

**Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos**

PAULIANA DUARTE OLIVEIRA

**DISCURSIVIZAÇÕES SOBRE CRENÇAS NO ENSINO E NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM ARTIGOS
ACADÊMICO-CIENTÍFICOS**

**Uberlândia
2014**

PAULIANA DUARTE OLIVEIRA

**DISCURSIVIZAÇÕES SOBRE CRENÇAS NO ENSINO E NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM ARTIGOS
ACADÊMICO-CIENTÍFICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção de título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa 2: Linguagem, Texto e Discurso

Curso: Doutorado em Estudos Linguísticos

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Coorientadora: Prof^a Dra. Carla Nunes Vieira Tavares

**Uberlândia
2014**

**Dedico este trabalho
à minha família.**

Agradeço...

a Deus, pela saúde, conforto, sustentação, pelas bênçãos recebidas e pelos dons a mim confiados;

à minha família, pelo exemplo, ensinamentos, apoio, incentivo e amor;

ao orientador Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e à co-orientadora Prof^a. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, pela orientação, confiança, inspiração, direcionamento, incentivo e competência na condução desta pesquisa;

às professoras que participaram das bancas de qualificação: Prof^a Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro, Prof^a Dra. Vilma Aparecida Botelho de Freitas, Prof^a Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, pelas valiosas contribuições;

à Prof^a Dra. Juliana Santana Cavallari, pela contribuição na leitura de meu trabalho;

às Prof^a Dra. Beatriz Eckert-Hoff e Prof^a Dra. Eliane Righi, pelas contribuições com a leitura do trabalho no Sepella;

à Prof^a Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, pela orientação do trabalho em área complementar e à Prof^a Dilma Maria de Mello e Prof^a Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro pelas sugestões na banca de qualificação em área complementar;

a todos os colegas de disciplinas e seminários temáticos, pelos momentos de valiosas interlocuções e trocas, de descontração e de ajuda;

à coordenação e aos colegas do Grupo Gels;

à Selma Zago, grande amiga, com quem sempre pude contar;

aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás-Campus Jataí, em especial à equipe de Linguagens, pelo apoio.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram ou compartilharam de algum modo comigo na elaboração desta tese e na trajetória do curso de doutorado.

A coisa não está nem na partida nem na chegada.

Está é na travessia...

João Guimarães Rosa

Grande sertão: veredas

RESUMO

Esta tese possui como objeto de investigação os comentários de articulistas sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa em artigos científicos. Nossa investigação propõe a seguinte pergunta de pesquisa: qual é o funcionamento discursivo que sustenta os comentários de articulistas sobre crenças e quais os efeitos de sentido que decorrem desse funcionamento? A hipótese norteadora do trabalho é a de que embora os comentários dos articulistas se proponham a identificar e/ou analisar as crenças dos informantes, o que é indiciado é que os articulistas acabam por referendar as crenças, o que, consequentemente, poderia apontar para uma possível constituição desses articulistas pelas mesmas crenças. O objetivo geral da tese é problematizar aspectos discursivos que mostrem o funcionamento dos comentários sobre as crenças acerca do ensino e a aprendizagem de língua inglesa em artigos sobre o tema das crenças. Os conceitos teóricos que embasam nossa investigação são advindos da Análise de Discurso francesa, especialmente de sua segunda e terceira época, tais como, concepção de sujeito cindido, constituído heterogeneamente; de discurso como efeito de sentidos e da abordagem do discurso como acontecimento; de comentário; de representação; de interdiscurso; de pré-construído; de heterogeneidades enunciativas. O *corpus* da tese é constituído por comentários de articulistas sobre crenças e ensino e aprendizagem de língua inglesa em artigos acadêmico-científicos. Tais artigos foram publicados em periódicos nacionais da área Letras/Linguística e indexados com Qualis A ou B, no período de 2002 a 2013. Os informantes das pesquisas relatadas nos artigos são: professores de língua inglesa; alunos de escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio; e alunos de cursos de Letras, concluintes e não-concluintes, alguns já atuantes na docência, outros ainda não. A análise do *corpus* consiste na análise daquilo que os articulistas identificaram e analisaram sobre as crenças dos informantes. Essa análise caracterizou-se como descritiva-interpretativa, privilegiando aspectos tais como: a) análise da materialidade linguística; b) identificação dos efeitos de sentido que emergem dos comentários; c) problematização das contradições, equívocos e não-coincidências do dizer, resultantes da heterogeneidade do discurso. Foi possível verificar que, em alguns comentários, os articulistas também se constituem pelas mesmas crenças dos informantes da pesquisa. Em alguns comentários, ainda, a análise apontou um funcionamento discursivo que se caracteriza como uma discursivização circular das crenças, em que a discussão parece girar em torno dela mesma e não promove deslocamentos.

Palavras-chave: crenças; ensino e aprendizagem de línguas; inglês; artigos; funcionamento discursivo.

ABSTRACT

This thesis has as its investigation object the writers' comments about English language teaching and learning beliefs in scientific articles. Our research proposes the following research question: what is the discursive functioning that supports the writers' comments about beliefs and what are the sense effects resulting from such functioning? The guiding hypothesis of this work is that although the writers' comments intend to identify and / or analyze the informants' beliefs, which is indicted is that the writers end up authenticating the beliefs, which, in turn, could point to a possible constitution of these writers in the same beliefs. The overall aim of the thesis is to discuss the discursive aspects that show the functioning of the comments about English language teaching and learning beliefs in articles about beliefs theme. The theoretical concepts underlying our research come from French Discourse Analysis, especially from its second and third season, such as the conception of a parted subject, that is made up heterogeneously; discourse as sense effects and the approach of discourse as event; comment, representation, of interdiscourse; pre-built; enunciative heterogeneities. The *corpus* of the thesis is constituted of writers' comments about English language teaching and learning beliefs in academic and scientific articles. These articles were published in national journals of Language Education/Linguistics area and indexed with Qualis A or B from 2002 to 2013. The informants of the researches in the articles are: English language teachers, students in public Elementary and High schools, and students of Language courses, senior students and non-seniors, some of them were teaching, others not yet. The analysis of the *corpus* focuses the writers' analysis about informants' beliefs. This analysis is characterized as a descriptive and interpretive perspective, focusing on aspects such as: a) analysis of linguistic materiality b) identification of the sense effects that come from the comments c) discussion of the contradictions, ambiguities and non-coincidences of saying, resulting from discourse heterogeneity. We found that, in some comments, the writers are constituted by the same informants' beliefs in the research. In some comments, though, the analysis indicated a discursive functioning that is characterized as a circular discursivization of the beliefs, this discussion seems to revolve around itself and it does not promote displacements.

Keywords: beliefs; language teaching and learning; English; articles; discursive functioning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas	43
Tabela 02: Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas	45
Tabela 03: Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas.....	46

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01: Pesquisa discursiva comparada com pesquisa predominante sobre atribuições ...52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 Capítulo 1: OS ESTUDOS SOBRE CRENÇAS NO CAMPO DA LINGÜÍSTICA APLICADA	25
Introdução	26
2.1 Panorama em que nasceu o conceito de crença	27
2.1.1 O Cenário do campo da educação: o discurso da qualidade total	27
2.1.1.1 O discurso da qualidade total na educação	31
2.1.2 O cenário da Linguística Aplicada: bases teóricas para a criação de um conceito	34
2.2 O surgimento do conceito de crença	39
2.3 O que são mesmo crenças?	42
2.4 Metodologia utilizada na investigação sobre crenças	48
2.5 Revisão da literatura sobre crenças e ensino de línguas no Brasil	49
3 Capítulo 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	59
3.1 Filiações teóricas da Análise de Discurso francesa	60
3.1.1 1ª época: AD-1	62
3.1.2 2ª época: AD-2	63
3.1.3 3ª época: AD-3	64
3.2 A noção de sujeito	67
3.3 O discurso	70
3.3.1 Interdiscurso, memória e pré-construído	72
3.3.2 Representação e imaginário	74
3.3.3 Sobre a noção de comentário	76
3.4 A heterogeneidade da linguagem: as heterogeneidades enunciativas e as não-coincidências do dizer	77
3.4.1 A opacificação da linguagem	81
3.5 O texto científico e a tentativa de apagamento dos traços de discursividade	81
3.5.1 Alteridade no discurso científico	83
3.5.2 A instauração do discurso da ciência e do estatuto de verdade	85
4 Capítulo 3: METODOLOGIA: O CORPUS DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	89
Introdução	90
4.1 A materialidade que é objeto de análise: o artigo científico sobre crenças e ensino e aprendizagem de língua inglesa	90
4.2 História da definição do <i>corpus</i> de pesquisa	92
4.3 Algumas considerações para a análise dos comentários sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa	96
4.4 Procedimentos de análise	96
5 Capítulo 4: ANÁLISE DAS DISCURSIVIZAÇÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM TRABALHOS SOBRE CRENÇAS.	99
Introdução	100
5.1 Apresentação dos artigos	100

5.2 Eixo temático I- Discursivizações sobre a língua inglesa: crenças do aluno de Letras....	105
5.3 Eixo temático II- Discursivizações sobre a língua inglesa: crenças do aluno de Ensino Fundamental e Médio.....	138
5.4 Eixo temático III- Discursivizações sobre a língua inglesa: crenças do professor	149
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	165
ANEXOS.....	176
Anexo A: Dissertações e teses sobre crenças e ensino e aprendizagem de língua estrangeira defendidas no Brasil e livros sobre a mesma temática citados no item 2.5 <i>Revisão da literatura sobre crenças e ensino de línguas no Brasil</i>	177
Anexo B: <i>Corpus</i> da pesquisa	183

1. INTRODUÇÃO

O trabalho de uma tese surge, inicialmente, de algo que interpela o pesquisador. No caso da presente tese, fomos interpelados, como professora e também como pesquisadora. cremos que, primeiramente, como professora e, depois, como pesquisadora. Porém, essas duas instâncias de nossa subjetividade imbricam-se e, então, cremos que a interpelação torna-se uma só.

Podemos dizer que a história desta pesquisa inicia-se através da nossa prática como professora de Língua Inglesa, no Ensino Fundamental e Médio de escola pública. Isso propiciava, com certa frequência, a discussão, entre nossos pares, de questões acerca de ensino e de aprendizagem de língua inglesa e também a análise de documentos e de publicações sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. Dentre o grande volume de material produzido sobre esse tema, duas questões sempre despertaram nossa atenção. A primeira questão é a discussão que se realiza sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na escola regular¹ de Ensino Fundamental e Médio no Brasil, como por exemplo, Lima (2009; 2011), Coelho (2006), Gasparini (2005), Siqueira; Anjos (2011), entre outros. A segunda questão é o grande volume de material produzido sobre a temática das crenças e ensino de línguas.

Em relação à primeira questão, o volume de pesquisadores que se ocupam disso é expressivo. Talvez pelo fato de que há uma preocupação em fazer com que esse ensino e aprendizagem de línguas ganhem força na escola pública, lugar em que, notadamente, ele não ocupa espaço privilegiado, dada uma ausência gritante da falta de políticas efetivas de ensino de línguas estrangeiras na escola.

Sobre a segunda questão, talvez seja porque ela se categorizasse como uma tentativa de “melhorar” esse ensino e essa aprendizagem, uma vez que, no campo do ensino e aprendizagem de línguas, muitas foram as tentativas de achar solução para os problemas que professores e alunos enfrentam na execução e no trabalho efetivo do ensino e aprendizagem de línguas.

No espaço discursivo acadêmico, a discussão em torno das questões relacionadas ao ensino de línguas é feita a partir de vários pontos de vista. Os trabalhos que tratam de aprendizagem e de ensino de língua estrangeira estão embasados em diferentes teorias que elegem diferentes concepções de língua e de sujeito e essas, por sua vez, determinam os

¹ Quando mencionamos *escola regular*, nesta tese, referimo-nos à escola de Ensino Fundamental e Médio, seja pública ou privada.

aspectos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem que são contemplados por cada abordagem de ensino. Grande parte dessa produção de conhecimento referente ao ensino de línguas se insere, primordialmente, no campo da Linguística Aplicada, área tradicionalmente reconhecida por se ocupar de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas² e que abarca diferentes correntes teóricas.

Assim, diante de trabalhos que discutem a problemática do ensino de línguas na escola, nossa atenção foi despertada para o tema *crenças e ensino de línguas*, dado que é possível encontrar uma gama enorme de pesquisas que valorizam, sobremaneira, a discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras pelo viés dos estudos sobre as crenças.

Reiteramos que o tema das crenças parece estar diretamente relacionado à tentativa de melhoria no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Essa noção de melhoria possui relação com a vocação da Linguística Aplicada que, especialmente em determinadas fases, caracterizou-se como uma área que trouxe para si a tarefa de resolver problemas de linguagem na prática. Essa vocação da Linguística Aplicada repousa também sobre a chamada matriz tridimensional desse campo de estudo, em que é considerado que os interesses dessa área deveriam privilegiar as necessidades do aprendiz; as variáveis sociolinguísticas; e as variáveis educacionais³.

Como exemplos de trabalhos na área das crenças, citamos alguns artigos publicados no Brasil como os de Santos e Tognato (2000), Gimenez [et al] (2000), Barcelos (2006, 2007), Gil e Carazzai (2007), Soares; Carvalho e Carazzai (2008), Madeira (2010), Assis-Peterson; Lyons (2011) entre tantos outros e também o livro organizado por Abrahão e Barcelos (2006), intitulado *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Além disso, no exterior, há também um grande volume de trabalhos publicados nessa linha de pesquisa.

Os trabalhos que se inserem nessa linha de estudos partem do pressuposto de que *crenças* podem ser definidas por vários termos, dentre eles destacamos: ideias, opiniões, percepções de alunos, de professores, de pais ou de outros sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Consideram, ainda, que o conhecimento das crenças

² A Linguística Aplicada também se ocupa de vários outros temas.

³ Segundo Grabe & Kaplan (1992), em uma determinada época do percurso da Linguística Aplicada – em uma fase em que o campo ainda se encontrava em consolidação –, os estudiosos da área tiveram como preocupação esses três aspectos que constituíram a chamada *matriz tridimensional* do campo. Porém, isso não significa que a Linguística Aplicada se ocupe ou se limite a tratar apenas dessas questões. Além do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e língua materna, temas como, por exemplo, tradução, formação de professores, línguas minoritárias, linguagem e gênero, identidade, linguagem e mídia, análise da conversação, linguagem e literatura, linguagem e tecnologia, gêneros textuais, entre outros, são de interesse dos linguistas aplicados.

desses sujeitos é importante para o desenvolvimento do ensino e para a obtenção de melhores resultados.

Isso porque, esse tema não nasce necessariamente no Brasil ou por causa de problemas de ensino e de aprendizagem no Brasil. Ele vem de fora, de uma Linguística Aplicada coadunada com os temas ligados a essa questão no mundo americano e europeu, como por exemplo, a tese de Barcelos⁴ realizada nos Estados Unidos. A ideia predominante gira em torno da eficácia da melhoria do ensino⁵.

Como já dito anteriormente, o conceito de crença recebe muitos nomes diferentes. Sendo assim, enumeramos alguns dos termos citados por Barcelos (2004) tais como, *representações dos aprendizes, filosofia de aprendizagem de línguas, conhecimento metacognitivo, crenças, crenças culturais, cultura de aprender línguas*, entre outros. Porém, mediante a investigação que realizamos, a denominação *crenças* parece ser a mais utilizada, pelo menos no contexto brasileiro. Assim, nesta tese, quando nos referimos às crenças, levamos em conta essa nomenclatura.

Consequentemente, o conceito de crenças recebe também muitas definições. Para exemplificar o que são crenças, citamos a seguinte definição de Barcelos (2006) que tem servido como referência para muitos pesquisadores dessa temática:

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933)⁶, como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Alguns trabalhos produzidos a partir da temática das crenças e do ensino de línguas têm como objetivo geral identificar e/ou compreender os dizeres dos participantes da pesquisa a respeito de alguma questão relacionada a línguas estrangeiras. Por meio de procedimentos metodológicos como, entrevista, questionário, observação de aulas, gravações, entre outros, são realizados levantamentos dos dizeres dos participantes da pesquisa. E qual o objetivo de

⁴ *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*, University of Alabama (2000).

⁵ Segundo Barcelos (2004), o interesse por crenças foi motivado pela valorização, no âmbito da Linguística Aplicada, de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, e especialmente, de um enfoque no aprendiz. A pesquisa sobre crenças e ensino de línguas iniciou-se, primeiramente, no exterior na década de oitenta, e posteriormente, no Brasil, na década de noventa.

⁶ Nesta tese, há uma série de citações diretas nas quais os autores citam referências bibliográficas. Assim, as referências presentes em citações diretas constituem referencial teórico do autor que estamos citando e, por isso, não foram listadas nas referências desta tese. Como por exemplo, a respeito da citação acima, nas referências da tese consta apenas Barcelos (2006).

identificar os dizeres de aprendizes de língua estrangeira sobre o ensino e a aprendizagem de línguas? E o que esses pesquisadores investigam sobre tais dizeres? No dizer de Barcelos e Abrahão: “[...] o desvelamento das crenças de professores e alunos permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos e mais chances de se atingir a eficácia no processo de ensino e aprendizagem.” (ABRAHÃO; BARCELOS, 2006, p. 9) e também “[...] crenças podem ser vistas como instrumentos a ser utilizados para solução de problemas.” (BARCELOS, 2006, p. 19).

Dessa forma, acredita-se que há uma solução universal para os problemas de ensino e de aprendizagem de línguas.

Logo, é possível inferir que a ideia que subjaz no objetivo geral que norteia os estudos das crenças é a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

De um modo geral, nos trabalhos sobre crenças é adotado um operador metodológico que consiste em identificar a crença nos dizeres dos informantes da pesquisa e depois analisar tais crenças. Os objetivos das investigações, geralmente, contemplam questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Sendo assim, a leitura de alguns trabalhos que se inserem na linha de estudos sobre crenças possibilitou-nos indagar sobre a maneira pela qual o tema é tratado. Isso tomou uma proporção mais acentuada, uma vez que o levantamento de trabalhos que realizamos indica que há uma quantidade expressiva de estudos sobre crenças no Brasil, no escopo da Linguística Aplicada, merecedora de análise, dada a importância que vem ganhando tanto para o ensino e a aprendizagem de línguas quanto para as políticas de formação de professores. Assim, no Capítulo 1: *Os estudos sobre crenças no campo da Linguística Aplicada*, discorreremos acerca do nascimento e do desenvolvimento da pesquisa sobre crenças no âmbito dos estudos realizados em Linguística Aplicada.

Mediante uma pré-análise de alguns trabalhos sobre crenças e ensino de línguas estrangeiras, pudemos perceber que em alguns deles, a análise da crença que é proposta nos objetivos não é realizada ou a discussão empreendida limita-se mais a uma paráfrase do dizer do informante. Há ainda, aqueles artigos que se propõem a fazer apenas um levantamento de crenças, o que dificulta compreender ou identificar o alcance teórico e prático desses levantamentos.

