não é feita apenas na área de ensino/aprendizagem de LE. Vê-se também interesse de pesquisadores na área de Educação e na investigação sobre ensino de língua materna (RIBEIRO, 2003). Estende-se, na verdade, para além da aprendizagem em ambiente institucional – está relacionada com aprendizagem, de maneira geral (WENDEN, 2002, p.37; DICKINSON, 1995, p.167). Conforme postula Nespor (1987, p.324), são as crenças trazidas pelo indivíduo que o leva a escolher as ferramentas cognitivas para a definição e posterior solução de um problema. Pajares (1992, p.307) vai ainda mais longe nessa discussão e postula que as crenças estão relacionadas não apenas ao ensino, mas também à natureza humana, de forma geral: “Esta visão é baseada na suposição de que crenças são os melhores indicadores das decisões que as pessoas fazem no decorrer de suas vidas” (PAJARES, 1992, p.307).

Na área de ensino e aprendizagem de LE, a investigação sobre crenças ganhou força em função da influência que elas exercem, tanto sobre professores quanto sobre alunos, na maneira como se aborda todo o processo de ensino e aprendizagem da nova língua. A maneira como pensam, vêem e vivenciam aquele processo os leva a trilhar caminhos diferentes para atingir seus objetivos.

Passo abaixo a discutir sobre algumas crenças que professores e alunos trazem consigo e comento brevemente sobre como essas crenças influenciam o processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo.

### **3. Crenças de professores**

Em se tratando de crenças que professores de línguas possuem, pesquisadores têm investigado, exaustivamente, como elas fazem determinar as ações tomadas em sala de aula em relação a diversos componentes que constroem toda a operação de ensinar (JOHNSON, 1994; BARCELOS, 2001, 2003, 1995; SILVA, 2000). A intenção da pesquisa é buscar explicações para o modo de pensar e fazer do professor. Sob essa perspectiva, as crenças servem, em última instância, como fator organizador e definidor na escolha e preparação das tarefas.

A investigação das crenças de professores coloca-se, acima de tudo, como um passo à frente na pesquisa sobre o ensino de LE. Envolve a consideração de fatores que vão além de críticas a metodologias de ensino ou

da observação de comportamento em sala de aula para procurar investigar os motivos que levam à adoção de uma certa abordagem de ensino ou de aprendizagem. Já se observa, há algum tempo, um movimento de pesquisadores nesse sentido. Silva (2000), por exemplo, ressalta que é importante que a investigação envolvendo crenças de professores não se limite apenas aos fatos em sala de aula, mas que se estenda às explicações para esses fatos, o que implica na consideração *também* das biografias dos professores. E, é importante ressaltar, a autora não está só na busca pela valorização da biografia dos professores como maneira de se explicar suas opções pelas práticas em sala de aula. Outros pesquisadores já atentaram para a necessidade de valorizar todo o histórico profissional dos professores para que se aproxime de uma explicação para seus modos de pensar e agir (ALMEIDA FILHO, 2002, p.13; FREITAS et al. 2002, p.49; GIMENEZ, 1994, p.132; GIMENEZ et al. 2000, p.139). O resultado das diversas pesquisas vem deixando evidências de que o conhecimento teórico adquirido através das leituras passa, como não poderia deixar de ser, pela experiência anterior de cada profissional (FREITAS et al. 2002, p.52). Isso quer dizer que a teoria adquirida através de livros esbarra (e é influenciada) pela teoria implícita já trazida pelo professor – suas crenças sobre a maneira como um novo idioma deve ser ensinado. Conforme expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores (BRASIL, 1998, p.109).

