

CRENÇAS DE APRENDIZES INICIANTES DE ESPANHOL SOBRE O BOM ALUNO¹

SPANISH BEGINNER LEARNERS' BELIEFS ABOUT THE GOOD LEARNER

Luciana Schuster²

Resumo: Esta pesquisa procura verificar as crenças de aprendizes iniciantes de um curso de espanhol como língua estrangeira sobre o bom aluno e analisar a relação que elas mantêm com as experiências anteriores e as ações destes aprendizes. Para isso, foram feitos questionários e entrevistas com os alunos, observações participantes em sala de aula e anotações em diário de campo. Os pressupostos que sustentam essa pesquisa fundamentam-se, principalmente, nos estudos de Barcelos (1999, 2004) e Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), que sugerem um estudo contextual das crenças por considerarem que estas estão em construção e reconstrução o tempo todo. Por fim, são feitas considerações sobre as implicações para o ensino e aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Crenças. Bom aluno. Ensino e aprendizagem. Espanhol.

Abstract: This research aims to verify the beginner learners' beliefs about the good learner, in a Spanish as a Foreign Language course. Moreover, it shows the relation between the learners' beliefs, their previous experiences and their actions. For this, questionnaires and interviews were made with the learners, with the participant observations in classrooms and notes in a personal journal. The basis that support this research were upon the studies of Barcelos (1999, 2004) and Barcelos and Vieira-Abrahão (2006). They propose the beliefs study must be contextual because these are in construction and reconstruction all the time. Finally, some considerations about the implications for language teaching and learning are made.

Key words: Beliefs. Good learner. Teaching and learning. Spanish.

1 Introdução

O estudo das crenças sobre aprendizagem de línguas tem se difundido nas últimas décadas tanto no contexto brasileiro (BARCELOS E VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; SILVA, 2004; BARCELOS, 1995, 2001, 2004; ALMEIDA FILHO, 1993, dentre outros) quanto no exterior (HORWITZ, 1985; ABRAHAM & VANN, 1987; HOLEC, 1987; KERN, 1995; dentre

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. E-mail: massaschuster@gmail.com.

outros). O interesse de vários pesquisadores pelo assunto está no fato de este proporcionar uma maior compreensão das abordagens que os próprios indivíduos constroem com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Barcelos (2004), uma mudança ocorrida dentro da Linguística Aplicada foi fundamental para a ascensão dos estudos sobre crenças nessa área. A visão de línguas com enfoque no processo, e não mais no produto, passou a considerar os indivíduos envolvidos, de maneira especial o aprendiz, como agentes, “pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (LARSEN-FREEMAN, 1998, p. 207 apud BARCELOS, 2004, p. 126).

Com a abordagem comunicativa, a preocupação em entender o mundo do aprendiz e a bagagem que traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas tornou-se mais patente (BARCELOS, 2004). Sua visão sobre a natureza da linguagem e aprendizagem de línguas, bem como suas experiências de educação passaram a ser investigadas, trazendo contribuições e esclarecimentos do processo.

Nesse sentido, este estudo tem por objetivo investigar as crenças de aprendizes iniciantes de espanhol sobre o bom aluno e verificar a relação destas com suas ações e com suas experiências anteriores, bem como com o contexto dos alunos participantes. Acreditamos que a consciência das crenças e abordagens de aprender de seus alunos não só fornece ao professor subsídios para elaborar um plano de ação mais efetivo em prol da sua aprendizagem (BARCELOS, 1999), mas também lhe possibilita repensar sobre a própria prática.

Abordamos no presente artigo, primeiramente alguns estudos sobre crenças, sua relação com as ações, bem como com as experiências e outros fatores. Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa e análise dos dados. Por fim, traçamos algumas considerações sobre o estudo e suas implicações para o ensino de línguas.

2 Fundamentação Teórica

As diversas designações utilizadas para definir o construto crenças, presentes não só na Linguística Aplicada, mas também em outras áreas do conhecimento, mostra a importância desse conceito, ao mesmo tempo em que o torna difícil de ser investigado (BARCELOS, 2004). Termos como “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos” (HONSELFELD, 1978), “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM & VANN, 1987), “cultura de aprender línguas” (ALMEIDA FILHO,

1993; BARCELOS, 1995), entre outros, são empregados para definir um conceito bastante complexo (PAJARES, 1992).

De acordo com Barcelos (2001, p. 72), embora os conceitos sejam vários e não apresentem uma uniformidade, as crenças sobre aprendizagem de línguas podem ser definidas, de maneira geral, como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Segundo ela, as crenças originam-se nas nossas experiências e na cultura e estão intimamente ligadas a um contexto, sendo pessoais e situacionais (BARCELOS, op. cit.).