Dessa forma, o efeito de sentido que emerge em alguns trabalhos é de uma discussão que parece remeter a lugar nenhum. Ou seja, a discussão parece limitar-se ao dito pelo dito. A problematização sobre o objeto parece retornar ao ponto inicial ou parece não sair dele. Com isso, não se apresentam deslocamentos, elucidações ou provocações sobre as questões da

pesquisa. Geralmente, ocorre o seguinte, ao se deparar com esses textos, o leitor é levado a ter uma expectativa de encontrar uma discussão que promova algum questionamento, reflexão ou esclarecimento sobre as questões pertinentes ao campo.

Consideramos que abordar sobre a ideia de uma discussão que passa a impressão de girar em torno dela mesma e que parece existir no funcionamento discursivo que constitui trabalhos sobre crenças é relevante porque, por um lado, nos dizeres dos participantes de investigações em que se percebe esse tipo de discussão, também podem ser percebidos equívocos, falhas, faltas, ilusão de completude, esquecimentos, contradições. Por outro lado, nos dizeres dos articulistas⁷, às vezes, a impressão que se tem é que o articulista parece se constituir pela mesma crença do informante.

Considerando o exposto, não é possível perceber, nos artigos, no que o levantamento de crenças ou a recorrente reformulação delas nos comentários poderá melhorar ou fazer deslocar os problemas enfrentados por professores e alunos naquilo que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme os objetivos elencados por Barcelos (2006). Segundo a autora, o estudo das crenças possibilita um aperfeiçoamento no ensino que visa à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim sendo, elegemos como objeto de estudo os comentários de articulistas sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa em artigos científicos. Portanto, nesta tese, pretendemos analisar aquilo que o articulista analisou sobre a crença do informante da pesquisa relatada no artigo. Nossa análise compreende a análise da materialidade linguística, a identificação de efeitos de sentido que emergem dos comentários e a problematização de aspectos tais como contradições e equívocos.

Com relação à pergunta de pesquisa, questionamos o seguinte: que funcionamento discursivo sustenta os comentários de articulistas sobre crenças e quais os efeitos de sentidos que decorrem desse funcionamento?

Desse modo, fazemos a hipótese de que, embora os comentários dos articulistas se proponham a identificar e/ou analisar as crenças dos informantes, o que é indiciado é que os articulistas acabam por referendar as crenças. Isso, conseqüentemente, poderia apontar para uma possível constituição desses articulistas pelas mesmas crenças.

Esta investigação justifica-se, porque os trabalhos sobre crenças podem produzir diferentes efeitos de sentido e também podem possuir implicações para o ato educativo, como por exemplo, para a formação de professores e para o ensino e aprendizagem de línguas

⁷ Autores de artigos sobre crenças.

estrangeiras. Afinal, os trabalhos sobre crenças constituem uma discursividade sobre as crenças que, por sua vez, constitui uma linha de estudos, predominantemente encontrada no âmbito da Linguística Aplicada. É válido ressaltar que, atualmente, no Brasil, a pesquisa sobre crenças encontra-se em fase de expansão.

Segundo Silva e Rocha (2007), no Brasil, a pesquisa sobre crenças passou por um período inicial com duração a partir do princípio da década de 90 até sua metade; depois essa pesquisa passou por um período de desenvolvimento e consolidação, que teve seu começo na segunda metade da década de 90 e permaneceu até 2001. A partir de 2002 até o presente, a pesquisa sobre crenças encontra-se em um período de expansão.

Creemos que, em parte, essa expansão pode ser explicada pelas próprias condições envolvidas no nascimento do conceito de crenças. As crenças constituem um campo de estudos relativamente novo que surgiu num período em que, no campo da Educação, buscava-se o ideal de qualidade total e que, no campo da Linguística Aplicada, discutiam-se questões como as necessidades do aprendiz e a Linguística Aplicada se constituía como disciplina que trata, dentre outras questões, de ensino e de aprendizagem de línguas, se constituía como ciência e também como abordagem interdisciplinar. Referimo-nos ao fato de o campo da Linguística Aplicada estar, nesse período, consolidando-se como um campo científico. Isso contribuía para que a Linguística Aplicada fosse levada a buscar respostas para problemas de ensino e de aprendizagem de línguas. Discorreremos sobre isso no capítulo 1 desta tese.

Num cenário, sob o efeito dessas discursividades, o conceito de crenças surgiu e firmou-se como linha de pesquisa no campo da Linguística Aplicada, almejando-se constituir como discurso científico e como produção de conhecimento sobre crenças e línguas e sobre ensino e aprendizagem de língua materna e/ou estrangeira.

Um fator relevante é que essa produção de conhecimento sobre crenças é legitimada, dentre outros aspectos, pelas publicações de relatos de pesquisas em periódicos da área. Esses periódicos constituem-se de um conselho editorial que os referencia, legitimando, assim, essa produção. Os artigos escolhidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa passaram pelo crivo de pareceristas que são especialistas no campo da Linguística Aplicada.

Sendo assim, em virtude do caráter do discurso científico, os articulistas se utilizam de estratégias próprias desse gênero, tais como as convenções argumentativas ou científicas de que nos fala Coracini (1991) e que visam conferir objetividade e neutralidade ao discurso acadêmico. Dentre tais convenções, com base em Coracini (1991), citamos alguns exemplos: conceito de objetividade, formas linguísticas, organização textual, opacidade da linguagem,

uso de referências bibliográficas, e o fato de, em alguns casos, o pesquisador assumir a postura de um observador distante do objeto observado.

Entretanto, a despeito desse ideal de objetividade e neutralidade, algumas vezes, algumas crenças deixam-se flagrar no dizer dos articulistas. Obviamente, as crenças dos articulistas estão imbricadas na discussão teórica que eles realizam no artigo.

Diante de tais considerações, o objetivo geral desta pesquisa é problematizar aspectos discursivos que mostrem o funcionamento dos comentários sobre as crenças acerca do ensino e a aprendizagem de língua inglesa em artigos sobre o tema das crenças. De modo mais específico, pretendemos: a) Verificar quais efeitos de sentido emergem do funcionamento discursivo que sustenta os comentários dos articulistas; e b) Identificar representações sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na escola regular em artigos que tratam de crenças e ensino de línguas estrangeiras.

Ressaltamos que, nesta tese, comentário não é o mesmo que dizer. Foucault (2006), ao tratar das muitas formas de mecanismos de controle do discurso, discorre sobre o comentário. Conforme a visão foucaultiana, o comentário toma parte dos *procedimentos internos de controle e de delimitação do discurso* que servem para classificar, ordenar e distribuir a produção discursiva, porém, de modo sutil. É com base na noção de comentário de Foucault que, nesta tese, denominamos *comentário* o dizer do articulista sobre aquilo que o participante da pesquisa enunciou e que contém sua crença.

Na perspectiva foucaultiana, o comentário possui dois papéis que Foucault classifica como solidários: “Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos [...]. Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*” (FOUCAULT, 2006, p. 25, grifo do autor). Os comentários dos articulistas sobre os dizeres dos participantes das pesquisas possuem uma dimensão nova porque se trata de novas discursivizações que são produzidas. É o olhar do articulista sobre o dizer que investiga, portanto não é o mesmo dizer. Mas também se configuram como repetição, pois ocorre um retorno ao dizer enunciado primeiramente, no momento em que a discursivização é produzida.

Teoricamente, filiamo-nos à Análise de Discurso francesa de orientação pecheutiana. Desse referencial teórico, serão mobilizados conceitos como discurso, interdiscurso, memória discursiva e pré-construído com base em Pechêux (1990, 1995, 1997) e também a teorização de Authier Revuz (1990, 1998, 2004) sobre as heterogeneidades enunciativas. Filiamo-nos também a Foucault, como já pontuado anteriormente, especificamente em seus trabalhos sobre os regimes de verdade e também sobre a noção de comentário.

Em consonância com esse referencial teórico, a concepção de língua que defendemos sustenta que a língua não é transparente, pois um dizer encerra outros dizeres que estão para além da materialidade linguística e que contribuem para que o sentido não seja único. Além disso, consideramos que a língua permite tanto a comunicação quanto a não comunicação, porque aquilo que o sujeito enuncia pode não ser compreendido do modo que o enunciador deseja.

Sobre a não transparência da língua, cremos que é pertinente o dizer de Foucault (2006), em seu pronunciamento na aula inaugural do Collège de France em dois de dezembro de 1970, que resultou na obra *A ordem do discurso* (2006):

Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que **os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma**; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz (FOUCAULT, 2006, p. 7, grifo nosso).

O dizer de Foucault corrobora o fato de que não é possível tudo aquilo que dissermos ser prontamente entendido pelo outro. Porém, mediante a pré-análise de alguns trabalhos realizados dentro da linha de estudos das crenças e ensino de línguas, podemos afirmar que a maioria deles toma a língua como transparente, pois o articulista discute sobre ensino de línguas com base no dizer do participante da pesquisa, produzindo um efeito de que o que se leva em consideração, nesta linha de estudos, é o dizer por ele mesmo. Em outras palavras, haveria uma relação direta entre aquilo que é dito com uma referência no mundo, como se entre o dizer e o mundo houvesse uma relação automática de encaixe, sem nenhuma mediação pela linguagem.

A noção de língua como expressão do pensamento tem como um de seus precursores o linguista alemão Humboldt que, no início do século XIX, considerava a língua como um trabalho mental do homem utilizado para expressar pensamentos. Essa noção embasa a abordagem tradicional do ensino de línguas e não comporta a noção de heterogeneidade, desconsiderando que o sujeito e o discurso são constituídos heterogeneamente.

Além disso, por mais que o participante da pesquisa esteja envolvido com o ensino e aprendizagem de língua inglesa na condição de, por exemplo, aluno ou professor, a crença presente no dizer que ele enuncia sobre ensino e aprendizagem desse idioma não reflete, necessariamente, a situação do ensino de línguas. Isso porque é um dizer que se sustenta em

um imaginário, portanto seu dizer é constituído de representações que se constituem a partir de um pré-construído sobre o inglês.

Retomando os pressupostos teóricos que balizam esta tese, a noção de língua como não transparente e também como não sendo expressão do pensamento serve de norteamento para a tese de um modo geral e, de modo mais específico, para a análise do *corpus* no sentido de que as implicações que são decorrentes dela balizam a problematização do funcionamento discursivo que sustenta os dizeres dos articulistas.

Além de uma concepção de língua, essa pesquisa é norteada por uma noção de sujeito. O conceito de sujeito adotado nesta tese é a noção de efeito-sujeito, concebido na terceira época da Análise de Discurso francesa. Trata-se de um sujeito heterogêneo, cindido, constituído pela linguagem, pelo desejo e também pelos registros do imaginário, do simbólico e do real.

Levamos em consideração que os informantes das pesquisas relatadas nos artigos que constituem o *corpus* e também os articulistas são constituídos por um imaginário sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Um dos aspectos que constitui esse imaginário parece ser o de que o simples levantamento ou comentário sobre as crenças seriam suficientes para que os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras fossem amenizados ou solucionados.

O imaginário sobre ensino e aprendizagem de línguas envolve representações sobre línguas estrangeiras, especialmente sobre a língua inglesa, sobre o que significa a aprendizagem de uma língua estrangeira e, no caso de participantes de pesquisa que são professores e também no caso dos articulistas que analisam as crenças, percebem-se representações sobre o ensino de línguas, sobre a área da Educação e sobre o campo da Linguística Aplicada.

É relevante frisar que a noção de discurso adotada nesta tese compreende o conceito de discurso como efeito de sentidos entre interlocutores, conforme Pêcheux (1995). Ainda na esteira desse autor, a abordagem sobre discurso como acontecimento também se faz relevante, uma vez que os estudos sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas possibilitou o aparecimento de discursividades que até então não existiam.

Mobilizamos o conceito de discurso como efeito de sentidos em razão da seguinte pergunta de pesquisa: *Que funcionamento discursivo sustenta os comentários de articulistas sobre crenças e quais os efeitos de sentido que decorrem desse funcionamento?*, e também porque, em virtude dessa pergunta de pesquisa, um dos objetivos da tese é *Verificar quais efeitos de sentido emergem do funcionamento discursivo que sustenta os comentários dos*

articulistas. Sendo assim, o conceito de discurso como efeito de sentidos será bastante solicitado na discussão sobre a análise do *corpus*.

Além disso, a abordagem do discurso como acontecimento também é pertinente para esta tese porque há produção de discursividades sobre as crenças. A noção de crença surgiu em um determinado período da Linguística Aplicada, marcado também pelos discursos sobre o neoliberalismo e a qualidade total na educação e constituem uma linha de estudos da Linguística Aplicada em franca expansão.

Logo, considerando-se que há discursividades sobre crenças em expansão e que, na produção dessas discursividades, há sujeitos que produzem dizeres que, por sua vez, produzem efeitos entre informante/articulista, informante/leitor e articulista/leitor, entendemos que os conceitos de discurso como efeito de sentidos e como acontecimento são passíveis de serem articulados na análise.

Nesta pesquisa, como anunciado anteriormente, o *corpus* é constituído por comentários de articulistas em artigos acadêmico-científicos sobre crenças e ensino e aprendizagem de língua inglesa. Tais investigações constituem artigos publicados em periódicos nacionais da área Letras/Linguística e indexados como Qualis A ou B, no período de 2002 a 2013. Os informantes das pesquisas relatadas nos artigos são sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de inglês, porém com perfil um pouco variado, como por exemplo, professores de inglês; alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio; alunos de cursos de Letras, concluintes e não concluintes, alguns desses alunos de Letras, já atuavam como professores em serviço e outros não.

Em tais artigos, a temática das crenças investigadas também é o ensino e a aprendizagem de línguas, porém varia quanto à sua especificidade como, por exemplo, crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa; sobre leitura em língua inglesa; sobre o que significa aprender inglês; sobre os lugares em que se aprende inglês no Brasil; sobre a formação docente e o processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa; sobre as experiências na docência e na aprendizagem de língua inglesa no curso de Letras, entre outras.

A realização desta pesquisa visa a contribuir para campos como a Linguística, Linguística Aplicada e a Educação. De modo mais específico, esta pesquisa pretende contribuir para os estudos da Análise de Discurso relacionados ao tema “Ensino e aprendizagem de línguas” e pode ainda ter reflexo nos cursos de formação de professores, devido à problematização que empreende acerca de tópicos relacionados diretamente à formação e à prática do professor de língua estrangeira e também do aprendiz.

Além da contribuição para as áreas do conhecimento citadas anteriormente, nossa pesquisa justifica-se também pela abordagem de um tema ainda pouco explorado pelo viés discursivo. A revisão da literatura sobre os estudos das crenças e ensino de línguas estrangeiras aponta para uma lacuna no que se refere a estudos que promovam uma abordagem da temática das crenças de acordo com perspectivas diferentes daquela vigente, isto é, denomino *perspectiva vigente das crenças* a discussão que é realizada tomando o conceito de crenças como opiniões, ideias, representações, percepções de aprendizes ou outro termo semelhante⁸, com base em uma concepção de linguagem transparente, em que se considera o dizer e o sujeito constituídos homogeneamente e a linguagem vista como expressão do pensamento.

Isso poderá ser percebido na análise, tendo em vista que o articulista toma como objeto de investigação a materialidade linguística do dizer do informante da pesquisa sem considerar as condições de produção desse dizer, a interdiscursividade e a polissemia que constituem a produção de sentidos nesse espaço discursivo.

Consideramos relevante estudar as crenças sob outras perspectivas teóricas porque, por exemplo, sob o viés teórico da Análise de Discurso francesa adotado nesta tese, é possível produzir efeitos tanto para o objetivo dos estudos sobre crenças, que é conhecer as crenças para adequar o ensino, visando aperfeiçoar o ensino, quanto para o campo da Linguística Aplicada e da Educação, que, sob a égide de contribuir, acaba por não fazer a discussão sobre o tema avançar.

A revisão da literatura que consta no primeiro capítulo de nosso trabalho aponta para a existência de poucos estudos sobre crenças através de um viés que não seja o da perspectiva predominante.

Para finalizar essa introdução, apresentamos a seguir a estruturação da tese. Além desta introdução e das considerações finais, a tese está dividida em quatro capítulos: *Capítulo 1: Os estudos sobre crenças no campo da Linguística Aplicada*; *Capítulo 2: Pressupostos teóricos*; *Capítulo 3: Metodologia: o corpus da pesquisa e os procedimentos de análise* e *Capítulo 4: Análise das discursivizações sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa em trabalhos sobre crenças*.

Abordamos sobre o cenário em que nasceu o conceito de crenças no *Capítulo 1: Os estudos sobre crenças no campo da Linguística Aplicada*. Para tanto, são discutidos dois elementos essenciais nesse cenário: o campo da educação e o campo da Linguística Aplicada.

⁸ No *Capítulo 1: Os estudos sobre crenças no campo da Linguística Aplicada*, apresentamos os termos e definições mais utilizados para crenças.

Em seguida, tratamos a respeito do conceito de crenças propriamente dito bem como fazemos uma breve revisão da literatura sobre os estudos acerca de crenças e ensino de línguas no Brasil.

Inicialmente, no *Capítulo 2: Pressupostos teóricos*, abordamos os fundamentos e filiações teóricas da *Análise de Discurso*. Em seguida, são tratados os conceitos teóricos que embasam a pesquisa, tais como: discurso, sujeito, funcionamento do discurso, interdiscurso, memória discursiva, pré-construído, representação, imaginário, a noção de comentário, as heterogeneidades enunciativas e a opacificação da linguagem. Depois disso, discorreremos sobre o discurso científico, momento em que discutimos questões como a instauração do discurso da ciência e do estatuto de verdade, o texto científico e a tentativa de apagamento dos traços de discursividade e a alteridade no discurso científico.

No *Capítulo 3: Metodologia: o corpus da pesquisa e os procedimentos de análise*, tratamos da metodologia adotada nesta pesquisa e sobre a constituição do *corpus* eleito para análise. Nesse capítulo, descrevemos o *corpus* da pesquisa, explicamos a delimitação do *corpus*, apresentamos a materialidade que é analisada, isto é, os artigos científicos sobre crenças e ensino de inglês, contamos a história da definição do *corpus* e apresentamos o *corpus* da pesquisa. Em seguida, tecemos algumas considerações para análise das discursivizações sobre crenças e, depois, explicamos os procedimentos de análise adotados.

Fazemos a análise dos comentários dos articulistas que constituem o *corpus* da pesquisa no *Capítulo 4: Análise das discursivizações sobre crenças e aprendizagem de língua inglesa*. A análise é organizada em três eixos temáticos: o eixo temático 1 é dedicado às análises de discursivizações sobre crenças a partir do dizer do aluno de Letras; o eixo temático 2 consiste na análise de crenças que tratam do dizer do aluno de Ensino Fundamental e Médio; e no eixo temático 3, fazemos análise de dizeres de professores de língua inglesa.