Não é raro observar, na pesquisa da biografia do professor inserido no contexto brasileiro de ensino, duas faces de um profissional. Em pesquisa das crenças de professores da rede pública, por exemplo, Madeira (2005) observou o perfil de um profissional que coloca esforço em acompanhar as mudanças propostas pelas pesquisas dos campos de estudos lingüísticos<sup>1</sup>. O pesquisador observou, naquele estudo, o perfil de um profissional consciente da importância de seu trabalho e engajado na busca constante por aprimoramento. Nota-se, acima de tudo, um período de mudanças de concepções e de transformação de práticas em sala de aula. Entretanto, não faltam também pesquisas que mostram crenças de professores que refletem uma visão não tão positiva,

---

<sup>1</sup> Embora a pesquisa tenha sido feita com professores de Língua Portuguesa, muitos daqueles profissionais também ministravam aulas de Língua Inglesa e a utilização de entrevistas como instrumento de pesquisa ofereceu a oportunidade de coletar informações relacionadas ao ensino dos dois idiomas.

inclusive em relação aos alunos. Telles (1999, p.80), por exemplo, na análise do conteúdo da fala de uma professora de língua inglesa, constatou que as crenças daquela profissional, refletidas nas metáforas por ela utilizadas sobre os perfis dos alunos e sobre o seu, como professora, não eram das mais positivas. Aliás, a visão que tinha dela própria, como professora, talvez lhe parecesse positiva, de acordo com a maneira como via os alunos. A metáfora “fante” foi utilizada para se referir aos alunos que tinham pouca participação nas atividades; “ganguê” eram aqueles que se envolviam em “interações periféricas” (TELLES, 1999, p.89) – (termo utilizado para se referir a atividades diferentes daquelas promovidas pela professora). Já as metáforas “polícia” e “atriz” foram utilizadas como referência à sua postura como professora. Moita Lopes (2001, p.63), por sua vez, observou em pesquisa uma série de julgamentos negativos por parte dos professores da rede pública em relação aos seus alunos, entre os quais “coitadinhos, eles são muito fraquinhos” e “eles não aprendem português, quanto mais inglês”.

Experiências progressas de ensino, experiências vivenciadas ainda enquanto aprendizes, observação (ou imitação) de diferentes tipos de alunos, entre outros, são alguns dos fatores mais influentes na formação de opiniões e nas atitudes de professores. É nesse trilhar que professores de LE constroem suas crenças. E são estas crenças construídas e fortemente internalizadas que influenciarão na formação das crenças dos aprendizes (JOHNSON, 1994, p.443 ; ALMEIDA FILHO, 2002, p.13).

#### **4. Crenças de alunos**

A discussão das crenças dos aprendizes de LE é feita freqüentemente relacionando as crenças que possuem sobre como se aprende uma LE com as estratégias por eles utilizadas no processo de aquisição (WENDEN, 1998; WENDEN & RUBIN, 1987; COTTERALL, 1995). Segundo os autores são as crenças os fatores que vêm determinar as estratégias escolhidas para lidar com o insumo apresentado e com as atividades propostas.

Assim como aquelas trazidas pelos professores, muitas das crenças que os alunos trazem consigo sobre como se aprende um novo idioma é proveniente de experiências progressas (MADEIRA, 2008). Ex-professores, atividades em sala de aula, livros didáticos e contato com colegas que já passaram pelo processo de aprendizagem de LE, entre outros fatores, atuam na construção das crenças dos alunos. Johnson (1994, p.439) observou esta realidade de perto em um contexto de pesquisa onde os participantes estavam em processo de transformação para se tornar professores: alunos universitários, ainda sem experiência com ensino, matriculados em um curso preparatório para professores. Na investigação sobre as imagens<sup>2</sup> por eles trazidas sobre

---

<sup>2</sup> Este é um entre vários termos utilizados na literatura para se referir a crenças.

o processo de ensino de LE, a pesquisadora obteve resultados interessantes e curiosos, alguns dos quais confirmaram constatações feitas em outros trabalhos de pesquisa. Observou, por exemplo, que aqueles futuros professores acreditavam que seriam diferentes de seus professores, que não teriam os mesmos problemas e que seriam melhores que seus colegas de trabalho. No entanto, a pesquisadora observou que os próprios participantes de sua pesquisa surpreendiam-se observando as contradições entre o que diziam e o que faziam naquele curso preparatório. Constatou que repetiam muitas das atitudes de seus antigos professores (às quais haviam tecido severas críticas) e, o que é curioso, reconheciam estar repetindo tais práticas, consideravam-nas inadequadas, porém, encontravam justificativas por tê-las utilizado.