Vários autores têm discutido se as crenças são mutáveis ou estáticas. Kalaja (1995), tal qual Barcelos (1999, 2001), afirma que elas podem mudar de um indivíduo para outro, de um contexto para outro ou mesmo dentro de uma mesma ocasião, pois são interativas e sociais. Para a autora, as crenças são construídas socialmente, estão relacionadas à linguagem e, por isso, não são estáticas.

O trabalho de Vieira-Abrahão (2005) mostra claramente o processo de mudança das crenças de uma licencianda do curso de Letras sobre ensino e aprendizagem do inglês. Tal mudança, constatada através de entrevistas, narrativas e observações constantes da prática de ensino da aluna em pré-serviço, foi acontecendo, num primeiro momento, a partir das diferentes experiências como aprendiz da língua estrangeira. Num segundo momento, os estudos teóricos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas, e, principalmente, a análise e reflexão da própria prática docente, favoreceram a mudança de crenças que, até então, ainda eram desconhecidas da aluna e influenciavam sua prática de maneira negativa. Podemos perceber, desse modo, que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem se originar e se transformar a partir de experiências e de reflexões e estudos que incluem a própria prática.

Tendo em vista o fator experiencial, Wenden (1986) enfatiza a forte influência que a experiência educacional anterior tem na aprendizagem. Para ela, as crenças são opiniões formadas a partir das experiências vividas e a partir de opiniões de pessoas respeitáveis que influenciam as ações dos aprendizes de língua. O estudo de Carmagnani (1993) sobre a aprendizagem auto-orientada também mostrou a influência das experiências anteriores sobre as representações e práticas dos alunos. De acordo com a pesquisa, os alunos estão habituados a seguir os caminhos dirigidos pelo professor, e suas representações sobre aprendizagem refletem uma longa tradição de metodologias centradas no mestre. Segundo a autora, as experiências dos aprendizes com relação à aprendizagem, caracterizadas pelo paternalismo característico da sociedade brasileira, tornam difícil a tarefa de aprender a ser independente.

Estes e outros estudos comprovam que existe uma correlação entre crenças e comportamento. No entanto, Barcelos (2001) afirma que ela depende não só da experiência anterior de aprendizagem dos alunos, mas também da abordagem de ensinar do professor, do nível de proficiência, da motivação e do contexto.

Woods (1996 apud WOODS, 2003) mostra, em seu estudo, que as crenças (conectadas intimamente a pressupostos e ao conhecimento³) são dinâmicas, recíprocas, interativas e sociais, sendo construídas e reconstruídas constantemente por propósitos situados e contextualizados. Para o autor, as crenças estão relacionadas à ação no sentido de influenciarem decisões, ações, eventos e interpretação de eventos. Por isso chama a atenção para o fato de que os estudos sobre crenças devem analisar como elas são usadas no processo de decisão dos professores, ou seja, tendo em vista outros fatores que podem interferir no ensino e aprendizagem. Em outras palavras, nem sempre o fato de acreditar numa determinada abordagem leva o professor a executá-la, pois outros fatores, como a exigência da escola, as necessidades dos alunos e o próprio despreparo podem não possibilitar a prática de tal crença.

Nesse sentido, estudos como os de Fang (1986), Graden (1996) e Johnson (1994) apud Barcelos (2006a, p.30) mostram a inconsistência entre as crenças de professores e suas práticas, decorrente dos interesses contraditórios e ambíguos com os quais lidam em sala de aula.

Graden (op. cit.), em seu estudo, constatou que os professores deixaram de lado sua crença sobre a necessidade da prática de leitura na língua materna para atender às necessidades de motivação de seus alunos. Os professores passaram então a realizar atividades menos benéficas, no seu ponto de vista, mas mais eficientes. Johnson (1994) mostrou que, embora acreditassem numa abordagem mais centrada no aluno, os professores participantes de sua pesquisa tiveram que adotar uma abordagem mais centrada no professor, a fim de não perder a autoridade em sala. Fang (1986), por sua vez, além de explicar os conflitos que podem surgir da complexidade da sala de aula, alertou que muitas das inconsistências encontradas nos estudos ocorrem em decorrência dos tipos de instrumentos utilizados para a coleta de dados, que forçam os professores a fazer escolhas inexistentes no seu sistema de crenças.

Victori (1999 apud BARCELOS, 2004, p. 145) afirma que diversos estudos mostraram que também os alunos nem sempre agem da maneira como creem ser mais eficiente. Isso acontece devido a “fatores de personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos e falta de tempo”. Como Fang (op.

³ Woods (1996) usa o acrônimo BAK como termo inclusivo para se referir ao construto beliefs, assumptions and knowledge, que quer dizer: crenças, pressupostos e conhecimento.

cit.), Victori aponta que algumas inconsistências encontradas na pesquisa podem surgir devido aos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como à maneira como estes foram analisados.