Encerramos a tese com as considerações finais, momento em que discutimos as implicações da análise do *corpus* para os campos envolvidos, assim como para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Capítulo 1

OS ESTUDOS SOBRE CRENÇAS NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Introdução

Partindo do pressuposto de que há condições de produção do discurso, neste capítulo, tratamos a respeito das condições de produção dos dizeres que constituem os estudos sobre crenças. Procuramos descrever como esse conceito foi criado; em qual conjuntura ele surgiu; como ele se constitui como linha de estudo da Linguística Aplicada; como ele é definido e os desdobramentos do estabelecimento das crenças como objeto de investigação no campo da Linguística Aplicada.

Os estudos sobre crenças surgem em uma fase em que a Linguística Aplicada, após alguns importantes movimentos que marcaram seu desenvolvimento, já se encontrava estabilizada enquanto campo de conhecimento. Como tal, a Linguística Aplicada é reconhecida como área interdisciplinar⁹ e que se ocupa, dentre outros temas, de questões de ensino e de aprendizagem de línguas.

Além disso, o aparecimento da noção de crença e seu estabelecimento como área de investigação tomou força, auxiliado, particularmente, pelo discurso sobre a qualidade total na educação, pois, especialmente, na década de oitenta, a qualidade tornou-se uma meta da educação, por influência do neoliberalismo.

Desse modo, tendo esse cenário como origem, a temática das crenças firmou-se como área de investigação e adquiriu o estatuto de um dos objetos de pesquisa privilegiados da Linguística Aplicada.

Tendo em vista essas considerações, neste capítulo, discorreremos sobre os estudos acerca das crenças na Linguística Aplicada. Inicialmente, descrevemos o cenário em que surgiu o conceito de crença. Esse cenário é determinado por dois elementos principais: o primeiro, o discurso da Educação, marcado por influências neoliberais, primando por almejar a qualidade total na educação; o segundo, o campo da Linguística Aplicada, o qual forneceu as bases teóricas para fundamentar os estudos.

Em seguida, fazemos uma breve revisão da literatura sobre crenças e ensino de línguas no contexto brasileiro. Com essa pequena revisão da literatura, é possível perceber como o conceito de crenças tem se expandido e se tornado um conceito operante no campo da Linguística Aplicada.

⁹ Há, entre os linguistas aplicados, uma discussão sobre o estatuto *trans*, *multi* ou *interdisciplinar* das abordagens adotadas em suas investigações. Essa discussão ganhou fôlego especialmente na década de noventa, quando, segundo Signorini (1998), a base multidisciplinar da Linguística Aplicada favoreceu o surgimento da questão da transdisciplinaridade. Sendo assim, a discussão do processo de ensino e aprendizagem como questão relativa a um único tema já está superada.

As pesquisas que se dedicam a investigar as crenças e seu papel no ensino e aprendizagem de línguas tomam uma importância tal no campo da Linguística Aplicada que é reforçada, porque conquistou um estatuto de discurso acadêmico-científico, providos que são de uma metodologia própria de investigação.

2.1 Panorama em que nasceu o conceito de crença

Segundo Barcelos (2004), o início da pesquisa sobre crenças ocorreu em meados da década de 80, no exterior, e em meados da década de 90, no Brasil. Barcelos (2004) chama também a atenção para o fato de que a partir da segunda metade da década de 90, a pesquisa sobre crenças ganha um vulto acentuado e passa a ser um tema discutido em congressos, em artigos e em teses e dissertações.

Antes de chegar nesse estágio, alguns movimentos na educação e no campo da Linguística Aplicada propiciaram o surgimento do conceito de crenças e, posteriormente, sua afirmação como tema de estudos dentro da Linguística Aplicada. Apresentamos, a seguir, esses movimentos.

2.1.1 O cenário do campo da educação: o discurso da qualidade total

Após a segunda metade do século XX, o quadro político e econômico, na maioria dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, sofria influências do projeto neoliberal e, este, determinava os rumos da educação. A partir dos anos 50, os Estados Unidos experimentam mudanças na educação que enfatizam, primeiramente, a igualdade e o acesso à educação para todos, e depois, a ênfase recai na individualização e na qualidade total do ensino. O discurso da qualidade total atinge o auge na década de 80, quando se começa a buscar a excelência. Nesse contexto, as noções de eficiência e de êxito no ensino e na aprendizagem constituem-se objetivos a serem alcançados. A educação na América Latina passou por essas mesmas transformações, com a diferença de que, nesses países, elas começaram alguns anos depois.

O discurso da qualidade total possui relação com o estudo das crenças, porque o conceito de crenças surgiu em um cenário marcado pela influência do discurso da qualidade total na educação. Em meados da década de 70, começou o interesse por crenças, embora esse nome ainda não fosse utilizado. Antes disso, era utilizada outra terminologia para aquilo que

hoje é chamado de *crenças*. Barcelos (2004) informa que Hosenfeld¹⁰, em um artigo no ano de 1978, utilizou o termo *miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos*. No dizer de Barcelos (2004), com a utilização desse termo, Hosenfeld estaria “[...] reconhecendo assim, a importância desse conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-lo de crenças.” (BARCELOS, 2004, p. 127). A partir da década de 80, passa a ser utilizado o termo *crenças* e cresce o interesse de pesquisadores por crenças e ensino de línguas. No Brasil, isso ocorreu só na década de 90.

Assim, pode-se dizer que a ideia de compreender as crenças de alunos e professores visando compreender melhor o processo de ensino e também, consequentemente, promover melhorias no ensino de línguas, possui origem em discursos que tomam parte de um mesmo movimento: o discurso do projeto neoliberal e da busca pela qualidade total na educação e o discurso das abordagens de ensino que enfatizam o foco do processo de ensino no aprendiz e considera suas necessidades. Dizemos isso, porque, de acordo com Barcelos (2004), no discurso sobre crenças e ensino de línguas tem-se a preocupação em “[...] desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas.” (BARCELOS, 2004, p. 127) e, ao mesmo tempo, considera-se a existência de um componente afetivo nas crenças, denominado por Dewey como *pet beliefs*. Sendo assim, entendemos que há na linha de estudos sobre crenças, o funcionamento de um discurso da afetividade e esse se relaciona com a noção de valorização, nos estudos da linguagem, do ensino centrado no aprendiz.

E qual é a relação disso com o discurso da qualidade total na educação? Cremos ser possível afirmar que a ideia de ensino centrado no aprendiz possui as mesmas raízes que o discurso da qualidade total na educação: o neoliberalismo.

Segundo o dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (2007), liberalismo significa “Doutrina que tomou para si a defesa e a realização da liberdade no campo político. Nasceu e afirmou-se na modernidade e pode ser dividida em duas fases: 1ª do século XVIII, caracterizada pelo individualismo; 2ª do século XIX, caracterizada pelo estatismo [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 604-605). Essa ideia é base de um novo movimento que vem, no século XX, substituir o liberalismo clássico: o neoliberalismo. Neste, observa-se “[...] um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um

¹⁰ HOSENFELD, C. Students’ mini-theories of second language learning. *Association Bulletin*, v. 29, n. 2, 1978.

clima favorável à visão social e política liberal.” (SILVA, 1997, p. 13). O neoliberalismo conserva a noção de liberdade no campo político e defende a posição de que “[...] o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixa agir livremente os mecanismos de mercado.” (SILVA, 1997, p. 26).

As ideias neoliberais produzem efeitos na sociedade que vive sob sua influência. Dufour (2005) afirma que a lógica neoliberal produz sujeitos que funcionam na lei do mais forte. O autor exemplifica esse pensamento citando a violência comum que invade nosso espaço social. Para reforçar essa ideia, destacamos outro exemplo: o incentivo à competitividade que invadiu o espaço social, especialmente na mídia, no mercado de trabalho e na educação. Um dos efeitos do neoliberalismo na sociedade é a produção daquilo que, no dizer de Dufour (2005), configura um homem dessimbolizado:

A dessimbolização indica um processo que visa desembaraçar a troca concreta do que a excede ao mesmo tempo que a institui: seu fundamento. Com efeito, a troca humana está inserida num conjunto de regras cujo princípio não é real, reenvia “valores” postulados. Esses valores se originam numa cultura (depositária de princípios morais, de cânones estéticos, de modelos de verdade) e, como tal, podem diferir, inclusive se opor a outros valores. Ora, o “novo espírito do capitalismo” persegue um ideal de fluidez, de transparência, de circulação e de renovação que não pode se conciliar com o peso histórico desses valores culturais. Nesse sentido, o adjetivo “liberal” designa a condição de um homem “liberado” de toda ligação a valores. Tudo o que remete à esfera transcendente dos princípios e dos ideais, não sendo conversível em mercadorias e em serviços, se vê doravante desacreditado. Por não valerem nada, sua sobrevivência não se justifica mais num universo que se tornou integralmente mercantil. Além do mais, eles constituem uma possibilidade de resistência à propaganda publicitária, que exige, para ser plenamente eficaz, um espírito “livre” de todo aprisionamento cultural (DUFOUR, 2005, p. 199-200).

A educação feita por homens dessimbolizados e destinada aos homens também dessimbolizados segue a lógica descrita acima: a instrução é vista como produto e não como bem cultural, nem tampouco representa um valor para a constituição da formação humana. Nessa visão, a educação é utilitária e serve para atingir fins predeterminados, como por exemplo, ingressar no mercado de trabalho; conseguir uma promoção na empresa ou aprender inglês para conseguir melhores oportunidades acadêmicas e profissionais. A educação como um produto deve primar pela qualidade. Isso para que tenha possibilidade de ser mais consumida. Sendo assim, é a partir dessas bases que surge a noção de qualidade total na educação.

A escolarização desempenha um importante papel no projeto neoliberal. Esse projeto é norteado por um raciocínio que prega que: “[...] noções tais como igualdade e justiça social

recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, “qualidade”, colocadas como condição de acesso a uma suposta “modernidade””. (SILVA, 1997, p. 14). Desse modo, o processo de dessimbolização humana de que fala Dufour (2005) é necessário para que essa transferência de valores seja aceita.

Silva (1997) aponta algumas estratégias utilizadas pelo projeto neoliberal no tocante à educação. Destacamos, entre essas operações, a seguinte: a transformação de questões políticas e sociais em questões técnicas. De acordo com esse princípio, questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem são tratadas como se esse processo dependesse especialmente de questões relacionadas ao currículo, à administração escolar, ao emprego dos recursos financeiros que, geralmente, resultam na falta de recursos materiais nas escolas, ao nível socioeconômico dos alunos, ao bairro onde a escola está localizada, entre outros. De acordo com Silva (1997):

[...] a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. Dado um tal diagnóstico é natural que se prescrevam soluções que lhe correspondam. Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas (tal como privatização, por exemplo). É nesse raciocínio que se insere o discurso sobre a qualidade e sobre a gerência da qualidade total (SILVA, 1997, p. 18-19).

É possível conferir ecos de questões “técnicas” na obra *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*, organizado por Barcelos e Abrahão (2006). Nessa obra, artigos como os de Coelho (2006), Moraes (2006), Lima (2006), Garbuio (2006) e Basso (2006) trazem exemplos de dizeres de professores e de alunos que ilustram essa preocupação com os aspectos técnicos da educação e, nesses dizeres, é atribuída a fatores de ordem técnica, pelo menos em parte, a ocorrência da aprendizagem ou da não aprendizagem.

A preocupação com aspectos técnicos da educação, em detrimento de aspectos políticos e sociais, também pode ser considerada como uma das consequências da dessimbolização humana. Pressupomos que um indivíduo não acostumado a considerar como relevante a cultura e os valores transferiria a causa e o direcionamento dos acontecimentos que ocorrem nas diversas esferas de sua vida para outros fatores. Desse modo, destacar os

aspectos técnicos seria uma alternativa para uma sociedade que valoriza o mercado. Em decorrência, aspectos políticos, sociais, morais e culturais são tomados como de menor importância, justamente por não, necessariamente, atenderem a essa lógica imposta pelo mercado.

Discorreremos agora, de forma mais detalhada, sobre o discurso da qualidade total na educação.

2.1.1.1 O discurso da qualidade total na educação

Iniciamos esta seção, chamando a atenção para o seguinte dizer de Fernández Enguita (1997):

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1997, p. 95).

A afirmação de Fernández Enguita (1997) fornece uma noção do peso atribuído à noção de qualidade total na educação especialmente a partir da segunda metade do século XX. Em uma época em que os estudos sobre crenças produziam inúmeros debates e trabalhos dentro de seu campo de estudo, a educação era fortemente marcada pelo discurso da qualidade total.

Fernández Enguita (1997) descreve o processo que gerou a demanda de qualidade total na esfera da educação. O autor inicia afirmando que a atitude tomada diante da educação formal é semelhante àquela tomada para a satisfação de outras necessidades humanas que dependem de recursos ainda escassos. O processo consiste em duas etapas. A primeira diz respeito à distribuição do novo tipo de consumo que é implantado, isto é, todos procuram obter o mesmo bem, ainda que ele seja padronizado e nem tão adequado às necessidades e expectativas de cada um. O que importa é tê-lo e a um preço acessível para que, assim, um maior número de pessoas possa consumi-lo. Nessa fase inicial, prima-se pela disponibilização do bem. Passado esse período, inicia-se a segunda etapa. Agora, é preciso oferecer às pessoas um produto diferenciado, que se ajuste melhor às necessidades individuais e que permita a distinção entre as pessoas. Nessa fase, prima-se pela qualidade do bem. Para exemplificar esse

processo, Fernández Enguita (1997) cita, entre outros, o exemplo do Ford T, primeiro carro produzido em série, mais barato que os modelos de até então e que representou um marco na história do consumo de massa.

Na comparação com a educação, o autor afirma que a mesma já passou pela primeira fase. A etapa do processo de disponibilização da educação consistiu no seguinte:

A ampliação da escolarização universal e as reformas compreensivas de maior ou menor alcance asseguraram à totalidade da população o acesso a níveis do ensino até então reservados a uma minoria e abriram potencialmente as portas para o acesso a níveis superiores. Nessa etapa, o que a sociedade demandava e os poderes públicos se viam obrigados a satisfazer era o acesso ao existente, a igualdade em relação aos que já o possuíam, e não havia muito tempo para deter-se a pensar se o que se estava demandando ou oferecendo tinha a forma adequada ou devia ser submetido à revisão, e menos ainda se deveria ajustar-se à medida dos desejos de cada um (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1997, p. 97).

Feita a democratização do ensino, passou-se então à preocupação com detalhes antes desprezados. Como por exemplo:

O movimento em favor de um ensino mais ativo, mais participativo, mais centrado nos interesses dos alunos, etc., pode explicar-se, em parte, em virtude desse processo e deve entender-se, de qualquer forma, como um movimento centrado nos aspectos qualitativos do ensino ou, caso se prefira, a favor da melhoria da qualidade da educação (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2007, p. 98).

Se, conforme a afirmação anterior de Fernández Enguita (1997), deve-se entender que o movimento em prol da qualidade na educação, em parte, explica-se pelo processo de disponibilização de qualquer recurso escasso, por outro lado, deve-se entender também que esse movimento está ligado a outros processos que vinham ocorrendo simultaneamente, no decorrer do século XX.

Um deles é o projeto neoliberal para a educação no qual a escolarização possui um papel estratégico. Silva (1997) enumera alguns dos objetivos desse projeto: preparar para o trabalho; preparar os alunos para competirem no mercado nacional e internacional; disseminar a ideia de excelência do livre mercado e da livre iniciativa.

O outro movimento que também exerce influência na qualidade é o desenvolvimento das teorias de aprendizagem. Silveira (1999) destaca algumas correntes principais de modelos teóricos de aprendizagem que, de modo alternado, intensificam a orientação do ensino em sua fase moderna: as teorias behavioristas; as teorias de campo/Gestalt; as teorias progressivistas (aí se inclui o construtivismo); e os estudos de Vygotsky na área da Psicologia Cognitiva. São essas teorias que tentam explicar como o aluno aprende e, em virtude do modo como ocorre a

aprendizagem, orientam que o ensino deve centrar-se nos aspectos que contribuam para facilitá-la. A partir dessas teorias, desenvolveu-se a noção de ensino centrado no aprendiz. A influência na educação institucionalizada dos aspectos teóricos que consideram como o aluno aprende, por um lado, configura um modelo de educação menos massificado, mas por outro, contribui para um modelo de educação mais preocupado com a qualidade e que, portanto, parece visar, exclusivamente, a um êxito com base no atendimento às expectativas neoliberais que atenderiam à lógica do mercado.

Fernández Enguita (1997) cita, ainda, alguns fatores que contribuíram para que o discurso da qualidade total na educação se firmasse em alicerce bem sólido. Com base em sua descrição, enumeramos os fatores a seguir. Logo no início do século XX, houve a implantação do taylorismo¹¹ à educação. Fernández Enguita (1997) cita nomes de reformadores da educação responsáveis por essas mudanças: Bobbitt, Spaulding, Cubberley entre outros. Algumas características do raciocínio vigente nessa fase são: a escola devia servir à comunidade, e a comunidade deve ser entendida aqui como uma empresa; os alunos deviam ser moldados conforme os desejos da empresa; o trabalho dos professores devia ser organizado e normalizado. Partiu desse raciocínio, mais precisamente de Cubberley, a ideia da necessidade do especialista em educação nas escolas.

No final da década de 50 e início dos anos sessenta, surgem mudanças encabeçadas por Conant. Nasce, assim, a proposta de reforma em defesa da democracia:

Nos anos sessenta e setenta, a escola viu-se convertida, com grande complacência própria, na instituição supostamente garantidora da igualdade de oportunidade de vida. A ideia meritocrática, em suas origens associada ao desenvolvimento do mercado como mecanismo de atribuição de recompensas não vinculado ao nascimento, deixou de encontrar base nesse, devido à enorme desigualdade na distribuição da propriedade e das oportunidades, e passou a buscá-la de imediato na escola. [...] uma boa educação podia assegurar uma carreira exitosa no mercado de trabalho e nas burocracias públicas e privadas (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1997, p. 103-104).

Nesse período, a palavra de destaque é a igualdade. Interessante observar como certos discursos enraízam. O discurso da educação como oportunidade de melhoria de vida é, até hoje, muito difundido. Especialmente, certos segmentos da escolarização, como por exemplo, o acesso ao ensino superior e o conhecimento de línguas estrangeiras, especialmente o inglês.

¹¹ Taylorismo foi um conjunto de métodos para organização de produção industrial desenvolvido no início do século XX pelo engenheiro mecânico Frederick Winslow Taylor. Segundo esse modelo, ao funcionário cabia somente desempenhar sua tarefa no menor tempo possível, sem necessidade de conhecer o processo de produção e o resultado final de seu trabalho. O taylorismo caracterizou-se pela divisão técnica do trabalho e pela padronização e realização de atividades simples e repetitivas.

No entanto, nesse período, mesmo que a ênfase fosse dada à igualdade, a ideia de qualidade no ensino ainda aparece: “[...] mas assinalando, como sempre, que não se ensinava suficiente matemática, linguagem, etc., e que era necessário reforçar as matérias exigidas pelo mundo empresarial.” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1997, p. 100). Os interesses mercantis aparecem disfarçados pela defesa da democratização do ensino.