Não são poucos os estudos que mostram crenças de alunos em ambiente institucional não tão bem fundamentadas (SALES CARVALHO, 2000, p.75; GRIGOLETO, 2000, p.37; CARMAGNANI, 1994, p.81). Carmagnani, por exemplo, viu refletida em alunos de Letras toda uma visão inadequada sobre a concepção de leitura. Para os alunos sujeitos de sua pesquisa, a leitura em LE estava relacionada com a aprendizagem de gramática e com a compreensão do texto escrito e depende do domínio que o aluno possui da pronúncia da língua estrangeira que estão lendo, conforme mostra o relato de um aluno: “Na minha concepção, ler é pronunciar mentalmente as palavras. Como alguém pode ler sem conhecer a pronúncia correta das palavras?” (CARMAGNANI, 1994, p.81).

Entre as crenças dos alunos que não necessariamente condizem com a realidade do processo de aprendizagem, uma das mais freqüentes é a de que “para aprender a falar tem que ir para lá”. Sales Carvalho (2000, p.75) constatou em sua pesquisa que os alunos crêem que “a estrutura da língua pode ser aprendida no Brasil, contudo, a fluência, a comunicação, o sotaque nativo, só são adquiridos ao se morar no país de língua-alvo”. Gimenez (1994, p.154), por sua vez, observou que, entre os alunos de primeiro ano, todos concordaram que para “realmente” aprender uma LE seria necessário viajar para o exterior: “em minha opinião, você tem que ir para o país, por que aqui eu estou aprendendo gramática, eu estou aprendendo a falar a língua formal, mas eu acho que para realmente aprender você tem que ir lá, usar a língua todos os dias” (GIMENEZ, 1994, p.154). O depoimento desse aluno segue com críticas à aprendizagem com enfoque na “estrutura”, com a afirmação de que “fluência” apenas se adquire no país falante da língua-alvo e lembrando da importância de se ter “sotaque nativo”. Observa-se que, grosso modo, nenhuma dessas crenças tem fundamento. Ora, o aprendizado com maior enfoque na “gramática” ou na “língua formal” não depende do país onde se aprende, mas da abordagem utilizada; fluência na comunicação pode ser adquirida fora do país onde se fala a LE e o “sotaque nativo” é, praticamente, inatingível (VIANA, 1993).

Alguns alunos não parecem capazes de discernir quais atividades feitas em sala de aula são eficazes ou não, e nem tampouco de estabelecer correlação entre atividades consideradas por eles agradáveis e a eficácia delas. Green

(1993, p.07) constatou em pesquisa que atividades puramente gramaticais muitas vezes são classificadas por alguns como não agradáveis, porém, eficientes, enquanto aquelas que requerem uso mais comunicativo da língua, apesar de serem classificadas como agradáveis, não são vistas como eficientes.

Avaliar crenças de alunos é tarefa bastante complexa. Nem sempre é possível classificá-los de acordo com suas crenças, já que elas podem não necessariamente refletir opiniões ou práticas. Consolo (1997, p.35), por exemplo, constatou em pesquisa que a maioria dos alunos crê que o uso da língua-alvo em sala de aula proporciona mais aquisição e, por isso, prefere professores falantes nativos. No entanto, na observação da interação entre professores – nativos e não-nativos – e alunos, o pesquisador constatou que os alunos fizeram mais uso da língua materna nas aulas de professores *nativos* do que nas aulas de professores não-nativos.

São vários os fatores a serem considerados na investigação de crenças. A pesquisa vem mostrando que, mesmo entre alunos num mesmo contexto de aprendizagem, numa mesma instituição, ou ainda numa mesma sala de aula, pode-se observar diferenças de crenças. Essa realidade dá força à questão à qual Kern chama a atenção. Segundo o pesquisador, uma tentativa de generalização de resultados obtidos em pesquisas sobre crenças pode ser perigosa. Como ele bem afirma, não existe aluno “genérico” e professor “genérico” (KERN, 1995, p.82).