Outros estudos também demonstraram a influência do contexto nas ações dos professores e apontaram os seguintes fatores que podem dificultar ao mestre a adoção de práticas condizentes com suas crenças: exigência dos pais, diretores, escola e sociedade; políticas públicas; colegas; testes; disponibilidades de recursos; condições difíceis de trabalho (BORG, 2003 apud BARCELOS, 2006a, p. 30); crenças dos alunos sobre como se aprende uma LE, baixa motivação para aprender, falta de pré-requisitos e disposição física da sala de aula (PEREIRA, 2006); turmas grandes e alunos desinteressados (DUTRA e OLIVEIRA, 2006, p. 181).

Para os professores participantes do estudo de Dutra e Oliveira (2006), o contexto da escola regular é o que mais gera tensões nos professores e influencia na sua tomada de decisão. Uma das tensões abordadas na pesquisa está relacionada à diferença entre a crença de um professor e as expectativas de seus alunos. Enquanto o docente acredita que deve enfatizar a estrutura linguística na aula de LE, os alunos querem desenvolver habilidades de percepção e produção oral. Como o professor também tem a crença de que o papel do aluno é obedecer ao mestre, de maneira comportada, ele deixa de desenvolver atividades comunicativas, pois elas favorecem a indisciplina. Este caso mostra que a postura do professor reflete suas crenças e influencia suas escolhas de maneira negativa.

Segundo Horwitz (1988, 1999 apud SILVA, 2006, p. 115), o estudo das crenças possibilita que as pessoas visualizem instâncias em que noções pré-concebidas sobre aprendizagem influenciariam um aprendizado eficaz no ambiente de sala de aula de línguas. Dessa maneira, enfatiza que tais estudos não visam julgar crenças em certas ou erradas, mas em levantar uma discussão sobre seu impacto nas estratégias de aprendizagem e nas expectativas dos aprendizes.

Outro aspecto importante, apontado por Kern (1995), é o fato de professores e alunos se engajarem em discussões que possibilitem a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e, assim, superar os obstáculos encontrados em tal processo.

3 Metodologia

Este estudo foi realizado com estudantes de uma turma do curso de espanhol de um Centro de Línguas em Goiânia-GO. O grupo era composto por nove alunos que foram

observados pela professora-pesquisadora durante o segundo semestre de aulas de 2007. Ao final desse período, a professora-pesquisadora solicitou que eles respondessem a um questionário e participassem de uma entrevista com questões relativas à aprendizagem de línguas e ao perfil do bom aluno (cf. anexos). As entrevistas continham perguntas semi-estruturadas⁴, o que possibilitou que os alunos falassem sobre suas experiências e atitudes de maneira natural e espontânea, e foram conduzidas pela professora-pesquisadora fora do ambiente escolar. Outro instrumento utilizado na triangulação dos dados foi o diário de campo da professora-pesquisadora, que continha anotações sobre as aulas, atividades feitas ou não pelos alunos, participação em sala, dentre outros.

Alguns alunos não puderam ser entrevistados devido a contratempos; outros se esqueceram de entregar o questionário. Tendo isso em vista e em virtude do limite de espaço deste artigo, optamos por elencar as concepções que os nove alunos têm sobre o bom aprendiz e, em seguida, analisar as crenças e ações, de três dos alunos participantes, Luana, Guilherme e Vítor⁵, relacionando-as às suas experiências de aprendizagem e às suas práticas.

Os dados apontam para a ocorrência de crenças nas concepções dos alunos que têm origem, principalmente, nas suas experiências de aprendizagem de línguas e ora são consistentes com sua prática, ora não, devido a distintos fatores.

4 Análise dos dados

Ao se referirem ao bom aluno, os aprendizes utilizam bons atributos pessoais e mencionam atividades que ele deve realizar, não só em sala de aula, mas também fora desse ambiente. De acordo com os aprendizes, o bom aluno é aquele que é 1) interessado, esforçado, motivado, responsável, comprometido, determinado, estudioso, participativo, assíduo às aulas e aquele que aprende porque sente necessidade de entender filmes, músicas e de conhecer pessoas de outros países. É também o que 2) participa das aulas, faz os exercícios e as tarefas, pratica as quatro habilidades dentro e fora da aula, não fica restrito às aulas, fala muito em sala, estuda bastante, lê textos, ouve músicas, vê filmes, frequenta as aulas regularmente e chega no horário.

Praticamente todos os alunos afirmaram que o bom aprendiz de língua estrangeira (LE) é aquele que participa das aulas, mas não fica restrito ao que é trabalhado em sala, buscando estar em contato com a língua fora desse ambiente. Esta afirmação é justificada pelo

⁴ Serviu-nos de base a entrevista semi-estruturada por Basso (2006), a qual adaptamos para nossa realidade.