No início da década de 80, começa nos Estados Unidos um movimento em prol da melhoria da educação. Fernández Enguita (1997) explica que, dessa vez, a motivação para as mudanças eram fatores tais como altas taxas de evasão nas escolas, resultados insatisfatórios se comparados com outros países, crise de disciplina, aumento de matérias optativas. A ênfase desse movimento era a busca pela excelência.

Alguns anos depois, a educação na América Latina também experimentava mudanças na educação. Gentili (1997) afirma que, nos anos finais da década de oitenta, o discurso da qualidade começou a se desenvolver na América Latina, como oposição ao discurso da democratização. Em alguns países da América Latina, a democratização da escolarização foi impulsionada pelo fim de regimes ditatoriais. O Brasil é um exemplo disso. Vale lembrar que, nos países latino-americanos, ocorreu, novamente na educação, o processo que Silva (1997) compara com a disponibilização de recursos escassos: primeiro o recurso é distribuído para o maior número de pessoas e depois esse recurso é aprimorado.

2.1.2 O cenário da Linguística Aplicada: bases teóricas para a criação de um conceito

Paralelamente ao movimento no campo teórico da Educação em direção à afirmação do discurso da qualidade total, a Linguística Aplicada estabilizou-se como campo de estudo e de pesquisa.

A história da Linguística Aplicada como campo de estudo se inicia na década de quarenta, na Universidade de Michigan. De lá para cá, ele se firmou como campo de conhecimento que se ocupa de questões de língua(gem). Desse percurso, destacamos, em especial, as décadas de sessenta e setenta, quando foram criadas importantes associações dedicadas à Linguística Aplicada tais como AILA, BAAL e AAAL¹² e também foram criados importantes periódicos tais como *Applied Linguistics*, *Annual Review of Applied Linguistics*, *English Language Teaching Journal*, *International Journal of Applied Linguistics* e *Tesol*

¹² AILA: Association Internationale de Linguistique Appliquée; BAAL: British Association of Applied Linguistics; AAAL: American Association of Applied Linguistics.

Quarterly. Acrescentamos, ainda, que na década de noventa, no Brasil, foi criada a ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil.

Destacamos, ainda, algumas questões resultantes de movimentos ocorridos ao longo de seu percurso. A primeira questão diz respeito ao que Grabe & Kaplan (1992) chamam de matriz tridimensional da Linguística Aplicada. Esses teóricos enumeram as principais abordagens que foram objeto de preocupação da Linguística Aplicada desde sua criação. No início, os linguistas aplicados dos Estados Unidos apoiavam-se em noções estruturalistas, sob a influência de Fries, e na psicologia behaviorista de Skinner. Desse modo, as preocupações do campo giravam em torno dessas teorias. Segundo Silveira (1999), tais influências foram muito criticadas, inclusive por Chomsky, especialmente com relação ao behaviorismo:

Chomsky foi um opositor ferrenho do casamento entre o estruturalismo e o behaviorismo para explicar o processo de aquisição da linguagem, mostrando-se totalmente descrente das contribuições da Linguística Aplicada e da Psicolinguística da época ao ensino de línguas. Segundo ele, a aquisição da língua não se dá pelo condicionamento, isto é, pela formação de hábitos: tal processo acontece de forma criativa, numa atividade cognitiva, e não como respostas mecânicas a estímulos externos, conforme o modelo S-R-R¹³ (SILVEIRA, 1999, p. 70).

Nessa perspectiva, Grabe & Kaplan (1992) informam que, nos 30 anos seguintes, os linguistas aplicados abandonaram essa combinação de base estruturalista e behaviorista e se ocuparam de questões relacionadas ao ensino de línguas, influenciados por noções advindas de abordagens diversas como funcional, naturalista, humanista, comunicativa. Também houve influência de estudos sobre computação, avaliação, teoria da leitura, análise de discurso, entre outros. Depois de verem emergir diferentes teorias que privilegiavam ora um aspecto, ora outro, os linguistas aplicados elegeram uma matriz que se ocupa de três aspectos considerados fundamentais. São eles: as necessidades do aprendiz; as variáveis sociolinguísticas; e as variáveis educacionais. Essa seria, então, a matriz sobre a qual deveriam repousar os interesses da Linguística Aplicada.

A ideia de se conhecer as necessidades do aprendiz está em consonância com aquela que talvez seja a primeira preocupação dos estudos sobre crenças e que, no dizer de Barcelos (2004) permanece até hoje, que é a preocupação em desvendar o mundo do aprendiz, conhecendo suas necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, etc. Acrescentamos, ainda, que o interesse em conhecer as necessidades do aprendiz também coaduna com os propósitos do movimento pela qualidade total na educação, mais especificamente na fase pós-democratização do ensino, quando os esforços se concentram no

¹³ Stimulus – Response – Reinforcement = estímulo, resposta e reforço. Tradução do autor.

sentido de promover um “[...] ensino mais ativo, mais participativo, mais centrado nos interesses dos alunos, etc.” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2007, p. 98).

A segunda questão é a ligação da Linguística Aplicada com o mundo anglo-saxão e o ensino de línguas. Essa ligação tem origem em alguns fatos ocorridos nos Estados Unidos e na Inglaterra e que desencadearam a criação da Linguística Aplicada.

A esse respeito, Silveira (1999) e Soares (2008) relatam que a necessidade dos soldados americanos aprenderem de modo rápido as línguas dos países para onde seriam enviados fez com que o serviço de treinamento do exército americano solicitasse a linguistas como Bloomfield a elaboração de um método que lhes possibilitasse aprender línguas estrangeiras em um curto espaço de tempo. Esse método não durou muito tempo, no entanto inspirou outros linguistas como Lado, Fries¹⁴, Brooks e outros a sistematizarem o método e, assim, nasceu o método *audiolingual* ou *audio-oral*. Na literatura da Linguística Aplicada, esse episódio é considerado como a primeira aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas. Provavelmente, esse fato pode ser um dos responsáveis para impulsionar o hábito de associar a Linguística Aplicada como aplicação da Linguística às questões de ensino de línguas, gerando confusão na definição do objeto da Linguística Aplicada e muita discussão no campo. Dentro dessa ótica, Grabe & Kaplan (1992) afirmam que na década de 50, quando o termo *Linguística Aplicada* começou a ser utilizado, era sinônimo de ensino de línguas estrangeiras ou de segunda língua.

Outro fato é relatado por Grabe & Kaplan (1992). Esses estudiosos afirmam que o termo Linguística Aplicada foi cunhado na década de 50, simultaneamente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, quando professores de línguas queriam diferenciar-se dos professores de literatura e associar-se com algo científico e objetivo. Desse modo, de acordo com os referidos autores, nos primórdios da Linguística Aplicada, já existia o desejo de possuir o estatuto de ciência.

Stevens (1992) acrescenta, ainda, outro fato: a Linguística Aplicada surgiu para atender a objetivos motivados por interesse político, como a melhoria e o incentivo na aprendizagem de Inglês nos países do grupo Commonwealth¹⁵ e nos países em desenvolvimento.

Outra questão diz respeito à Linguística Aplicada ser vista como abordagem multidisciplinar para a solução de problemas relacionados à linguagem. Talvez isso se deva à

¹⁴ Em 1946, Charles Fries e Robert Lado criaram o English Language Institute na Universidade de Michigan.

¹⁵ Commonwealth of Nations, ou Comunidade das Nações, refere-se a um grupo formado pelo Reino Unido e suas ex-colônias, totalizando 54 países que se apoiam uns aos outros e trabalham juntos visando a objetivos comuns de democracia e desenvolvimento.

constituição do seu objeto de estudo. Signorini (1998) afirma que o objeto de estudo da Linguística Aplicada constitui “[...] o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos [...]” (SIGNORINI, 1998, p. 101). Considerando a natureza desse objeto, as questões de ensino e aprendizagem tanto de língua materna quanto de língua estrangeira têm sido foco de interesse de grande número de estudiosos do campo da Linguística Aplicada no Brasil e também no exterior.

Entendemos que essas questões podem ser consideradas como instauradoras de discursividades no campo da Linguística Aplicada, tais como, discursividades sobre as necessidades do aprendiz; discursividades sobre a Linguística Aplicada como disciplina que trata de ensino e aprendizagem de línguas, como ciência, como abordagem interdisciplinar.¹⁶

Tais questões contribuem para a constituição de um imaginário sobre os estudos do campo da Linguística Aplicada e sobre o ensino de línguas. De modo mais específico, esse imaginário contempla questões como, por exemplo, o papel do professor, do aluno ou do material de ensino; as tarefas relacionadas à aprendizagem de uma língua estrangeira; a natureza, a estrutura e o uso da língua; o processo de aprendizagem de línguas; as características do processo “ideal” de ensino e aprendizagem; valores relevantes para a prática pedagógica, entre outros.

Detemo-nos, agora, na relação entre a Linguística Aplicada e a produção de conhecimento. A Linguística Aplicada estabeleceu-se como campo de conhecimento que “[...] detém conhecimento (teoria) sobre o ensino de línguas, fundamentando-se na realização de pesquisas sobre como ensinar e aprender as línguas estrangeiras, legitima-se e passa a constituir um saber institucionalizado.” (BERTOLDO, 2000, p. 90). Ao se firmar como área do conhecimento, a Linguística Aplicada adquire o estatuto de ciência e também de autoridade em seu campo de atuação.

Consideramos relevante lembrar que essa produção de conhecimento não é neutra, isto é, ela acaba sendo entremeada de questões ideológicas, políticas e sociais. Porém, a importância de se abordar tais questões na pesquisa sobre língua(gem) não constitui uma unanimidade nesse campo. O resultado disso é que a Linguística Aplicada passa a assumir diferentes posições. Pennycook (2001) identifica quatro posições ou abordagens distintas da Linguística Aplicada e ainda discute elementos que tomam parte da agenda do que seria uma

¹⁶ *Inter, multi* ou *transdisciplinar*; a base multidisciplinar da Linguística Aplicada favoreceu o surgimento da questão da transdisciplinaridade e propiciou a discussão sobre o estatuto disciplinar desse campo de estudo e pesquisa. Essa discussão iniciou no final da década de oitenta e acirrou-se na década de noventa do século XX.

Linguística Aplicada crítica, como por exemplo, a política do conhecimento, a política de texto, a política da diferença, entre outros.

Do estudo realizado por Pennycook (2001), interessa-nos a sua discussão a respeito das políticas de conhecimento e posições assumidas pelos estudiosos do campo da Linguística Aplicada no seu desenvolvimento como campo teórico que investiga a língua(gem). Esse estudo de Pennycook é relevante para esta tese porque nos permite localizar qual corrente da Linguística Aplicada influenciou o desenvolvimento do conceito de crenças dentre outros temas de pesquisa. As correntes de que fala Pennycook (2001) são:

- a) o *Avestruzismo liberal*. Epistemologicamente, situa-se no liberalismo e no estruturalismo; caracteriza-se por uma postura apolítica em que se adotam várias formas de políticas liberais ou conservadoras, mas não vê qualquer ligação entre tais políticas e a Linguística Aplicada. Segundo Pennycook (2001, p. 29), esta posição, provavelmente, é mais sustentada por muitos estudiosos que se inserem no campo da Linguística Aplicada;
- b) A *Anarco-autonomia*. Possui cunho anarco-sindicalista, racionalista, realista e positivista. As questões políticas são desconectadas dos estudos linguísticos; pode-se dizer que há uma valorização das questões científicas acerca da linguagem;
- c) O *Modernismo emancipatório*. Caracteriza-se pelo esquerdismo científico, sendo assim, é de cunho neomarxista e procura analisar as relações entre a linguagem, o social e o político, considerando o sujeito como social e entendendo que é possível a transformação pela via da conscientização. A linguagem é vista como profundamente política;
- d) *Prática problematizadora*. Possui caráter pós-estruturalista, pós-modernista e pós-colonialista. A linguagem é vista como política; propõe o constante questionamento da Linguística Aplicada, portanto é autorreflexiva.

Diante das posições apresentadas por Pennycook (2001), entendemos que, nos estudos sobre crenças, possivelmente, há aspectos advindos principalmente de duas das posições explicitadas com base em Pennycook (2001), a saber, o *Avestruzismo liberal* e também o *Modernismo emancipatório*.

Por um lado, fazemos relação dos estudos sobre crenças com a posição denominada por Pennycook (2001) como *Avestruzismo liberal* porque, em muitos trabalhos prevalece a preocupação, principalmente, nos aspectos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem de línguas e no conhecimento das crenças de alunos ou professores visando compreender questões relacionadas à aprendizagem e ao ensino de línguas. Como exemplo,

em um grande número de trabalhos, prevalece a discussão de crenças relacionadas à estrutura linguística, às abordagens e métodos de ensino, ao papel do professor, às necessidades do aprendiz, em detrimento dos aspectos relacionados à dimensão política da linguagem, às políticas de ensino de línguas, ao imaginário sobre determinadas línguas, como é o caso do inglês.

Por outro lado, relacionamos os estudos sobre crenças com a posição do *Modernismo Emancipatório*, porque, de modo geral, na área das crenças, há uma busca pela melhoria. Isto é, no trabalho de levantar e conhecer as crenças de aprendizes e professores subjaz a ideia de se atingir a eficácia no processo de ensino e aprendizagem de línguas por meio da resolução de problemas que, em tese, poderia ser facilitada pelo conhecimento das crenças de alunos, por exemplo.

A Linguística Aplicada apoiada na noção de *Modernismo Emancipatório*, por sua vez, em nome de propor uma solução e resolução de problemas variados sobre ensino e aprendizagem de línguas, acaba por privilegiar uma teoria para a explicação e solução dos referidos problemas, o que acaba por limitar o tratamento dessas questões a uma posição monolítica, que fecha com uma única teoria. Ao tentar solucionar os problemas, deixa-se, ao mesmo tempo, de problematizar as questões. Um fator importante, é que na posição de *Modernismo Emancipatório*, é mantida sempre a noção de sujeito social, a crítica da ideologia, a linguagem como política e o propósito de conscientização.

Entendemos que essas duas posições encontram-se imbricadas nos estudos sobre crenças e, na análise do *corpus*, procuramos verificar como esse movimento ocorre.

Passamos agora, à próxima seção, na qual tratamos do surgimento do conceito de crenças.

2.2 O surgimento do conceito de crença

Barcelos (2004) lembra que algumas mudanças ocorridas na Linguística Aplicada direcionaram o foco do ensino para o aluno e ainda frisa que essas mudanças foram responsáveis por despertarem o interesse pelo estudo das crenças: “O interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da LA – mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Nesse processo, o aprendiz ocupa um lugar especial.” (BARCELOS, 2004, p. 126). Vejamos os movimentos responsáveis pela mudança à qual Barcelos (2004) se refere:

- Mímico (anos 50): os aprendizes imitavam o comportamento linguístico do professor, em um processo de formação de hábito;
- Cognitivos (anos 60): a faculdade mental dos aprendizes não era mais ignorada e eles deveriam descobrir as regras da língua;
- Afetivos e sociais (anos 70): o trabalho de Gardner & Lambert (1972) a respeito de atitudes e motivação contribuiu para essa visão;
- Aprendiz estratégico (anos 80): passou-se a reconhecer que o aprendiz tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que se engaja na aprendizagem autônoma;
- Político (anos 90): o aprendiz passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder. Também se percebe a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire, em teorias de ensino de línguas (BARCELOS, 2004, p. 126-127).

Conforme o exposto, a cada movimento do ensino de línguas corresponde uma concepção de aprendiz. Assim, Barcelos (2004) informa que o interesse por crenças começou a aparecer na década de 70, embora o nome *crenças* ainda não fosse utilizado naquela época: “Hosenfeld, em seu artigo de 1978, usou o termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, reconhecendo, assim, a importância desse conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-lo de crenças.” (BARCELOS, 2004, p. 127).

Levando em consideração que o interesse pelas crenças começou a surgir na década de 70, pressupomos que a concepção de aprendiz que subjaz esse campo de estudo engloba, principalmente, elementos das abordagens de ensino de línguas vigentes nas décadas de 60, 70 e 80. Assim sendo, de modo geral, o perfil desse aprendiz consiste naquele que deve ser estimulado a utilizar sua capacidade cognitiva, visto que na década anterior a cognição era priorizada; um aprendiz que necessita de motivação para a aprendizagem, conforme a visão de aprendiz da década de 70; e um aprendiz que apesar de ter sua individualidade levada em conta, deve ser estimulado a ser autônomo, conforme postulava a visão de aprendiz da década de 80.

Barcelos (2004), conforme dito no início dessa seção, relata que o interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da Linguística Aplicada em que o centro de interesse passa a ser o processo de ensino e aprendizagem. Antes disso, o enfoque era no produto da aprendizagem. A partir dessa valorização do processo de ensino e de aprendizagem nos estudos do campo da Linguística Aplicada, a atenção recai sobre o aprendiz que passa a receber atenção especial. Para corroborar esse raciocínio, trazemos o dizer de Barcelos (2004) que cita a definição que Larsen-Freeman dá a esse aprendiz: “[...] nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (p.207).” (LARSEN-FREEMAN, 1998 apud BARCELOS, 2004, p. 126).

Em consenso com o raciocínio anterior, acrescentamos outro elemento que, possivelmente contribuiu para a mudança ocorrida dentro da Linguística Aplicada. No início da década de 80, nos Estados Unidos, iniciou-se um movimento que reivindicava melhorias na educação. Esse mesmo movimento ocorreu na América Latina também na mesma década, porém no seu final. Segundo Fernández Enguita (2007), essa busca por uma melhora na educação reclamava, entre outros aspectos, um ensino mais ativo, participativo e mais centrado nos interesses dos alunos. Tudo isso visando à promoção da qualidade total da educação, para se formar cidadãos mais competitivos.

Sendo assim, os estudos sobre crenças receberam influências tanto da Linguística Aplicada quanto da educação que apontavam para a ideia de se promover um ensino em que o aprendiz está no centro do processo. Provavelmente, a ideia de compreender as crenças e as necessidades do aprendiz, defendida pelos estudos sobre crenças, nasceu a partir de tais influências.

Para concluir essa seção, enumeramos alguns marcos importantes do desenvolvimento dos estudos sobre crenças. Especificamente, a respeito do termo *crenças*, Barcelos (2004) relata: “Em 1985, o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* aparece, pela primeira vez, em LA, e um instrumento *BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory* para se levantar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática foi elaborado por Horwitz (1985).” (BARCELOS, 2004, p. 127, grifo do autor). Além disso, Barcelos (2004) complementa que o conceito de crenças ganhou mais evidência “[...] do movimento de autonomia na aprendizagem e de estratégias de aprendizagem (ou *learner training*) em meados dos anos 80, com os artigos de Wenden (1986, 1987).” (BARCELOS, 2004, p. 127-128, grifo do autor). Barcelos (2004) relata que, pela primeira vez, na conferência da Associação Internacional de Linguística Aplicada, no ano de 1999, foi proferido um simpósio sobre o tema crenças e aprendizagem de línguas e, ainda em 1999, foi publicado um volume inteiro do periódico *System* sobre aprendizagem de línguas.