### **Considerações finais**

Crenças, teoria implícita, imaginário, abordagens de ensinar e de aprender: diferentes nomes para um mesmo construto. Espero ter contribuído, com este trabalho, para uma melhor compreensão do construto de crenças, apesar de ter mostrado a diversidade de questões a serem consideradas na investigação. A intenção principal aqui é procurar tornar claro ao leitor que toda abordagem de ensino ou de aprendizagem é construída também por fatores que vão além do conhecimento teórico absorvido e passa pelo sistema de crenças construído pelos *atores* envolvidos no processo de aprendizagem de LE: protagonistas (professores e alunos) e *coadjuvantes* (autoridades, diretores e planejadores de cursos). Tendo isso em mente, talvez possamos passar a olhar os alunos – na verdade, a cada aluno – com outros olhos, como um indivíduo constituído por diferentes experiências. Talvez possamos ter sempre em mente que procurar atribuir o sucesso (ou o fracasso) dos processos de ensino e aprendizagem a fatores isolados resulta em uma visão equivocada desses processos.

## **MADEIRA, F. SOME COMMENTS ON STUDENTS' AND TEACHERS' BELIEFS ABOUT THE LEARNING PROCESS OF A NEW LANGUAGE**

**Abstract:** *The aim of this paper is to reflect upon some beliefs that English students and teachers have about the learning/teaching process, and the influence those beliefs can have in the way they approach the task of teaching/learning the new language. I will start with a presentation of the construct and show the interest in researching on the topic. In the next section I will discuss some beliefs teachers and students often bring to the context of teaching and learning to and how these influences can influence in the acquisition process of the new language.*

**Key-words:** beliefs; teaching; learning; English as a foreign language.

### **Referências**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002. 75p.

BARCELOS, A. M. F. *Metodologia de investigação de crenças e representações sobre aprendizagem de línguas*. Comunicação feita em simpósio no 13º INPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, PUC SP, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v.1 n. 1, p. 75-92, 2001

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1980.

CARMAGNANI, A. M. G. Analisando as visões de leitura em língua estrangeira de alunos de terceiro grau. *Crop*, São Paulo, n.1 , p.78-83, nov. 1994.

CONSOLOA, D. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.29, p. 21-36. 1997

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learners' beliefs. *System*, vol. 23, nº 2, p. 195-205. 1995.

DICKINSON, L. Autonomy and motivation – a literature review. *System*, v. 23, n. 2, p. 165 – 174. 1995

FREITAS, M.A., BELICANTA, C. I. O., CORREA, H. C. M. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* n. 39 p. 47-67. 2002

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese (Lingüística Aplicada) Lancaster University, Lancaster 1994.

GIMENEZ, T., REIS, S., ORTE, D. Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês. *DELTA*, vol. 16, n.1, p. 129-138, 2000

GREEN, M. J. Students attitudes toward communicative and non-communicative activities: do enjoyment and effectiveness go together? *Modern Language Journal* 77, p. 1-10. 1993.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *Claritas*, v. 6, p. 37-47. 2000.

JOHNSON, E. K. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, vol. 10, n. 4, p. 439-453. 1994

KERN, G. R. Students´ and teachers´ beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, vol. 28, nº1; p. 71-92. 1995.

MADEIRA, F. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa” *Linguagem e Ensino*, vol. 8, n. 2. p. 17-38. 2005.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz de inglês: Fatores que influenciam na construção de crenças. Aceito para a publicação na revista *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, no primeiro semestre de 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 192p.

NESPOR, The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, n. 4, p. 317-328. 1987.

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

RIBEIRO, V. M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SALES CARVALHO, V. C. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, M. I. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

TELLES, A. J. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática psicológica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 34, p.79-92. 1999

WENDEN, L. A. Lerner Development in Language Learning. *Applied Linguistics*, 23/1, p.32-55. 2002.

WENDEN, L. A. Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19/4, p. 515-537. 1998

WENDEN, L. A. & RUBIN J. How to be a successful language learner: insights and Prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A. & RUBIN J. (org.) *Learners Strategies in Language Learning*. Londres: Prentice-Hall International. 1987. p. 103-117.