⁵ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos aprendizes.

fato de acreditarem que o tempo de aula, uma hora e quarenta minutos duas vezes por semana, não é suficiente para desenvolver um bom desempenho na língua, como pode ser observado nos trechos a seguir.

[1]

[Trecho do questionário]

João: um bom aluno é aquele que presta atenção, se dedica a fazer os exercícios e participa da aula. Além disso, em uma língua estrangeira, é preciso dedicar tempo fora do horário de aula para estudar e “ouvir” a língua.

[2]

[Trecho da entrevista]

Luana: [ser bom aluno] é.. (...) buscar leitura, buscar ouvir música e.. participar, claro, das aulas, acho que é importante, sim, tem gente que fala que não precisa de aula de LE pra aprender uma língua, eu discordo, eu acho que precisa, claro, pra você meio que direcionar esse conhecimento que você vai ter da língua.

[3]

[Trecho da entrevista]

Guilherme: porque como aqui [no Brasil], é o que eu te falei, como aqui a gente não tá contaminado, não tem como, sabe? a gente tem que, não pode ficar restrito às aulas.

[4]

[Trecho da entrevista]

Naiara: eu acho muito pouco o tempo que a gente fica no espanhol, sabe? acho que uma semana, vamos ver, é muito longa pra você fazer só dois dias lá, praticando, acho que é muito pouco. O tempo de prática, principalmente na parte de falar mesmo, deveria ser maior.

Os alunos demonstram ser conscientes da importância do input (“ouvir”, estar contaminado) e output (falar), ou seja, de buscar o contato e a prática na LE dentro e fora da sala de aula, principalmente quando se vive em um país onde não se usa a língua estudada. No entanto, muitos agem de maneira diferente do que acreditam, por vários fatores, como podemos constatar a seguir, na análise das crenças e ações de Luana, Guilherme e Vítor.

4.1 Luana – O bom aluno x a falta de tempo

Luana acredita que o bom aluno tenta pesquisar, buscar leitura, ouvir música, além de participar das aulas. Para ela, ele deve também ter interesse e não basear sua aprendizagem na busca de todos os significados no dicionário, pois esse modelo “já foi derrubado há muito tempo”. Tal percepção provém de sua experiência com a língua, pois afirma que antes de frequentar as aulas, já gostava da LE e, por isso, via filmes em espanhol, ouvia músicas, mas

sentia falta de orientação e sistematização na aprendizagem de alguns aspectos linguísticos, pois, na sua visão, não conseguia aprender “plenamente”.

[5]

[Trecho da entrevista]

Luana: antes de eu frequentar a aula de espanhol, eu sempre gostei, então eu já via filmes em espanhol, eu já ouvia música, mas eu, sei lá, eu não conseguia aprender plenamente, até da questão da pronúncia, eu já sabia umas coisas básicas tipo ah v tem som de b.. só que, não sei, eu acho que eu poderia, se eu estudasse por conta, eu conseguiria entender e ler numa LE, mas jamais conseguiria falar. Acho que pra corrigir a pronúncia mesmo, esse tipo de coisa.

Luana, de maneira espontânea, afirmou durante a entrevista, que a sua concepção de bom aluno era diferente do que havia sido durante o semestre do curso. Embora não tenha explicitado, o motivo provável disso foi a grande quantidade de aulas que faltou em decorrência do falecimento de uma pessoa da sua família e dos compromissos assumidos no curso de graduação, que consumiram grande parte do seu tempo, não possibilitando maior dedicação de sua parte à aprendizagem do espanhol.

Desse modo, podemos perceber que crença e ação são diferentes devido a fatores contextuais como a falta de tempo, o que corrobora com as afirmações de Victori (1999). Como a aprendiz não agiu de acordo com sua crença (o bom aluno participa das aulas), ela não se considerou uma boa aluna, embora tenha apresentado interesse e tenha buscado o contato com a língua fora da aula por conta própria, conforme afirma⁶, critérios também apontados por Luana como parte do perfil do bom aluno.

[6]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: o que você fez, além do que o professor pedia em sala de aula, pra melhorar o seu desempenho na língua?

Luana: ah, isso que eu falei antes, que eu acho importante: ouvir música, comprei Cds em língua espanhola. E leitura eu já li algumas coisas, acho importante ler também, até pra compreensão mesmo. Você aprende os verbos lá, mas quando você for ler um texto, você fixa mais né, o jeito que tá sendo usado. E, filmes também. Isso.

4.2 Guilherme – O bom aluno x a falta de afinidade com a língua...

Para Guilherme, o bom aluno tem que participar da aula, mas não pode ficar restrito a ela, pelo fato de não estar “contaminado” pela LE aqui no Brasil. Tem que falar muito em sala e realizar atividades que contemplem a prática das quatro habilidades, ou seja, escrever, ler, falar e ouvir, como pode ser visto a seguir.