Por fim, Barcelos (2004) cita os marcos teóricos que fizeram com que o conceito de crenças se firmasse no Brasil na década de 90:

- Leffa (1991) com sua pesquisa que investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série;
- Almeida Filho (1993) que definiu *cultura de aprender* como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p.13);

- Barcelos (1995) que utilizou o conceito de *cultura de aprender* para investigar as crenças de alunos formandos de Letras (BARCELOS, 2004, p. 128, grifo do autor).

Silva (2007) complementa que, no Brasil, foi Almeida Filho quem utilizou, teoricamente, o termo crenças ou cultura/abordagem de aprender pela primeira vez. Silva (2007) informa que:

O modelo de “Operação Global de Ensino de Línguas”, proposto por Almeida Filho (1993), leva em consideração todo o sistema de ensino a partir de dada abordagem de ensinar em uma ordem hierárquica. Para Almeida Filho (1993, p. 17), abordagem equivale “a um conjunto de disposições, conhecimentos, *crenças*, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (SILVA, 2007, p. 253, grifo do autor).

O trabalho de Almeida Filho é destacado por autores como Barcelos (2004) e Silva (2007) por representar um marco teórico na pesquisa brasileira sobre crenças. No entanto, Silva (2007) lembra que, anteriormente, Leffa (1991) e Carmagnani (1993) antecederam, de certa forma, o trabalho de Almeida Filho. O fato é que trabalhos como o de Leffa (1991) e Carmagnani “[...] não focalizam ainda a teoria das crenças, apenas tangenciam nessa [sic] temática de investigação” (SILVA, 2007, p. 255), sem focalizar sobre as crenças e o ensino e aprendizagem de línguas. Apresentamos, agora, em que consiste o conceito de crenças.

2.3 O que são mesmo crenças?

Diante da conjuntura exposta anteriormente, procuramos apresentar o conceito de crença como área de estudo da Linguística Aplicada. A palavra *crença* no dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (2007) significa:

No significado mais geral, atitude de quem reconhece como verdadeira uma proposição: portanto, a adesão à validade de uma noção qualquer. A C¹⁷. não implica, por si só, a validade objetiva da noção à qual adere nem exclui essa validade. Tampouco tem, necessariamente, alcance religioso nem é, necessariamente, a verdade revelada, a fé; por outro lado, também não exclui essa determinação e, nesse sentido, pode-se dizer que uma C. pode pertencer ao domínio da *fé* (v). De per si, a C. implica apenas a adesão, a qualquer título dado e para todos os efeitos possíveis, a uma noção qualquer. Portanto, podem ser chamadas de C. as convicções científicas tanto quanto as confissões religiosas, o reconhecimento de um princípio evidente ou de uma demonstração, bem como a aceitação de um preconceito ou de uma superstição. Mas não se pode chamar de C. a *dúvida*, que suspende a adesão à validade de uma noção, nem a *opinião*, no caso de excluir as condições necessárias para uma adesão desse gênero (ABBAGNANO, 2007, p. 254, grifo do autor).

¹⁷ Crença.

Crença é um conceito largamente discutido na filosofia. No dicionário de filosofia referido pudemos verificar que filósofos antigos como Platão e Aristóteles já refletiam sobre *crença*. Atualmente, além da filosofia, áreas como a epistemologia, a psicologia e os estudos na área da cognição também discutem sobre *crença*. Nesse sentido, Barcelos (2004) enumera outras áreas que também exploram o conceito de crenças, como por exemplo, a antropologia, a sociologia, e a educação. Barcelos (2004) destaca dois filósofos, Peirce e Dewey, que se ocuparam da definição de *crença*.

Nesta tese, tratamos de *crenças* dentro dos domínios do campo da Linguística Aplicada, isto é, como uma linha de investigação da Linguística Aplicada. Fazemos um recorte dentro da área de estudos das crenças e, assim, compomos nosso *corpus* de análise com artigos que tratam de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

No entanto, delimitar o campo, a partir do qual discutimos sobre o conceito de crença não facilita muito o trabalho, visto que, dentro do campo da Linguística Aplicada, há uma diversidade de definições para crenças e ensino e aprendizagem de línguas. Tanto Barcelos (2004) quanto Silva (2007) demonstram que não existe uma definição única para crenças dentro desse campo de estudo. Vejamos, então, as definições mais recorrentes de crenças dentro da Linguística Aplicada.

Barcelos (2004) e Silva (2007) fizeram compilações de diversos trabalhos sobre a temática das crenças e puderam fazer um levantamento da diversidade de termos e definições para crenças. Extraímos de Silva (2007) uma tabela que traz alguns dos termos e definições utilizados para fazer referência às crenças sobre aprendizagem de línguas.

Tabela 1: Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (Almeida Filho, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p.13).
Cultura de Aprender Línguas (1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leitura prévias e contatos com pessoas influentes” (p.40).
Crenças (André, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes” p. (48).
Crenças (Félix, 1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de

aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26).

- Crenças (Pagano et al., 2000)** “Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p.9).
- Crenças (Barcelos, 2001)** “Idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.
- Crenças (Mastrella, 2002)** “Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (p.33).
- Crenças (Perina, 2003)** “As crenças (...) são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p.10-11).
- Crenças (Barcelos, 2004a)** As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132).
- Crenças (Barcelos, 2004b)** Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20)
- Crença (Lima, 2005)** “Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p.22).
- Mitos (Carvalho, 2000)** “Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p.85)
- Imaginário (Cardoso, 2002)** “O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno. “É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p.20).
- Crenças (Barcelos, 2006)** “Crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras e ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxicais [sic]” (p.18).

Fazemos, também, a reprodução de uma tabela elaborada por Barcelos (2004).

Tabela 02: Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas

Termos	Definições
Representações dos aprendizes (Holec, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163)
Crenças (Wenden, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5)
Crenças culturais (Gardner, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações (Riley, 1989, 1994)	“Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
Teorias folclóri-co-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acre-ditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
Cultura de aprendizagem (Riley, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos (p. 122).
Benson & Lor (1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que <i>são</i> os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).

Fonte: BARCELOS, 2004, p.130-132, grifo do autor).

Silva (2007) elaborou outra tabela, dessa vez com os termos e definições mais utilizados para definir crenças sobre o ensino de línguas. Devido à relevância dessas definições para nossa pesquisa, fazemos a reprodução desta tabela a seguir:

Tabela 3: Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas

Termos	Definições
Teorias Populares (Lakoff, 1985)	As teorias populares são o substrato dos pressupostos e da postura do indivíduo dentro de sua cultura.
Conhecimento Prático(Elbaz, 1983)	Conjunto de entendimentos complexos e orientado para a prática de professores.
Perspectiva (Janesick, 1982)	Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subsequentes.
Conhecimento Prático Pessoal (Elbaz, 1981)	Um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores.
Teoria Prática (Handal e Lauvas, citado em Cole, 1990)	Um sistema particular, integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
Teoria Implícita (Breen, 1985; Clark, 1988)	As agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores”(Clark, 1988). “O aprendizado de uma LE se dá (...) através dos significados dados pelos participantes desse processo através de seus fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura da sala de aula. (Breen apud Rolim, 1998).
Imagens (Schön, 1983; Calderhead e Robson, 1991)	O conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa (Schön, 1983:362). Representam o conhecimento sobre ensino que podem também servir de modelos para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo (Calderhead e Robson, 1991).

Fonte: SILVA, 2007, p. 248-249.

Ao contrário do que se poderia imaginar, a profusão de termos e definições para o conceito de crenças pode ser vista de forma positiva por parte de pesquisadores dessa temática. É o caso de Silva (2007) ao afirmar que a diversidade de termos, se por um lado, apresenta dificuldade, “[...] por outro sinaliza o potencial desse conceito, motivando-nos a investigar as questões (inter) relacionadas como o complexo processo de ensinar e aprender uma LE (cf. Silva, 2005).” (SILVA, 2007, p. 242). Quanto a apresentar potencial para pesquisa, consideramos que a temática das crenças motiva, realmente, muitas pesquisas. Haja

vista a grande quantidade de trabalhos realizados sobre essa temática e que pode ser conferida em Barcelos (2004, 2006), Lima (2010), Silva (2007) e Silva e Rocha (2007). Fazemos, agora, algumas observações sobre esse conceito.

Ao analisar cada um dos diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas, é possível listar alguns significados que *crenças* podem ter: suposições, opiniões, expectativas, ideias, conhecimento, representações, concepções, posicionamentos, interpretações da realidade, construções da realidade, maneiras de ver e perceber as coisas. Há uma questão para ser discutida com relação aos termos utilizados para fazer referência ao conceito de crenças.

Nessa linha de estudos, os diferentes termos utilizados para fazer referência às crenças são utilizados como se fossem equivalentes, e eles não são. Por exemplo, suposição é bem diferente de opinião que, por sua vez, é diferente de expectativa, que também é diferente de ideia, e assim por diante. A título de exemplificação, segundo o *Moderno Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis* (1998), destacamos o significado de duas palavras utilizadas para definir crenças:

- *suposição*, do latim *suppositione*, é um ato ou efeito de supor; conjectura, hipótese; proposição afirmada convencionalmente para lhe tirar alguma indução ou conclusão; opinião que não se funda em provas positivas, mas em meras hipóteses; exibição de uma coisa falsa, apresentada como verdadeira; fabricação ou produção de objeto que se sabe ser falso e que se exhibe como autêntico; ação de imputar a alguém a execução ou feitura de alguma coisa.
- *opinião*, do latim *opinione*, significa: maneira de opinar; modo de ver pessoal, parecer, voto emitido ou manifestado sobre certo assunto; asserção sem fundamento; presunção; conceito, reputação; juízo ou sentimento que se manifesta em assunto sujeito a deliberação; capricho, teimosia.

Os dois exemplos acima mostram que são utilizadas palavras bem diferentes para definir um mesmo conceito. Quer dizer que estas palavras são utilizadas como se fossem transparentes e como se pudessem fazer referência às mesmas noções. A falta de equivalência entre os significados atribuídos às crenças não se dá apenas no nível semântico, mas também no nível teórico.

Na instância teórica, a diferença amplia-se bastante porque ela ocorre não só entre um termo e outro, como por exemplo, entre *representação* e *interpretação*, mas também em nível de um mesmo termo como é o caso da *representação*. A *representação* adquire enfoques diferentes dependendo da disciplina que faz a abordagem como, por exemplo, a Filosofia, a Análise de Discurso ou os Estudos Culturais. Além disso, dentro do mesmo campo teórico,

ela pode ser concebida de modo diverso dependendo do ponto de vista e das filiações teóricas adotadas. Como exemplo bem simples, no campo teórico da Análise de Discurso francesa, Foucault, em *Isso não é um cachimbo* (2004) e, Pêcheux, em *Análise Automática do Discurso (AAD-69)* (1997) concebem *representação* de modo diferente. Logo, entendemos que não é possível, especialmente no nível teórico, atribuir sentidos tão diferentes ao mesmo conceito. No capítulo 2, no item 3.3.2, tratamos a respeito do conceito de representação de modo mais aprofundado.

Apresentamos, a seguir, a metodologia comumente utilizada na pesquisa sobre crenças.

2.4 Metodologia utilizada na investigação sobre crenças

Quanto à metodologia adotada na investigação das crenças, Abrahão (2006) descreve os princípios metodológicos que geralmente são utilizados. Abrahão (2006) toma como base o trabalho de Barcelos (2001) *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte* e explica que há três grandes abordagens de investigação das crenças: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual. Essas abordagens dizem respeito à natureza dos instrumentos utilizados para coletar e selecionar as crenças. Segundo Abrahão (2006, p. 219-220), os estudos realizados, conforme cada uma das três abordagens de investigação das crenças, têm como características:

- a) *abordagem normativa*: as crenças são consideradas como ideias pré-concebidas que exercem influência na abordagem de ensinar e aprender. As crenças são inferidas por meio de questionários fechados, caracterizados como *likert scale*. Tais questionários oferecem ao participante algumas informações pré-determinadas e cabe a ele completá-lo. O questionário mais utilizado é denominado *BALLI- Beliefs about language Learning Inventory*, criado por Elaine Horwitz (1985). A relação entre crenças e ações é sugerida, mas não é investigada. Enquadra-se em um paradigma positivista de pesquisa e está voltada para a quantificação dos dados obtidos;
- b) *abordagem metacognitiva*: crenças são intituladas como conhecimento metacognitivo e são concebidas como teorias de ação que servem para auxiliar os participantes a refletirem sobre suas ações e potenciais para aprendizagem ou ensino. Crenças são vistas como algo estável e a relação entre elas e as ações não é tratada. Os instrumentos utilizados são entrevistas semiestruturadas, autorrelatos e questionários semiestruturados. Enquadra-se em uma perspectiva qualitativa de pesquisa;

c) *abordagem contextual*: crenças são concebidas como um elemento da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em um determinado contexto social. São consideradas dinâmicas, culturais, sociais e emergentes. A relação entre as crenças e a ação é investigada por meio de observações, entrevistas, diários e estudos de casos. As crenças são inferidas dentro do contexto de atuação em que se insere o participante da pesquisa. São utilizados também instrumentos como desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento.¹⁸ Enquadra-se em uma perspectiva qualitativa de pesquisa e de base etnográfica e é uma perspectiva mais contemporânea de investigação.

Abrahão (2006) enumera os principais instrumentos utilizados para investigar as crenças. São eles: questionários, entrevistas (estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas ou informais), autorrelatos, observação de aulas, notas de campo, diários, gravações em áudio e vídeo e sessões de visionamento.

Abrahão (2006) ressalta que, na abordagem contextual, nenhum instrumento utilizado isoladamente é suficiente. É necessária a utilização de vários instrumentos combinados para proceder à triangulação de dados e perspectivas.

2.5 Revisão da literatura sobre crenças e ensino de línguas no Brasil

Barcelos (2004) e Silva (2007) consideram que, no Brasil, Almeida Filho utilizou o termo crenças ou cultura/abordagem de aprender como conceito teórico pela primeira vez. A partir desse ponto inicial, o conceito de crenças foi se fortalecendo e o volume de pesquisas sobre o tema aumentou. Conforme citamos, anteriormente, o número de trabalhos nessa temática é bastante grande. Como exemplo, citamos alguns artigos que demonstram a grande quantidade de trabalhos disponível sobre esse tema: Barcelos (2004, 2006), Lima (2010), Silva (2007), Silva e Rocha (2007). O artigo de Silva e Rocha (2007) organiza o espaço de tempo do desenvolvimento das pesquisas sobre crenças no Brasil em três períodos, a saber: a) período inicial: de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação: de 1996 a 2001; e c) período de expansão: de 2002 até o presente.

Faz-se oportuno informar que estabelecemos o seguinte como um dos critérios de seleção dos artigos que compõem o *corpus* desta tese: tais artigos deveriam ter sido publicados entre 2002 até 2013, pois esse período corresponde ao período de expansão da

¹⁸ Segundo Abrahão (2006), também podem ser chamadas de sessões reflexivas e consistem em expor as gravações em vídeos das aulas observadas aos participantes, alunos ou professores, para levantar a sua perspectiva acerca de suas próprias ações e fazer com que conscientizem-se de seu fazer.

pesquisa de crenças no Brasil, conforme é exposto por Silva e Rocha (2007) no parágrafo anterior.

Esta revisão da literatura sobre crenças e ensino de línguas que estamos empreendendo está organizada em dois períodos distintos. O primeiro período é referente à pesquisa sobre crenças no Brasil até 2007. Essa data limite foi fixada porque utilizamos como referência alguns trabalhos que fornecem um amplo panorama da pesquisa sobre crenças e ensino de línguas estrangeiras publicados de 2001 a 2007: Barcelos (2001, 2004), Silva (2007) e Silva e Rocha (2007) realizaram estudos em que foi feita a revisão da literatura sobre crenças e ensino de línguas estrangeiras; Madeira (2010) trata sobre a investigação do sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês como língua estrangeira e Lima (2010) fez um mapeamento de teses e dissertações que tiveram como objeto de estudo crenças sobre ensino de línguas com foco na escola pública brasileira.

Barcelos (2004), Silva (2007) e Silva e Rocha (2007) afirmam que a primeira vez em que se apresentaram trabalhos sobre crenças em um evento no Brasil, foi no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, CBLA, de 1995, em que foram apresentados quatro trabalhos sobre o tema. Segundo Barcelos (2004), Silva (2007) e Silva e Rocha (2007), desde 1995 foram publicadas dissertações e teses sobre o tema. Silva (2007) no artigo *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro* lista as dissertações e teses defendidas no Brasil,¹⁹ cujas referências estão nos anexos desta tese.

Além disso, de acordo com Silva (2007), foram publicados oito livros sobre o tema, sendo sete, no Brasil e um no exterior²⁰, cujas referências estão nos anexos desta tese.

Silva e Rocha (2007) elaboraram uma lista detalhada com informações sobre artigos acerca de crenças publicados em conceituados periódicos brasileiros. Essa lista faz parte de um artigo publicado nos *Anais do I Congresso Latino Americano sobre Formação de*

¹⁹ Silva (2007) cita as dissertações sobre crenças e ensino e aprendizagem de línguas realizadas no Brasil: Gratão, 2006; Rocha, 2006; Coelho, 2005; Garbuio, 2005; Lima, 2005; Miranda, 2005; Moraes, 2005; Pereira, 2005; Santos, 2005; Silva, K., 2005; Trajano, 2005; Vechetini, 2005; Andrade, 2004; Araújo, 2004; Belam, 2004; Finardi, 2004; Silva, S., 2004; Souza, 2004; Bandeira, 2003; Chimim, 2003; Dias, 2003; Leite, 2003; Perina, 2003; Silva, N., 2003; Carazzai, 2002; Mastrella, 2002; Nonemacher, 2002; Custódio, 2001; Marques, 2001; Martins, 2001; Silva, L., 2001; Carvalho, 2000; Moreira, 2000; Silva, I., 2000; Garcia, 1999; André, 1998; Cunha, 1998; Félix, 1998; Maláter, 1998; Reynaldi, 1998; Rolim, 1998; Saquetti, 1997; Freitas, 1996; Barcelos, 1995). Silva (2007) cita também as teses acerca do tema das crenças defendidas no Brasil: (Conceição, 2004; Kudiess, 2002; Silva, S., 2001; Barcelos, 2000; Gimenez, 1994) (SILVA, 2007, p. 239-240).

²⁰ No Brasil, os seguintes autores publicaram livros: Barcelos; Vieira-Abrahão, 2006; Gil, Rauber, Carazzai e Bergsleithner, 2005; Vieira-Abrahão, 2004; Rottava e Lima, 2004; Gimenez, 2002; Leffa, 2001; Almeida Filho, 1999 e, no exterior, Kalaja e Barcelos publicaram um livro em 2003.

Professores de Línguas, evento ocorrido em 2007 na UFSC. Apresentamos, a seguir, um resumo dessa lista:

- Revista Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB): Barcelos (2001) mostra o estado da arte das metodologias sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas;
- Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP): Leffa (1991), Gimenez (2001), Freitas, Belicanta e Corrêa (2002), Bunzen (2004), tratam de crenças sobre o aluno, vestibular, professor de línguas e ensino de língua materna;
- D.E.L.T.A (Documentação em Estudos em Linguística Teórica e Aplicada/PUC-SP): Telles (1998) aborda as concepções de professores frente a variações linguísticas;
- Revista Intercâmbio (PUC-SP): Galembeck (1996), Aparício (1999) abordam crenças e professor de línguas;
- The ESPECIALIST (Pesquisa em Línguas para Fins Específicos Descrição, Ensino e Aprendizagem e Linguagem/ PUC-SP): Dourado (2001) trata de crenças sobre produção textual, Nicolaidis e Fernandes (2002) tratam da influência das crenças na autonomia do aluno;
- Linguagem & Ensino (Universidade Católica de Pelotas): Telles e Ozório (1999), Barcelos (2004), Madeira (2005), Kudiess (2005), Silva (2007), fizeram estudos sobre a investigação das crenças e conhecimento pessoal do professor acerca de sua prática, sobre as crenças, sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a LA, sobre as crenças de professores de língua materna sobre o ensino de gramática e a origem das crenças e possíveis transformações no contexto de ensino de línguas;
- Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa (APLIESP): Silva e Margonari (2003/2004), Maláter (2002), Sabino (2002), Silva, Rocha e Sandei (2005) e Santos (2006), realizaram estudos sobre as crenças na prática e na formação de professores de línguas e sobre o ensino de línguas nas séries iniciais.

Da revisão feita por Barcelos (2001, 2004), Silva (2007) e Silva e Rocha (2007), a grande maioria das pesquisas realizadas são embasadas no conceito vigente de crenças descrito anteriormente e apenas algumas dessas pesquisas diferem desse conceito e foram, inclusive, destacadas pelos autores das revisões. Tanto Barcelos (2004) quanto Silva e Rocha (2007) citam tais trabalhos. São eles: Kalaja (1995, 2003), que investiga as crenças sob uma perspectiva discursiva; Alanen (2003), que elege Vygotsky para referendar seu trabalho sobre crenças e Dufva (2003), que trabalha com crenças sob uma perspectiva bakhtiniana. Informamos que esses trabalhos foram realizados no exterior e publicados na obra *Beliefs about SLA: new research approaches*, organizada por Kalaja e Barcelos (2003).

Barcelos (2004) descreve os pressupostos da abordagem discursiva das crenças empreendida por Kalaja: “[...] (a) o uso da língua é social e orientado para a ação; (b) a linguagem cria realidade; e (c) o conhecimento científico e concepções leigas são construções sociais do mundo. Crenças são construídas no discurso.” (BARCELOS, 2004, p. 140).

Kalaja (2003), por sua vez, se posiciona como crítica da corrente predominante da pesquisa sobre crenças, a qual denomina *mainstream research*. Segundo essa autora, a corrente predominante é aquela que concebe as crenças dentro das abordagens normativa e metacognitiva²¹. Assim, Kalaja (2003) aponta o estudo das crenças sob uma perspectiva discursiva como uma abordagem que se opõe à corrente predominante.

Realizamos, a seguir, a reprodução de um quadro comparativo em que Kalaja (2003) expõe as principais diferenças entre a corrente predominante e a perspectiva discursiva da pesquisa sobre crenças:

	Pesquisa predominante	Pesquisa discursiva
Pressupostos básicos	Embasada na Psicologia Cognitiva (ex. Heider, Weiner)	Embasada na Psicologia (Social) Discursiva (ex. Potter, Wetherell, Edwards)
Papel da linguagem	Passivo: um espelho	Ativo: um local de construção
Definições ou atribuições	Cognitiva: determinada pelo aprendiz (ou como são realizadas)	Discursiva: não determinada (ou como são realizadas)
Métodos de pesquisa	Experimentos: questionários	Análise discursiva: identificação de, por exemplo, repertórios interpretativos
Dados	Respostas a itens de questionários	(Naturalista) discurso: textos escritos / orais
Objetivos da pesquisa	Análise quantitativa (estatística): testar hipóteses sobre explicações causais	Análise qualitativa/interpretativa: Descrever relatos, explicações, etc. e suas (retóricas) funções

Fonte: KALAJA, 2003, p. 93, tradução nossa.

Quadro 01: Pesquisa discursiva comparada com pesquisa predominante sobre atribuições

Conforme o quadro exposto, a pesquisa discursiva das crenças proposta por Kalaja (2003) é referendada na Psicologia (Social) Discursiva e difere da *mainstream research*. Assim, com base na exposição de Kalaja (2003), destaco alguns elementos que constituem essa diferença, tais como, o papel da linguagem, a base discursiva e não cognitiva como na

²¹ Abordagens normativa e metacognitiva dizem respeito a alguns dos princípios metodológicos da pesquisa sobre crenças. Tais princípios são descritos no Capítulo 1, no item 2.4: *Metodologia utilizada na investigação sobre crenças*.

corrente predominante, o *corpus* utilizado e também os objetivos da pesquisa. Embora Kalaja (2003) denomine essa corrente de pesquisa como discursiva, seus pressupostos teóricos apoiam-se na Psicologia (Social) Discursiva e, em nosso entendimento, possuem mais relação com áreas como a Psicologia do que com outros campos que têm o discurso como objeto de estudo, como por exemplo, a Análise de Discurso francesa ou a Análise Crítica do Discurso.

Barcelos (2004) ainda cita Grigoletto (2001) como exemplo de trabalho que se alinha com a proposta de Kalaja. Para tanto, Barcelos (2004) afirma acreditar que Grigoletto (2001) se vale do conceito de crenças apesar de Grigoletto não utilizar o termo *crenças*. Vejamos esse dizer de Barcelos: “Mesmo assim, acredito que seu trabalho trata das concepções dos aprendizes sobre aprendizagem, e traz repercussões sobre como falamos de crenças e como as investigamos.” (BARCELOS, 2004, p. 141). Discordamos de Barcelos (2004), pois cremos que o foco de Grigoletto (2001) está na *representação*. Mesmo tendo conhecimento de que *representação* é um dos termos utilizados, dentre tantos outros, para fazer referência às crenças, acreditamos que, ainda assim, a noção de representação defendida por Grigoletto não corrobora a noção de crença ou de representação concebida pelos estudos sobre crenças.

Grigoletto (2001) se propõe a analisar e discutir representações de estudantes de Letras/Inglês sobre a língua inglesa e a análise das representações é feita de acordo com um viés discursivo e também psicanalítico:

A inter-relação proposta entre a construção de representações e o interdiscurso ancora-se na premissa, fundamental para a concepção teórica de análise do discurso à qual nos filiamos, de que os sentidos de todo e qualquer discurso são constituídos no interdiscurso. O interdiscurso é entendido como o domínio do dizível que constitui as formações discursivas [...] Adotamos também uma perspectiva psicanalítica para a análise das representações sobre as línguas, que procura compreendê-las como registros imaginários dos processos identitários dos sujeitos com as coisas do mundo [...] (GRIGOLETTO, 2001, p. 136-137).

Para Grigoletto, a noção de representação não é compatível com aquela defendida nos estudos sobre crenças, porque de acordo com o viés teórico eleito por Grigoletto, considera-se a heterogeneidade da linguagem e também do sujeito. Já no viés teórico da concepção vigente das crenças, a linguagem é transparente, expressa o pensamento e o sujeito é homogêneo.

No Capítulo 2 *Pressupostos Teóricos*, no item 3.3.2 *Representação e imaginário*, discorreremos sobre o conceito de representação. Assim, podemos compreender que, devido à opacidade da linguagem, ela é incapaz de representar o mundo em sua totalidade. Sempre vai ficar um resto. Portanto, em decorrência da concepção de linguagem que se adota, não é

possível equiparar a noção de representação segundo Grigoletto com o conceito de crenças adotado por Barcelos.

O segundo período da revisão de literatura é referente à pesquisa sobre crenças no Brasil de 2007 até os dias atuais. Levando em consideração que os trabalhos citados anteriormente apresentam o panorama geral da pesquisa sobre crenças até o ano de 2007 e, de modo mais específico, até o ano de 2010 com os trabalhos de Lima e Madeira²², realizamos uma revisão da literatura sobre crenças para contemplar os trabalhos mais recentes. Essa revisão contemplou os trabalhos sobre crenças que investigamos desde o início desta pesquisa. Além disso, realizamos também uma nova pesquisa, dessa vez eletrônica e restrita a artigos científicos. A priorização dos artigos científicos justifica-se pelo fato de que o objeto de estudo desta tese são recortes de comentários de articulistas em artigos sobre crenças e ensino de línguas, logo não consideramos dissertações, teses e livros.

A pesquisa foi realizada em dois sítios eletrônicos: na biblioteca eletrônica *Scielo-Scientific Electronic Library Online* e no site da ALAB-Associação de Linguística Aplicada do Brasil, na página de periódicos. A partir daí, procedemos à pesquisa nos sites dos periódicos listados pelo Scielo e pela Alab e também nos Anais do CBLA, disponibilizados pela Alab. Foram observados os seguintes critérios: pesquisamos apenas sobre artigos científicos que abordam o tema das crenças e ensino de língua estrangeira²³ e que foram publicados em periódicos brasileiros, indexados, da área Letras/Linguística, do ano de 2007 até os dias atuais. Estabelecemos também que a palavra *crenças* deveria constar no título ou no resumo do artigo²⁴. Os periódicos pesquisados foram:

- Calidoscópio (Unisinos);
- Trabalhos em Linguística Aplicada (Unicamp);
- The ESpecialist (PUC/SP);
- Linguagem em (Dis)curso (Unisul);
- Signum: Estudos da Linguagem (Uel);
- Revista Brasileira de Linguística Aplicada (UFMG);

²² Lima (2010) se restringe a dissertações e teses com foco nas crenças sobre língua estrangeira na escola pública e Madeira (2010) trata do sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês.

²³ É importante ressaltar que se encontram disponíveis trabalhos sobre crenças e língua materna como, por exemplo, Corbari (2012); Busse e Sella (2012); Fraga e Lourenço (2011); Botassini (2009) entre outros. No entanto, as pesquisas sobre crenças e língua materna são encontradas em número menor que os trabalhos sobre crenças dedicados à língua estrangeira.

²⁴ Adotamos esse critério em virtude da diversidade de termos utilizados para o conceito de crenças. Considerando que esta tese visa problematizar aspectos discursivos que mostrem o funcionamento do discurso sobre *crenças* e ensino de línguas, tomo a denominação *crenças* como referência para investigação. Os demais termos que também são utilizados para fazer alusão ao conceito de crenças são apresentados no item 2.3 do presente capítulo.

- DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUC/SP);
- Revista Intercâmbio (PUC/SP);
- Cadernos de Estudos Linguísticos (Unicamp);
- Polifonia (UFMT).

Além dos periódicos acima listados, conforme citado anteriormente, pesquisamos também nos anais do CBLA- Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.

Verificamos que quase a totalidade dos trabalhos sobre crenças e ensino de línguas estrangeiras encontrados aborda as crenças de acordo com a perspectiva vigente. Registramos apenas três trabalhos em que crenças são concebidas sob outro viés teórico. Apresentamos, a seguir, esses três trabalhos.

O primeiro trabalho é de autoria de Gratão (2006) denominado *O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras*. A autora informa que se apoia na Análise de Discurso e define da seguinte maneira o objetivo de sua pesquisa: “Tentamos analisar discursos que atravessam os posicionamentos de professores em formação em relação à importância de aprender Inglês como língua estrangeira.” (GRATÃO, 2006, p. 1). Os princípios e conceitos da Análise de Discurso que Gratão (2006) afirma utilizar são, como por exemplo, o interdiscurso e a noção de efeitos de sentido. Entretanto, nesse trabalho, a autora não menciona nenhum estudioso da Análise de Discurso, da corrente francesa ou da anglo-saxônica como suas fontes de referência. Assim, não é possível precisar à qual corrente da Análise de Discurso ela se filia.

Outro trabalho que destacamos é o de Oliveira (2007) que se filia à Análise Crítica do Discurso. Trata-se do trabalho completo *Crenças de professores de língua estrangeira de escola pública sobre os métodos (abordagens) de ensino: um estudo sob a ótica da Análise Crítica do Discurso* e é fruto de uma comunicação apresentada no VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – Edição Internacional, que teve como temática central “Saberes Docentes” e foi realizado em novembro de 2007 na PUCPR. Oliveira (2007) informa que esse trabalho é parte de sua dissertação intitulada *Análise crítica das crenças de professores de língua inglesa em processo de formação continuada no Estado do Paraná*, defendida em 2006 na Universidade do Sul de Santa Catarina- Unisul. Oliveira (2007) define seu trabalho da seguinte maneira:

Este estudo é uma amostra de investigação do discurso pedagógico segundo os princípios da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001), doravante ACD, baseado teoricamente na análise tridimensional de um evento discursivo: o texto, a prática discursiva e a prática social. O objetivo da pesquisa foi analisar criticamente as crenças dos professores de Língua Inglesa em processo de formação continuada

no Estado do Paraná a respeito do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira na escola pública, com foco nos métodos (ou abordagens). Foram investigados a intertextualidade, o poder e a mudança social presentes no discurso dos professores (OLIVEIRA, 2007, p. 1894).

O terceiro trabalho é de autoria de Nogueira (2012) que publicou o artigo *A inferência de significados como estratégia para aquisição de vocabulário no ensino/aprendizado de inglês* nos Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. No trabalho citado, Nogueira (2012) afirma que adota a definição de Barcelos (2006) sobre crenças²⁵, porém, no lugar de considerar crenças como paradoxais, prefere tratá-las como heterogêneas. Para sustentar seu ponto de vista, toma como base Pêcheux e Fuchs no texto *A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas* (1975); Bakhtin (1995), *Marxismo e filosofia da linguagem* e Ducrot (1984), *O dizer e o dito*. Vejamos a seguinte afirmação de Nogueira sobre as crenças:

Levando em conta o dialogismo implícito ao sujeito e a consequente impossibilidade da unicidade de suas diferentes vozes, acreditamos que as crenças serão sempre inevitavelmente paradoxais, sem que isso seja algo negativo. Está inerente ao sujeito. Por isso, não nos interessa *criticar* se as crenças são paradoxais, mas sim *analisar* os momentos em que elas são heterogêneas, para podermos entender os sentidos que estão em jogo para os participantes da pesquisa. Devido aos diferentes discursos que atravessam e constituem o sujeito, suas crenças têm diferentes origens. Em relação a professores e alunos de línguas, crenças podem originar-se, principalmente, da experiência pessoal de ensinar e/ou aprender e da literatura sobre o assunto (neste caso, mais para professores do que para alunos) (NOGUEIRA, 2012, p. 5-6, grifo do autor).

Ao conceber crenças como heterogêneas, pressupõe-se que Nogueira considera o sujeito também heterogêneo, a língua como não transparente, as condições de produção do dizer, a multiplicidade de sentidos presente nesses dizeres. Isso revela uma perspectiva que destoa do modo predominante de investigar as crenças.

Os trabalhos citados anteriormente representam, em nosso modo de entender, uma tendência que poderia ser denominada *outra linha de abordagem das crenças* porque difere daquela concepção vigente de pesquisa sobre essa temática, isto é, difere da corrente de pesquisa das crenças que, segundo Kalaja (2003) é intitulada *mainstream research*. Assim, cremos que as pesquisas relatadas em alguns trabalhos poderiam ser caracterizadas como uma *outra linha de abordagem das crenças*. Fazemos referência a essa *outra linha de abordagem das crenças* como uma tendência, porque acreditamos na ampliação da pesquisa das crenças

²⁵ Barcelos (2006) afirma que entende crenças da seguinte maneira: “como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.” (BARCELOS, 2006, p. 18).

realizada sob diferentes bases teóricas. Sustentamos esse nosso argumento no fato de que tais trabalhos começaram a ser publicados recentemente. O trabalho de Gratão foi realizado em 2006, o de Oliveira em 2007 e o de Nogueira em 2012. Além disso, em 2006, Oliveira defendeu sua dissertação nessa mesma linha de estudos. Assim, cremos que a partir desses trabalhos já realizados, a pesquisa que aborda as crenças de um modo diverso daquele predominante tende a crescer.

No entanto, a quantidade de trabalhos que se insere na linha que denominamos como sendo alternativa nos estudos sobre crenças ainda é muito pequena se comparada ao volume de trabalhos que se insere na corrente predominante de pesquisa sobre crenças, a *mainstream research*, conforme discute Kalaja (2003).

Sendo assim, essa revisão de literatura sobre as crenças mostra que há uma lacuna na realização de trabalhos que promovam a discussão de crenças e ensino de línguas de acordo com perspectivas que fujam da concepção vigente de crenças.

No próximo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que embasa esta tese.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 Filiações teóricas da Análise de Discurso francesa

Para justificar nossa opção teórica pela Análise de Discurso francesa, apresentamos algumas características desse campo teórico e também fazemos um breve histórico de sua criação. O entendimento dos fundamentos e filiações teóricas da Análise de Discurso mostra como os seus conceitos se prestam para o tipo de análise que procuramos empreender nesta tese.

Françoise Gadet (1997) enumera algumas particularidades da Análise de Discurso francesa. A autora destaca que a Análise de Discurso constitui um dispositivo de análise que coloca em relação, sob uma forma mais complexa do que o suporia uma simples covariação, a língua e a sociedade apreendida pela história; apoia-se sobre o político, isto é, comporta uma visão de intervenção política, porque se considera portadora de uma crítica ideológica apoiada em uma arma científica; postula, ainda, uma teoria do sujeito que tem como principal característica ser uma teoria não subjetiva da subjetividade. Desse modo, recusa a noção de sujeito psicologizante.

A Análise de Discurso francesa tem como fundador Michel Pêcheux, um filósofo que possuía como um de seus questionamentos o sentido da prática tradicional da filosofia. Paul Henry, em seu texto *Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso”*, de Michel Pêcheux (1969), informa que Pêcheux sempre quis abrir uma fissura teórica na psicologia das ciências sociais, isto é, ele queria provocar uma abertura teórica no meio acadêmico em geral, e também ambicionava construir um dispositivo de análise que permitisse uma linguística de esquerda, visto que Pêcheux era integrante do Partido Comunista Francês. A linguística não se ocupava de questões sociais, o que leva Pêcheux a colocar-se contra o Estruturalismo pelo fato de ele não ter como objeto tais questões. Dessa forma, questões relacionadas à História, à ideologia e ao sujeito não eram consideradas nas discussões e trabalhos acadêmicos embasados na ótica estruturalista.