⁶ A impossibilidade de observar as ações dos alunos fora do horário de aula nos fez considerar suas afirmações.

[7]

[Trecho da entrevista]

Guilherme: ó, o perfil do bom aluno é falar muito na aula, sabe? praticar, tal, fazer todas as tarefas pra praticar escrita [risos] ou seja, eu não sou bom aluno, [risos] ler livros pra praticar leitura e assistir filmes sem legenda pra praticar audição.

No trecho transcrito, vemos que Guilherme não se considera um bom aprendiz, e diz isso depois que afirma que o bom aluno tem que “fazer todas as tarefas pra praticar escrita”, dando a entender que não fazia tais atividades, o que condiz com os apontamentos da professora sobre a realização das tarefas dos alunos.

Na sequência da entrevista, o aluno compara sua concepção de bom aluno ao que ele próprio faz e afirma não fazer tarefa porque não gosta, embora saiba que seja importante para a prática da escrita. As demais atividades ele faz porque gosta, porque lhe interessam e/ou porque são “legais”, ainda que apresentem dificuldade na realização.

[8]

[Trecho da entrevista]

Guilherme: eu não faço tarefa porque eu não gosto mesmo, mas assim, ler livro eu li, eu gosto, me interessa, sabe? Quando passa livro eu acho muito legal, é.. filme também. Acho legal assistir sem ter legenda, mesmo que eu não dê conta, porque é muito difícil ouvir. Pra mim ouvir é a parte mais difícil.

É interessante apontar que as atividades mencionadas por Guilherme, e que, na sua opinião, devem ser realizadas pelo bom aprendiz, foram proporcionadas e/ou solicitadas pela professora de espanhol, com a diferença de o filme ser passado com a legenda na LE, pelo fato de serem aprendizes iniciantes. O aluno, de acordo com as observações da docente, demonstrou interesse nas atividades realizadas com os livros lidos e o filme, participando das discussões e preparando com criatividade a apresentação que lhe cabia. Quanto à realização das tarefas escritas, aspecto citado anteriormente, o aluno deixou a desejar e alegou, em algumas conversas com a professora, não fazê-las porque não exigiam formulação de texto, mas sim “achar as respostas das perguntas”. Os apontamentos da docente indicam que algumas dessas atividades, dentre elas do livro didático, apresentavam tais características, enquanto outras exigiam mais criatividade e pensamento crítico dos discentes. Outro fator que colaborou para que o aluno não fizesse as tarefas de habilidade escrita foi a sua impaciência e dificuldade em escrever em espanhol, devido à semelhança da LE com o português, como podemos observar no seguinte fragmento.

[9]

[Trecho da entrevista]

Guilherme: (...) sem contar que no espanhol a gente tende a colocar tudo o que não sabe em português, porque acha que vai ser igual. E assim, pior que

dá raiva assim, ah não, vou pegar um dicionário e vou fazer a tarefa com o dicionário. Aí parece que tudo é, realmente confirma, é em português. Mas não é tudo também, tem verbo, tem essas coisas tudo né. Aí, eu, a minha dificuldade é escrever, tanto é que eu não escrevo muito né. Não sei se eu não escrevo porque tenho dificuldade, ou se tenho dificuldade porque não escrevo [risos].

Fora as atividades propostas no curso, o aluno afirmou não ter feito outras que aprimorassem seu desempenho no espanhol, diferente de quando fez inglês, quando procurou manter conversas com falantes nativos na língua-alvo pelo MSN, jogar RPG e conversar com aprendizes mais proficientes na LE. A afinidade e o gosto pela língua parecem ter sido o principal fator que o levou a agir de tal maneira, como podemos observar a seguir.

[10]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: E o que que você fez, pensando no curso agora [de espanhol], além das atividades propostas na aula, pra aprimorar sua aprendizagem?

Guilherme: Hmmm, pode ser em inglês? porque em espanhol não fiz nada [risos] (...)

[11]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: e pensando no espanhol então?

Guilherme: não, eu não fiz ainda. Porque é mais complicado, música em espanhol eu [risos] não gosto de nenhuma, aí eu não vou escutar música em espanhol. É.. deixa eu ver, filme também, legenda em espanhol, nossa! Ninguém põe isso, ninguém põe o áudio em espanhol. Nossa eu acho que não, sei lá, eu nunca pensei nisso (...) porque é raro ter o áudio em espanhol. Não é que é raro, mas eu não vejo assim.