Pêcheux foi um leitor de Saussure, inclusive dos seus manuscritos, e criticava a leitura que os estruturalistas faziam da obra de Saussure. Pêcheux levava em conta que, ao contrário do que muitos afirmam, Saussure não desconsidera o falante. O que ele faz é a distinção entre *langue* e *parole* e, a partir dela, anuncia que vai tratar da *langue* – a língua. Porém, isso não significa desconsiderar a fala, uma vez que Saussure distingue a fala da língua, isso implica reconhecer sua existência. Assim sendo, Saussure também não desconsidera a existência de um falante. Pêcheux refletia sobre todas essas questões e considerava que a língua é uma estrutura sim, mas uma estrutura que falha.

Tendo essas inquietações, parece que Pêcheux encontrou em Jean Dubois, o lexicólogo, um companheiro para partilhá-las, pelo menos até certo ponto. Maldidier (1997), ao tratar da “dupla fundação” da Análise de Discurso, relata que Pêcheux e Dubois se ocupavam de questões diferentes, mas que possuíam um traço em comum: o Marxismo e a política. Ambos partilhavam as mesmas evidências sobre a luta de classes, sobre a história e o movimento social. Dubois também aderiu ao Partido Comunista Francês, tornando-se, então, companheiro de partido de Pêcheux.

Paul Henry (1997) relata que Pêcheux ao intencionar a criação da Análise Automática do Discurso pretendia: “Fornecer às ciências sociais um instrumento científico de que elas tinham necessidade, um instrumento que seria a contrapartida de uma abertura teórica em seu campo.” (HENRY, 1997, p. 15). Logo, Pêcheux citado por Henry (1997) percebia as ciências sociais como carentes de cientificidade e para que adquirissem um caráter mais científico era preciso teorização. Para Pêcheux, “[...] as práticas científicas necessitam de instrumentos (“materiais” ou “abstratos”) [...] Definir um novo instrumento científico é para ele o melhor meio de evitar a rotina da crítica filosófica tradicional.” (HENRY, 1997, p. 19).

Em determinado momento, Pêcheux deixa de se referir a *instrumento científico* e passa a utilizar o termo *dispositivo de análise*. Esse dispositivo tem um *modus operandi*: é um meio de fazer análise e está sempre presente nas análises feitas em Análise de Discurso, como por exemplo, ter a língua como pressuposto e ter uma noção de sujeito.

É a opção por esse *modus operandi* de análise que justifica nossa opção pela teoria da Análise de Discurso nesta tese. A análise do funcionamento dos dizeres sobre as crenças requer que se considere uma noção de discurso, uma noção de língua, uma noção de sujeito e também requer que seja levado em conta o fato de que o discurso possui um funcionamento. Segundo Orlandi (1997), a diferença entre a Análise de Discurso e outras teorias é que: “[...] ela pensa a compreensão (e não a descrição finalista) do fato de linguagem, introduzindo explicitamente a noção de “funcionamento”.” (ORLANDI, 1997, p. 8-9).

O desenvolvimento epistemológico da Análise de Discurso francesa é sistematizado em três fases denominadas *as três épocas da Análise de Discurso*. Cada fase é caracterizada por uma tônica decorrente do confronto e da reestruturação de conceitos. A esse respeito, Gregolin completa que:

O que foi chamado de “três épocas da análise do discurso” por Pêcheux (1983b) revela os embates, as reconstruções, as retificações operadas na constituição do campo teórico da análise do discurso francesa. O solo epistemológico precisou ser revolvido e as mudanças delineiam os debates teóricos e políticos que surgiram de

crises que atingiram a reflexão sobre como se dá a articulação entre o discurso, a língua, o sujeito e a História (GREGOLIN, 2004, p. 60).

Dado o exposto, realizaremos agora, uma rápida descrição das *Três épocas da Análise de Discurso*.

3.1.1 1ª época: AD-1

Pêcheux (1997b) referiu-se a essa fase como “exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural” porque, teoricamente, o “[...] processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma.” (PÊCHEUX, 1997b, p. 311). O sujeito é assujeitado a um sujeito-estrutura que determina os sujeitos como produtores de seus discursos. A produção discursiva do sujeito encontra-se ligada a essa máquina autodeterminada que, por sua vez, exerce o controle daquilo que é produzido discursivamente. O discurso seria então derivado daquilo que é determinado pela maquinaria discursivo-estrutural. Nessa fase, a concepção de língua é a língua natural que serve de base invariável sobre a qual se desdobram os vários processos discursivos.

Pêcheux inicia o texto *Análise Automática do Discurso (AAD-69)* com uma crítica ao estudo de texto que era praticado até o início do desenvolvimento da Linguística. Esse estudo, denominado como compreensão de texto, consistia em analisar apenas a materialidade linguística no nível semântico e sintático e responder questões evidentes no texto, visto que a língua, nesse tipo de análise, é considerada como transparente. Indo em outra direção, Pêcheux, na 1ª época, traz uma nova proposta: ele propõe uma maquinaria, um dispositivo de análise. Porém, o que ele propõe não é uma análise interpretativista, mas uma análise que primava pelo funcionamento da língua.

No entanto, mais tarde, esse modo de conceber o método de análise como uma maquinaria é criticado pelo próprio Pêcheux (1997b) que enumera algumas consequências dos procedimentos concebidos de acordo com essa forma de se compreender a Análise de Discurso:

- o ponto de partida de uma AD-1 é um *corpus* fechado de sequências discursivas, selecionadas (o mais frequentemente pela vizinhança de uma palavra-chave que remete a um tema) num espaço discursivo supostamente dominado por *condições de produção* estáveis e homogêneas.²⁶

²⁶ Nesse ponto, Pêcheux faz referência à formação discursiva. Na primeira época, ela é concebida como algo fechado e a produção discursiva do sujeito está inserida dentro da formação discursiva. Por isso, o sujeito é assujeitado.

- a análise linguística de cada sequência é um pré-requisito indispensável para a análise discursiva do *corpus*: a análise linguística é considerada como uma operação autônoma, efetuable exaustivamente e de uma vez por todas. Ela supõe a neutralidade e a independência discursiva da sintaxe; ela é opaca em relação à enunciação e às restrições subjacentes ao fio do discurso (quer dizer que ela as leva em conta implicitamente).
- a análise discursiva do *corpus* consiste principalmente em detectar e em construir sítios de identidades parafrásticas intersequenciais (isto é, entre fragmentos de sequências saídas de discursos empíricos diferentes): enquanto pontos de variação combinatória, estas identidades parafrásticas formam o lugar de inscrição de *proposições de base* características do processo discursivo estudado (PÊCHEUX, 1997b, p. 312-313, grifo do autor).

A conclusão de Pêcheux (1997b) sobre a AD-1 é que ela é um procedimento de análise que: a) deve ser realizado por etapa e com ordem fixa; b) é restrito teórica e metodologicamente a um começo e a um fim que são predeterminados, e trabalhando em um espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas.

Pode-se resumir essa fase da teoria do discurso como uma etapa que é voltada para o método de análise em si e para a exploração desse método. Diante dessa Análise de Discurso fechada, em que a produção discursiva se assemelha mais à produção de uma máquina do que a algo que resulta da produção de sujeitos inseridos na História, Pêcheux elabora outras teorizações que vão constituir a segunda fase de sua teoria.

3.1.2 2ª época: AD-2

Essa fase é denominada por Pêcheux (1997b) como “da justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual”. Segundo Gregolin (2004), na segunda época, ocorre um movimento em direção à heterogeneidade, ao Outro e à problematização metodológica.

Em relação à AD-1, Pêcheux (1997b) avalia que na AD-2 há um deslocamento teórico resultante de uma conversão filosófica do olhar pelo qual são as relações entre as máquinas discursivas que se tornam o objeto da Análise de Discurso. Assim, muda-se o modo de se considerar as relações discursivas. Elas passam a ser vistas como relações de força desiguais entre processos discursivos, pois se conclui que a influência que os processos discursivos exercem uns sobre os outros é desigual. Isso permite perceber que a noção de formação discursiva como estrutura fechada não se sustenta porque uma formação discursiva é constantemente invadida por outros elementos, isto é, discursos oriundos da exterioridade, de outras formações discursivas que quebram a “redoma” de sua estrutura fechada e fazem cair

por terra a noção de algo fechado e impenetrável. A essa exterioridade, Pêcheux dá o nome de *interdiscurso*.

Creemos que a elaboração da noção de interdiscurso é um dos grandes avanços da segunda época da Análise de Discurso, no sentido de que a interdiscursividade corrobora o movimento que a teoria do discurso começa a fazer em direção à heterogeneidade e ao Outro. Além disso, o interdiscurso é um conceito operante nas análises em que se concebe a teoria do discurso pecheutiana. Isso se justifica pela evidência da existência dessa exterioridade, pela evidência dos diversos discursos que atravessam toda produção discursiva.

Outro grande avanço ocorrido na segunda época é a problematização da noção de sentido. Pêcheux critica a ideia de que o sentido seja evidente e transparente. O que existe é uma ilusão de evidência, pois a ideologia promove essa ilusão de evidência do sentido das produções discursivas, mascarando as contradições existentes no discurso.

Porém, na AD-2, alguns conceitos permaneceram inalterados ou sofreram alterações pouco significativas. Vejamos: a) o sujeito continua sendo concebido como assujeitado semelhante ao que ocorria na AD-1; na AD-2, o sujeito é considerado como assujeitado à formação discursiva com a qual ele se identifica; b) quanto aos procedimentos metodológicos, estes também não inovaram muito, pois, Pêcheux (1997) apenas considera que há algum deslocamento no nível da construção do *corpus*.

3.1.3 3ª época: AD-3

Pêcheux (1997b) classifica a terceira época da Análise de Discurso como “a emergência de novos procedimentos da AD, através das maquinarias discursivas”. É uma fase de problematizações em que se tentou: “Indicar algumas direções referíveis em um trabalho de interrogação-negação-desconstrução das noções postas em jogo na AD, mostrar alguns fragmentos de construções novas.” (PÊCHEUX, 1997b, p. 315).

Segundo Teixeira (2005), a terceira época é uma etapa de deslocamentos em que Pêcheux se aproxima de Milner em relação à língua e de Authier-Revuz em relação à heterogeneidade da linguagem.

De acordo com essa autora, Pêcheux se apoia em Milner e Authier-Revuz para fazer as transformações profundas que afetam a Análise de Discurso, a saber: a) conferir a devida relevância à materialidade discursiva, ao fio do discurso (assim, a falha, o equívoco, as contradições, não estão em outro lugar ou num exterior, eles se encontram na materialidade do dizer); b) considerar a heterogeneidade fundante do discurso e do dizer.

Em contraponto às duas épocas anteriores, na terceira época prevalece o primado teórico do Outro sobre o mesmo, isto é, a teoria do discurso implica a heterogeneidade.

Ao admitir a heterogeneidade enunciativa, realiza-se a expansão da noção de interdiscurso. A interdiscursividade²⁷ não está mais para “elementos vindos do exterior, de outras formações discursivas”, conforme é tratada na segunda época da Análise de Discurso. Na terceira época, ela está presente nas “formas linguístico-discursivas do *discurso-outro*” que invadem a produção discursiva sem que o sujeito possa ter um controle absoluto. O *discurso-outro* refere-se ao:

- discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro [...] - mas também e sobretudo a insistência de um “além” interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do “ego-eu”, enunciador estratégico que coloca em cena “sua” sequência, *estruturar* esta encenação (nos pontos de identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa) (PÊCHEUX, 1997b, p. 316-317, grifo do autor).

Levar em conta a exterioridade do discurso e o discurso-outro, permite a Pêcheux concluir que, na realidade, não existe *o discurso*, pois não é possível apreendê-lo. Se não há *o discurso*, o que existe são as manifestações interdiscursivas que são reinscritas no dizer do sujeito.

Ao contrário do que poderia parecer, a AD-3 não é o ponto em que a Análise de Discurso fica pronta. Essa fase constitui um período de reformulações e reconstruções que geram mais questionamentos do que conclusões. Pêcheux (1997b) termina seu texto que faz relevantes considerações sobre as três épocas da Análise de Discurso enumerando suas interrogações acerca da teoria do discurso. Algumas dessas interrogações são: questionamentos sobre o sujeito; sobre as relações que a sua teoria deve construir entre a leitura, a interlocução, a memória e o pensamento; sobre a escrita e o efeito de interpretação, sobre a (re) definição de uma política da Análise de Discurso.

Teixeira (2005) afirma que a teoria pecheutiana, na terceira época, está interessada em: “[...] fazer emergir novos procedimentos de análise a partir da consideração da heterogeneidade/equivocidade do sujeito e do sentido.” (TEIXEIRA, 2005, p. 16). Dessa forma, abre-se a possibilidade de tratar da incompletude do sentido. Uma base teórica que possibilite tratar da questão da incompletude do sentido é bastante valiosa para esta tese, pois

²⁷ A noção de interdiscurso será retomada e aprofundada neste capítulo, no item 3.3.1 *Interdiscurso, memória e pré-construído*.

permite verificar que, nos trabalhos sobre crenças, muitas vezes, há uma noção de completude que é recorrente, por exemplo, a matéria-prima dos estudos sobre crenças é o dizer do informante da pesquisa e este é, na maioria das vezes, tomado como completo. Assim, não se leva em consideração que o dizer do informante, nos artigos analisados, comporta o equívoco, constituinte de todo dizer, atravessado que é pelo discurso outro.

Os deslocamentos empreendidos na terceira época são relevantes para nosso trabalho, porque eles conduziram a Análise de Discurso a se constituir como campo teórico que se preocupa não só com a incompletude, mas também com a equivocidade do sentido, bem como com a heterogeneidade da linguagem. Essa teorização nos permite olhar para os trabalhos sobre crenças tendo em vista que os dizeres dos informantes e os comentários dos articulistas são marcados por falhas, equívocos e contradições e também que, no processo de ensino e aprendizagem de línguas, há falha e falta, haja vista a incompletude do sujeito.

Além disso, esse referencial teórico nos permite perceber que os trabalhos sobre crenças apontam para o fato de que o processo de construção das crenças não se encerra no dizer dos informantes, pois ele se constrói discursivamente. Ademais, os informantes enunciam a partir de uma determinada posição, visto que são interpelados ideologicamente, conseqüentemente, as condições de produção dos dizeres dos informantes também determinam, de certo modo, esse dizer.

A perspectiva discursiva possibilita, ainda, empreender um gesto de interpretação sobre questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas que contempla aquilo que Tavares (2013) nomeia como variáveis não controláveis ou experimentáveis. Tais variáveis estão diretamente relacionadas ao sujeito, à constituição da linguagem e ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Desse modo, o referencial teórico da Análise de Discurso francesa nos possibilita:

[...] contemplar os embates, os conflitos e a diferença não como algo a ser solucionado, mas como constitutivos do ensino-aprendizagem, na medida em que a mobilização do conceito de sujeito enquanto dividido e constituído na e pela linguagem implica um compromisso teórico com a consideração da subjetividade e com uma teoria de linguagem que a considera opaca e insuficiente para representar o mundo (TAVARES, 2013, p. 01).

Nesse sentido, nas próximas seções, discutimos mais detalhadamente sobre os conceitos mobilizados para a realização de nosso gesto de interpretação sobre os comentários acerca das crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

3.2 A noção de sujeito

O conceito de sujeito é objeto de estudo de diferentes campos do conhecimento, tais como a Filosofia, a Linguística, a Psicanálise. No campo teórico da Análise de Discurso francesa, esse conceito constitui um de seus fundamentos de base. Assim, no decorrer do desenvolvimento da Análise de Discurso, descrito na seção anterior, o conceito de sujeito vai sendo reestruturado e confrontado por Pêcheux. Em decorrência disso, essa conceituação, na Análise do Discurso francesa, foi sendo reconstruída ao longo de três épocas distintas.

Nesta seção, inicialmente, descrevemos de modo breve, o sujeito preconizado em cada época da Análise de Discurso francesa e, em seguida, tecemos comentários sobre o conceito de sujeito adotado nesta tese.

A noção de sujeito da chamada *primeira época* é bastante influenciada pela leitura que Pêcheux faz de Althusser, em especial da obra *Aparelhos ideológicos do Estado*. Com isso, o sujeito da primeira época é aquele assujeitado à maquinaria discursiva e à formação ideológica. É relevante frisar que a maquinaria discursiva é uma estrutura fechada.

No dizer de Gregolin:

As teses althusserianas sobre os *aparelhos ideológicos* e o *assujeitamento* propõem um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente (um sujeito que não é fonte nem origem do dizer; que reproduz o já-dito, o já-lá, o pré-construído) (GREGOLIN, 2004, p. 61-62, grifo do autor).

Assim sendo, a ideologia regula aquilo que o sujeito pode ou não dizer. Entretanto, ele possui a ilusão de ser fonte do seu dizer. Considerando essa concepção de sujeito, essa ilusão é bastante providencial, porque, de outro modo, possivelmente, o sujeito não enunciaria.

Na *segunda época*, Pêcheux adota a noção de formação discursiva. Trata-se de um conceito elaborado por Foucault²⁸ e que, a partir dessa conceituação, Pêcheux faz uma reinterpretação. Gregolin (2004) informa que já em 1971 Pêcheux discutia sobre a formação discursiva, porém o atribuía aos “clássicos do marxismo”. Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux descreve a formação discursiva como:

[...] aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, (1975) 1995, p. 160, grifo do autor).

²⁸ Foucault elaborou o conceito de formação discursiva em *A Arqueologia do Saber*, 1969.

Com isso, a estrutura fechada da maquinaria discursiva da primeira época começa a sofrer abalos, porque, de acordo com as observações realizadas por Pêcheux na segunda época da Análise de Discurso, “[...] o sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.” (PÊCHEUX, (1975) 1995, p. 161). Então, pode-se dizer que o leque de constituição do sentido se amplia em relação à maquinaria discursiva.

No entanto, a conclusão de que o sentido se constitui na formação discursiva não faz Pêcheux parar nesse ponto. Ele vai além e constata que as formações discursivas são dependentes do *todo complexo com dominante*, isto é, o interdiscurso, definido como: ““algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”” (PÊCHEUX, 1995, p. 162, grifo do autor).

O sujeito da segunda época é contemplado a partir de duas noções importantes. A primeira é a de forma sujeito. Caracteriza-se como o sujeito interpelado pela ideologia através da identificação com uma formação discursiva, cujo dizer não se origina nele mesmo, pois um dizer sempre remete a algo anterior, ao interdiscurso. Entretanto, o sujeito ignora sua interpelação à ideologia, porque sua relação com a realidade é atravessada pelo imaginário. Dessa forma, ele se constitui no imaginário, acreditando-se dono do seu dizer.