As crenças mantidas por Guilherme sobre o bom aluno de LE apresentam influência da sua experiência como aprendiz de inglês. De acordo com o aluno, a primeira escola onde estudou esta língua tinha uma boa infra-estrutura e exigia o cumprimento de uma carga horária de atividades extras, como *listening*, que deveriam ser realizadas na própria escola. Já na segunda escola⁷, a infra-estrutura não era a mesma e as atividades extras não eram exigidas, fazendo com que ele não obtivesse o mesmo desempenho. Isso contribuiu para a formação e consolidação das suas crenças sobre o bom aluno de línguas: praticar as quatro habilidades e não ficar restrito às aulas.

[12]

[Trecho da entrevista]

Guilherme: quando eu fiz inglês, eu comecei fazendo aqui [no centro], a [escola] era aqui e mudou pra lá. Aí ele mudou prum lugar sem estrutura. Eu senti muita falta porque aqui tinha *listening*, você tinha que ter uma carga toda semana, então você acabava tendo que fazer, aqui passava filme. Aí lá era tão sem estrutura que não, não sei, ficava nas aulas, daí o máximo que

⁷ Embora a instituição fosse a mesma, o aluno estudou em duas escolas filiais que apresentavam infra-estrutura e carga horária desiguais.

passava era um filme lá dentro da sala e tal. Não era uma carga extra, sabe? Eu achava bem melhor aqui, aí eu acho até o inglês básico eu tenho ele muito bom, assim, agora o inglês intermediário pra frente já não, entendeu? porque mudou pra lá, eu não sei explicar. Não sei se também fui eu que desanimei, mas lá eles não passavam nada, não passaram livro, não passaram. E aqui não, tinha biblioteca, lá não tinha. A estrutura acabou sabe? detonou com a estrutura, porque tinha várias [escolas da mesma franquia], aí não sei o que aconteceu com o que tinha aqui, acho que foi pros outros. Eu não gostei dessa escola né, mas assim, eu senti a diferença de ter essas coisas (...) eu senti diferença, muita falta.

Podemos constatar que a crença de Guilherme sobre o bom aluno, originada da experiência de aprendizagem na primeira escola de inglês, não se concretizou na segunda escola devido a fatores como a falta de infra-estrutura, a redução de atividades extras (que possibilitavam ao aluno ter mais acesso e prática na LE) e a desmotivação. Tais fatores já haviam sido apontados nos estudos de Victori (1999), Borg (2003) e Pereira (2006) como influentes nas ações de alunos e professores em detrimento de suas crenças.

Com relação à aprendizagem do espanhol, as crenças de Guilherme (“o bom aluno pratica as quatro habilidades” e “não fica restrito às aulas”) também não são consistentes com todas as suas ações, pois como ele próprio afirmou, não realizou nenhuma atividade além das solicitadas pela professora e não praticou a habilidade escrita. Os fatores que influenciaram suas ações foram a falta de afinidade com a língua, não gostar de fazer atividades escritas e a crença de que simplesmente “achar as respostas das perguntas” não contribui para o desenvolvimento da escrita (característica de algumas das atividades solicitadas pela professora).

4.3 Vítor – O bom aluno e a necessidade de aprender

Vítor acredita que o bom aluno de LE é aquele que gosta de estar em contato com a língua e quer aprender porque sente necessidade de ver e entender filmes, de conhecer pessoas de outros países, entre outros.

[13]

[Trecho da entrevista]

Vítor: [o bom aluno é] aquele que.. tem contato e precisa, que gosta de, como eu disse, assim, acho que meio que o meu perfil, que quer aprender porque sente uma necessidade. Que quer assistir os filmes, quer entender (...) quer conhecer gente nova de outros países, acho que esse é o perfil.

Para Vítor, o interesse e a necessidade de entender, de maneira especial, as produções culturais de outros povos, são fundamentais para aprender a LE e, por isso, caracterizam o bom aprendiz de línguas. Além disso, afirma que o bom aluno tem que participar das aulas, fazer as

tarefas para ajudar a superar as falhas na aprendizagem de aspectos como a escrita e buscar contato com jogos, filmes, enfim, não ficar restrito ao que é trabalhado em sala.

[14]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: e o que que um bom aluno tem que fazer?

Vítor: as aulas são importantes sim (...) tem que fazer as tarefas né [risos] assim ajuda bastante [risos]. (...) Eu não sou referência pra falar disso, mas ajuda muito. Foi até uma falha minha. Eu tinha que ter escrito mais, tenho, tô tendo muita falha de escrita ainda no espanhol, devia ter escrito mais.. e buscar mesmo contato, ir atrás, ser.. a gente aprende muito com jogos, com filmes também, tem que buscar além senão...

Podemos perceber que Vítor ri ao falar que o bom aluno faz as tarefas e, logo, afirma não tê-las feito por falha própria, o que fez com que não aprimorasse na escrita do espanhol. Este fato, comprovado pelos apontamentos da professora, demonstra que sua crença “o bom aluno faz as tarefas” é diferente da sua ação, e a falha própria de que fala é a preguiça, como vemos a seguir.

[15]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: como é o aluno Vítor?

Vítor: o aluno Vítor é interessado, tem vontade de aprender, mas tá meio preguiçoso quanto às tarefas [risos] é até bom que lembra um pouco, vê que precisa fazer, realmente percebeu que nas provas a escrita tá faltando ainda.

Como visto nos fragmentos anteriores, Vítor também afirma que o bom aluno de LE é aquele que tem “meio” que o seu perfil, pois ele próprio sente a necessidade de aprender e estar em contato com a LE. Além disso, o aprendiz se considera um fanático por músicas e seriados, os quais muitas vezes não são disponibilizados em português, assim como diversos trabalhos acadêmicos, importantes para sua formação profissional. O aluno comenta ainda que tem mais contato com produções artísticas e culturais em inglês do que em espanhol, aspecto também comentado por Guilherme [cf. trecho da entrevista 11].

[16]

[Trecho da entrevista]

Vítor: eu tenho bastantes contatos porque eu sou pô eu sou fanático por músicas, por seriados também adoro então eu tô o tempo todo em contato e precisa saber [a língua] [por]que muitas vezes a gente não consegue legenda de muita coisa, trabalhos mesmo da faculdade a gente não acha, tem muito material que a gente não encontra em português. Livros também já li muitos livros em inglês. Espanhol ainda é um contato que eu não tenho muito, assim, até porque não tem muita mídia chegando pra gente produzida em espanhol, mas eu... tem muita coisa que eu tenho curiosidade também.

Com relação à aprendizagem do espanhol, o aluno afirma que buscou assistir filmes, escutar músicas e ler as respectivas letras, conseguidas com o auxílio de um *software*. O fato de

seu irmão também estar aprendendo a língua e buscar contato motivou Vítor a fazer o mesmo, como vemos no fragmento seguinte.

[17]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: o que que você fez em prol da sua aprendizagem durante o curso, além das atividades que o professor passava na sala de aula?

Vítor: eu peguei os filmes com você [risos] que mais? Acho que uma iniciativa também foi que o meu irmão, ele faz espanhol também, já tá na minha frente. Ele baixou algumas músicas pela internet e eu acabei ouvindo também, pegando, a gente tem um programa que gera a letra.

Os apontamentos da professora confirmam o interesse de Vítor e as ações autônomas em prol da própria aprendizagem, pois este constantemente levava para casa os materiais disponibilizados pela docente, como jornais e filmes produzidos na LE, e comentava algumas de suas dificuldades no entendimento dos referidos materiais, como o fez também na entrevista.

[18]

[Trecho da entrevista]

Vítor: os filmes mesmo que você me emprestou [risos] nossa, muito difícil pra entender porque fala muito rápido, emenda muitas palavras, igual a gente faz, só que (...) em outra língua, fica muito mais difícil.

Podemos ver, com isso, que a crença de Vítor “o bom aluno é aquele que gosta de estar em contato e quer aprender porque sente necessidade e, assim, não fica restrito às aulas” é condizente com sua ação, pois o aprendiz busca estar em contato com a língua estrangeira através do que ele mais gosta: músicas, filmes e mídias.

5 Algumas considerações

Buscou-se neste estudo investigar as crenças de aprendizes iniciantes de espanhol sobre o bom aluno e verificar a relação destas com suas ações e com suas experiências anteriores, tendo em vista o contexto dos aprendizes.

Pudemos observar que as experiências de aprendizagem dos alunos deram origem as suas crenças, que, por sua vez, apresentaram inconsistência com algumas de suas ações, devido à influência de outros fatores (cf. Barcelos, 2001, 2006; Victori, 1999; Dutra e Oliveira, 2006, dentre outros).

De maneira geral, os alunos dessa pesquisa acreditam que o bom aprendiz é aquele que participa da aula, faz as tarefas, mas não fica restrito a isso. Para Guilherme, o bom aluno também pratica as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir, e para, Vítor, é também aquele que gosta de estar em contato com a LE e quer aprender porque sente necessidade.

A inconsistência entre as crenças e ações dos alunos se deu devido a fatores como a falta de tempo, no caso de Luana; a falta de afinidade com a língua e com algumas atividades e a influência de outras crenças, no caso de Guilherme; e a preguiça, no caso de Vítor.

Pudemos perceber ainda que parte dos alunos demonstraram dificuldade em cumprir as atividades de escrita, o que revela também que tal habilidade, embora tenha sido solicitada pela professora, não foi trabalhada de maneira sistemática em sala, como pode ser comprovado nos registros dos planos de aula. A fala de Guilherme nos sugere como o professor pode ajudar o aluno nesse sentido:

[19]

[Trecho da entrevista]

Guilherme: [o professor] ele tem que incentivar o fazer do aluno em casa, tem que incentivar e tem que fazer tudo o que ele acha que o aluno tem que fazer em casa, fazer em sala também, entendeu?

Outro ponto importante a ser levantado é o fato de este estudo apresentar limitações com relação à consistência de alguns dizeres dos alunos e sua prática, pela impossibilidade de observação das suas ações fora do horário de aula (cf. FANG, 1986; VICTORI, 1999). Estudos futuros podem utilizar narrativas como um dos instrumentos para coleta de dados, a fim de suprir essa limitação e abordar com mais profundidade a relação entre as experiências, crenças e ações dos alunos (BARCELOS, 2006b). Outros, podem ainda incluir as impressões dos alunos sobre suas crenças e ações.

Tendo em vista o ensino de línguas, o estudo de crenças e ações de seus alunos, não só torna o professor mais reflexivo, como pode ajudá-lo a implementar atividades que vão de encontro às expectativas dos aprendizes e que possibilitem também o contato com novas estratégias de aprendizagem e o repensar das crenças e ações. Nesse sentido, cabe a nós professores criar oportunidades em sala, ou fora dela, para juntamente com os alunos questionarmos nossas crenças e crenças em geral, a fim de sermos mais críticos, conscientes e questionadores, não somente da nossa prática docente e discente, mas também, do mundo a nossa volta (BARCELOS, 2004).

Como professora de espanhol/LE, o estudo das crenças e ações dos meus alunos propiciou-me o início de uma ação mais reflexiva, pois pude perceber com mais clareza que os alunos têm opiniões sobre como aprender (as quais vão se formando com as experiências) e se preocupam com o desenvolvimento das habilidades na LE, sobretudo as que acreditam ser mais importantes, já que usam, para isso, diferentes estratégias. Mais do que nunca, vejo que aprendi. E que é preciso possibilitar que o aluno se expresse e seja cada vez mais agente da sua aprendizagem.

Referências

ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Orgs.). **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, p. 85-102, 1987.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BARCELOS, A.M.F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

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

_____. 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, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

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

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

_____; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, v. 36, p. 81-109, 2003.

CARMAGNANI, A. M. **Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro**, 1993. 30p. (mimeo)

DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B. de. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 177-188.

FANG, Z. A review of reseach on teacher beliefs and practices. **Educational Research**, v. 38, p. 47-65, 1986.

GRADEN, E. C. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. **Foreign Language Annals**, v. 29, n. 3, p. 387-395, 1996.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) **Learner strategies in language learning**. Cambridge: Prentice Hall, 1987. p.145-157.

HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pré-service English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v.5, n.2, p.191-204, 1995.

KERN, R. G. Students and teacher's beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

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

PEREIRA, K. B. A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 163-175.

SILVA, S. V. **Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos**. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMICH, L. M. B. et al. **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005, 313-329.

VICTORI, M. **Methodological issues in research on learners' beliefs about language learning**. Trabalho apresentado no 12th World Congress f Applied Linguistics, Tóquio, Japão, Agosto, 1999.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v.40, n.1, p.3-12, 1986.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers: Netherlands, 2003.

ANEXOS

Questionário aberto para os alunos

1. ¿Por qué aprendes español?
2. ¿Crees que el español es una lengua fácil de aprender?
3. En tu opinión, ¿es importante pronunciar bien una lengua extranjera? ¿Por qué?
4. ¿La pronunciación del español te parece difícil? ¿Por qué?
5. ¿Qué sonidos de español te parecen particularmente más difíciles? ¿Los practicas? (Ten en cuenta las grabaciones de tu producción oral.)
6. ¿Tienes problemas en entender al profesor o a tus compañeros?
7. En tu opinión, ¿qué significa ser un buen alumno(a)?
8. ¿Qué características y actitudes tiene que tener un buen alumno?
9. ¿Qué actividades en el curso te ayudaron a ser un buen alumno(a)?

Entrevista semi-estruturada para os alunos

1. O que é saber uma língua estrangeira pra você?
2. O que é aprender uma língua estrangeira no contexto brasileiro?
3. Por que você aprende espanhol?
4. Na sua opinião, qual é o perfil de um bom aluno de língua estrangeira?
5. E como seria uma boa aula de língua estrangeira?
6. Em que aspectos você acredita ter muita deficiência e que precisaria de mais estudo/prática/implementação para alcançar o perfil acima proposto?
7. O que você fez em prol da sua aprendizagem do espanhol, além das atividades propostas pelo professor, durante o curso?

Texto recebido em 06/06/09

Aprovado em 01/09/09