A segunda é a noção de esquecimento. Num enunciado, o enunciador possui a ilusão de ocupar a posição de sujeito desse enunciado. Porém, essa posição de sujeito é ilusória, porque aquilo que é dito pelo enunciador não se originou nele, pelo contrário, é resultado de seu assujeitamento às formações discursivas e ideológicas e às condições de produção desse dizer e, além disso, o enunciador não possui consciência desse assujeitamento. Pêcheux (1975), baseado nos estudos freudianos, refere-se à não consciência do assujeitamento como *ilusão* e a concebe como resultado dos esquecimentos nº 1 e nº 2. O esquecimento nº 1 diz respeito ao fato de o enunciador colocar-se como origem daquilo que diz e o esquecimento nº 2 refere-se ao fato de o enunciador crer na transparência do sentido daquilo que diz, isto é, o enunciador tem a ilusão de que aquilo que ele está enunciando será entendido conforme sua intenção, como se o dizer produzido tivesse apenas um sentido. Portanto, a posição que o sujeito acredita ocupar é imaginária, bem como é imaginário o controle do dizer. A essa posição subjetiva imaginária ocupada pelo enunciador, Pêcheux denomina *efeito-sujeito*.

A *terceira época* caracteriza-se pela primazia do interdiscurso. A esse respeito, Pêcheux pondera dois pontos importantes: a) não há o discurso e sim *interdiscurso*; b) há a heterogeneidade da linguagem. Considerando esse contexto, não se comporta mais a ideia de um sujeito assujeitado à maquinaria discursiva e à ideologia ou preso à formação discursiva,

mas observa-se um engajamento teórico maior com a noção de real e seus desdobramentos sobre o conceito de sujeito sob a perspectiva psicanalítica. Em outras palavras, a *terceira época* da AD se compromete com a consideração de que o sujeito é constituído pela linguagem, no embricamento dos registros do imaginário, do simbólico e do real. Por conseguinte, ele não é causa nem origem de si mesmo: é efeito de linguagem e como tal é sempre evanescente, sujeito a um constante devir.

Embora a noção de esquecimentos 1 e 2 já houvesse sido proposta por Pêcheux desde a segunda época, inclusive com a noção de efeito-sujeito, como já exposta acima, Pêcheux havia ignorado uma formulação lacaniana fundamental: a de que o sujeito é movido pela pulsão e esta “exige permanentemente novas organizações subjetivas, de modo que o sujeito resulta como eterna construção, sempre *por vir*” (TEIXEIRA, 2005, p. 91, grifo do autor). O que acontece na terceira época é que o enfoque passa a ser mais nas falhas da interpelação e do assujeitamento. Consequentemente, a noção de efeito-sujeito passa a contemplar o caráter de inapreensibilidade e de indeterminação do sujeito, devido à sua condição desejante. Abre-se, então, uma brecha na Análise de Discurso para dar-se maior atenção ao equívoco, à heterogeneidade do campo enunciativo e à falta no campo do Outro, “que resiste a qualquer totalização, impedido de *chegar à sua realização plena*” (TEIXEIRA, 2005, p. 87, grifo do autor).

Considerando o exposto, entendemos que na análise dos comentários dos articulistas sobre as crenças dos informantes, essa característica da subjetividade de estar sempre em construção, constituiria um fator importante a ser considerado, pois, devido à incompletude do sujeito e às suas ininterruptas organizações subjetivas, a constituição de suas crenças, inevitavelmente, pode passar por deslocamentos.

Teixeira (2005) também explica que: “[...] sendo o sujeito atravessado por uma heterogeneidade radical, que o descentra, não pode ser tomando *pelo* que diz, mas *no* que diz.” (TEIXEIRA, 2005, p. 152, grifo do autor). Portanto, analisar os trabalhos sobre crenças a partir de uma ótica discursiva possibilita considerar não só o fio do dizer, mas também todos os polos que constituem o sentido, isto é, o sujeito, a língua, a enunciação e a historicidade.

Diante dessas considerações, esclarecemos que a noção de sujeito adotada nesta tese é a noção de *efeito-sujeito*, portanto de sujeito desejante, inapreensível, indeterminado e sempre em produção. Nossa opção se dá em virtude da análise que pretendemos empreender e que é descrita detalhadamente no capítulo da metodologia.

3.3 O discurso

Vejamos agora acerca do conceito de discurso que referenda esta pesquisa. Conforme visto na seção em que descrevemos as três épocas da Análise de Discurso francesa, o conceito de discurso passou por retificações ao longo do desenvolvimento da teoria da Análise de Discurso de orientação pecheutiana.

Desse modo, na primeira época, discurso é concebido como sendo derivado da maquinaria discursivo-estrutural. Nessa fase, há o primado do Mesmo sobre o Outro²⁹, portanto, o discurso está sujeito à maquinaria discursiva. Na segunda época, o conceito de discurso começa a expandir-se. Pêcheux elabora o conceito de interdiscurso e, assim, discurso é definido como efeito de sentido entre interlocutores. E por fim, na terceira época, Pêcheux conclui que, na realidade, não existe *o discurso* e sim *interdiscurso*. Na perspectiva da terceira época da Análise de Discurso francesa, Pêcheux aborda discurso como acontecimento na estrutura.

Em vista das concepções de discurso apresentadas, vejamos qual ou quais delas é ou são pertinentes para esta pesquisa. Considerando a pergunta de pesquisa desta tese que é: *que funcionamento discursivo sustenta os comentários de articulistas sobre crenças e quais os efeitos de sentido que decorrem desse funcionamento?* Será preciso mobilizar a noção de discurso como efeito de sentidos entre interlocutores, especialmente na análise do *corpus*.

Sendo assim, tomando a evidência verificada por Pêcheux de que não há “esse ou aquele discurso”, vê-se que o que há são os efeitos que são produzidos, e o que se tem é a relação de sentido. Portanto, o discurso acontece a cada efeito que ele causou, ele é o resultado dos efeitos.

Entretanto, nessa linha de raciocínio, discurso também é acontecimento. Os artigos sobre crenças levantados para a constituição do *corpus* desta tese são advindos de uma determinada produção de conhecimento no campo da Linguística Aplicada que acabou por produzir uma discursividade. Essa discursividade foi gerada a partir da conceituação das crenças no campo da Linguística Aplicada que possibilita discutir, entre outros temas, a respeito de crenças ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Entendemos a discursividade como:

[...] um processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica de produção de sentidos [...], considerando o sujeito enquanto posição de

²⁹ Aqui estamos concebendo o *Outro* como a linguagem, enquanto o *outro* está em uma relação imediata, de interface.

constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e o objeto em seu ethos de atuação socioeducacional e profissional (GUILHERME DE CASTRO, 2008, p. 24-25).

Considerando o discurso pela abordagem do acontecimento, a partir do momento que o discurso ganha estatuto de acontecimento, ele vai produzir discursividades. Essas discursividades ganham corpo, à medida que elas são discursivizadas.

Por discursivização entendemos o ato de produzir o dizer, oral ou escrito. Segundo Leite (2010): “[...] o *ato de discursivizar* é concebido, sob nossa perspectiva teórica, como uma instância de produção de *efeitos de sentidos* que não se reduz ao encadeamento da materialidade.” (LEITE, 2010, p. 54, grifo do autor). Assim temos, nos comentários dos articulistas, os quais constituem o objeto de investigação desta tese, uma discursivização que vai aparecer no discurso que sustenta o que a Linguística Aplicada diz. Temos, então, estudos sobre crenças que comportam discursividades que são discursivizadas de várias maneiras como, por exemplo, em teses, dissertações, artigos acadêmico-científicos, seminários, simpósios, entre outros. Desse modo, a discursividade se transmuta em modos de dizer concretos.

É relevante frisar que só há acontecimento quando ocorre uma junção entre memória e atualidade. Dessa maneira, levando-se em conta que a discursividade das crenças possui uma história, um contexto de criação, de desenvolvimento e de estabelecimento no âmbito do discurso científico, o fato de articulistas se debruçarem sobre o tema e discursivizarem sobre ele, caracteriza um acontecimento dentro do campo da Linguística Aplicada para aqueles que são afetados por essa linha de estudos sobre crenças. Logo, há uma memória e também uma atualidade operando nos estudos sobre crenças.

Reiteramos que os dois conceitos de discurso, tanto discurso como efeito de sentidos entre interlocutores, quanto à abordagem do discurso pela via do acontecimento na estrutura são perfeitamente articuláveis nesta tese, uma vez que não são incompatíveis.

O acontecimento é algo que vem pela via de uma materialidade linguística e discursiva e ele é acontecimento porque produz discursividades. Em decorrência da discursividade produzida pelo acontecimento, são geradas possibilidades de dizer. Portanto, o acontecimento não passa em branco no momento sócio-histórico no qual ocorreu. É assim que a discursividade possibilitada pelo acontecimento desemboca em discursivizações. Nesta tese, o comentário do articulista é uma discursivização que ocorre pela possibilidade de que houve uma discursividade que, por sua vez, foi gerada a partir de acontecimentos que fizeram

emergir o conceito de crenças. A emergência desse conceito foi tratada no Capítulo 1 desta tese, intitulado *Os estudos sobre crenças no campo da Linguística Aplicada*.

Entendemos, ainda, que o mais relevante neste trabalho é compreender como se instituem os efeitos de sentido. Assim sendo, o objetivo de Pêcheux na investigação sobre o discurso é extremamente atual. Segundo Teixeira (2005): “Sua preocupação nunca foi a questão “O que isso significa?”, mas *como* se instituem efeitos de sentido no discurso, no encontro entre a língua o efeito-sujeito e a história.” (TEIXEIRA, 2005, p. 16, grifo do autor). Assim, no trabalho de análise desta tese não poderemos perder de vista que, no discurso, estão implicados: o sujeito (informantes, na condição de aprendizes ou de professores de língua estrangeira e também os articulistas); a língua (o dizer dos informantes e dos articulistas); e a historicidade (memória discursiva sobre ensinar e aprender língua estrangeira).

Devemos, também, considerar a incompletude desta análise, visto que nossa análise é um gesto de interpretação e que, de acordo com Teixeira (2005), “A falta constitui o sujeito e o sentido. Assim, toda descrição do sentido no discurso está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua e da história.” (TEIXEIRA, 2005, p. 184)

É relevante lembrar o que Teixeira (2005) menciona a respeito das considerações de Milner sobre a língua: “[...] a língua é uma realidade falha, em que o equívoco não cessa de aparecer.” (TEIXEIRA, 2005, p. 111) e também: “Em suma, por Milner, tem-se que: - o conceito de língua é não todo; - a lingüística se institui pela falta; - a falta insiste e pode ser mostrada.” (TEIXEIRA, 2005, p. 127). Portanto, empreender uma análise discursiva dos trabalhos sobre crenças é, de certo modo, uma tentativa de compreender isso que não se diz nos comentários dos articulistas, mas que produz efeitos os quais esta tese visa investigar.

Para finalizar esta seção, informamos que, nesta tese, trabalhamos com duas categorias: o intradiscurso, que é o fio do dizer, isto é, a materialidade linguística; e o interdiscurso, que é aquilo que se manifesta pela via de um discurso transversal e de um pré-construído e constitui os dizeres que compõem o *corpus*.

Assim sendo, nosso trabalho de analista consiste em analisar dizeres que remetem a vários outros dizeres que compõem aquilo que é chamado de discurso, mas que se deixa flagrar pela via das manifestações interdiscursivas.

3.3.1 Interdiscurso, memória e pré-construído

O interdiscurso, conforme elaborado por Pêcheux na segunda fase de sua teoria, refere-se à presença de diferentes discursos no interior de um dado discurso. O interdiscurso

caracteriza-se, então, pela presença de elementos oriundos do espaço social e de diferentes momentos da história em sua constituição. No dizer de Orlandi, o interdiscurso pode ser considerado como “o conjunto de formulações feitas já esquecidas que determinam o que dizemos”. (ORLANDI, 2003, p. 33). Portanto, o interdiscurso trabalha com a (re) significação do sujeito sobre o que já foi dito, sobre o repetível. Segundo Pêcheux (1995), o interdiscurso compreende o pré-construído e o discurso transverso.

O autor afirma que os elementos do interdiscurso que são o *pré-construído* e as *articulações* são re-inscritos no dizer do sujeito. Sobre o pré-construído e as articulações, Pêcheux explica que:

[...] o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido” (PÊCHEUX 1995, p. 164, grifo do autor).

Desse modo, o pré-construído sobre a língua inglesa refere-se às representações naturalizadas³⁰ no imaginário sobre esse idioma e constituem sentidos já cristalizados sobre o inglês. Segundo Pêcheux (1995), o pré-construído remete:

“aquilo que todo mundo sabe” [...] Da mesma maneira, a *articulação* (e o discurso-transverso, que – como já sabemos – é o seu funcionamento) corresponde, ao mesmo tempo, a: “como dissemos” (evocação intradiscursiva³¹); “como todo mundo sabe” (retorno do Universal do sujeito); e “como todo mundo pode ver” (universalidade implícita de toda situação “humana”) (PÊCHEUX, 1995, p. 171, grifo do autor).

O discurso transverso se configura nas possibilidades de substituição entre palavras, expressões ou proposições que possuem o mesmo sentido e seu funcionamento remete às ordens como as da metonímia, da relação causa-efeito, do sintoma com o que ele aponta. Ao adotar o conceito de interdiscurso, pressupõe-se também a noção de memória. Orlandi explica essa relação entre memória e interdiscurso:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que

³⁰ Naturalização, nesta tese, refere-se ao processo pelo qual determinados conceitos são tomados como algo já dado, como naturais e evidentes.

³¹ Segundo Pêcheux, o intradiscorso refere-se ao funcionamento do discurso em relação a ele mesmo (o que eu digo agora, em relação ao que eu disse antes e ao que direi depois).

afetam o modo como o sujeito significa em uma situação dada (ORLANDI, 2003, p. 31).

A exterioridade ou memória discursiva não é algo fora da linguagem, mas é algo que fala antes, em outro lugar (interdiscurso) sob o domínio da ideologia. Pêcheux (1999) questiona a noção de uma memória arquivada linearmente, organizada sob uma ordem exclusivamente consciente, pois ela é marcada pela presença dos conflitos do sujeito e dos discursos. Ao tratar do papel exercido pela memória no discurso, Pêcheux (1999) explica que a memória discursiva estabelece os implícitos (pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc) e seu conteúdo não é homogêneo. Ela constitui: “Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.” (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Orlandi (1997) afirma que a história se inscreve na língua para que ela funcione, isto é, produza sentido. Assim, no discurso sobre as crenças a memória discursiva acerca do inglês e também do seu processo de ensino retorna sob a forma de um pré-construído sobre essa língua que aparece nos dizeres dos participantes das pesquisas e também dos articulistas.

3.3.2 Representação e imaginário

O conceito de representação pode ser entendido através de diferentes linhas teóricas, como, por exemplo, os estudos culturais, a teoria psicanalítica, os estudos de Foucault, os estudos de Authier-Revuz, a noção de formações imaginárias de Pêcheux. Nesta tese, consideramos que a noção de representação pode ser compreendida em articulação com alguns conceitos advindos da Análise de Discurso francesa. Vejamos.

Entendemos representação conforme Leite (2010). Nessa perspectiva, a representação refere-se a um fenômeno inscrito na dimensão imaginária que compõe o psiquismo humano. Conforme já tratado nesta tese, o sujeito é constituído a partir do imbricamento do registro do imaginário, do simbólico e do real. Sendo assim, em uma produção discursiva, o sujeito ocupa uma posição subjetiva que é imaginária, pois ele não é origem de seu dizer. Ele é efeito de seu assujeitamento à formação discursiva, à ideologia e às condições de produção do dizer.

Dessa maneira, o sujeito mantém uma relação imaginária com o dizer que produz, visto que ele possui a ilusão de ser origem de seu dizer e que ele não detém o controle daquilo que diz. Acrescenta-se outro fator a essa relação imaginária do sujeito com o dizer: no processo de discursivização, são produzidos sentidos sobre o mundo e tais sentidos podem constituir representações. Tais representações resultam de atribuições de sentido decorrentes da inscrição do sujeito em um imaginário e que se tornam recorrentes.

Nesse sentido, Leite (2010) discorre sobre a representação como uma estabilização de sentidos:

[...] os mecanismos de consistência e de estabilização de sentidos possibilitam a construção de uma *instância de representação*. Isto é, a prevalência do registro do Imaginário ao do Simbólico evidencia a (im)possibilidade de presentificação de certa consistência imaginária para a percepção dos objetos. Vemos aí a condição estruturante da *representação*, como um dispositivo do campo do Imaginário (LEITE, 2010, p. 53, grifo do autor).

Destacamos, ainda, a relação da noção de representação com a noção de pré-construído. Conforme Mالدidier; Normand e Robin (1997), a representação se constrói a partir de um pré-construído e o pré-construído por sua vez, corresponde àquilo que “todo mundo sabe” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Assim, as representações sobre o inglês, por exemplo, são construídas a partir de sentidos já cristalizados sobre essa língua, ou seja, a partir de um pré-construído. Um exemplo disso é o pré-construído de que não se aprende língua inglesa na escola. Em decorrência desse pré-construído, algumas representações são construídas e passam a constituir um imaginário sobre essa língua. Logo, a partir do pré-construído de que não se aprende inglês na escola, decorrem representações sobre as razões da não aprendizagem nesse espaço discursivo, tais como: os professores são desinteressados; as salas de aula são numerosas; a escola não possui estrutura adequada ao ensino do idioma; os alunos são desmotivados, entre outras. Esse imaginário possibilita ao sujeito nele se inscrever e discursivizar essa língua reproduzindo tais representações.

Levando-se em conta tais considerações, destacamos o dizer de Tavares (2010) sobre a seguinte visão de linguagem: “[...] opaca, marcada pela equivocidade, insuficiente para representar o mundo (embora guarde sua característica de prática simbólica de representação), uma estrutura marcada pelo histórico e pelo social” (TAVARES, 2010, p. 25). Além disso, Tavares (2010) também acrescenta: “[...] a linguagem não dá conta de recobrir o mundo, as relações entre os objetos do mundo e sua representação não são biunívocas” (TAVARES, 2010, p. 67). Sendo assim, as representações que constituem o sujeito a partir de seus dizeres não correspondem de modo exato ao objeto enunciado.

Nesses artigos, o que é possível mostrar sobre as representações sobre crença e língua inglesa será sempre de uma ordem incompleta. Isso porque as representações advêm de professores e alunos para quem a relação com a linguagem/língua é sempre de uma natureza incompleta.

É válido destacar que o comentário do articulista sobre a crença pode ter sido realizado de acordo com uma visão de linguagem transparente. Em decorrência, a crença enunciada pelo

informante pode ter sido tomada como capaz de representar o mundo e estabelecer uma relação unívoca com a realidade. Porém, nesta tese, reafirmamos que consideramos a linguagem como opaca, portanto, em nossa análise dos comentários dos articulistas temos como pressuposto que nos dizeres dos informantes podem ser identificados equívocos, falhas, contradições e sempre haverá o resto deixado pela incompletude da linguagem em representar o mundo.

3.3.3 Sobre a noção de comentário

Como já foi anunciado na introdução desta tese, o objeto de estudo da investigação que está sendo realizada são os comentários de articulistas sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa em artigos científicos. Para tanto, tomamos a noção de comentário de Foucault.

A respeito da noção de comentário, Foucault explica que:

Por ora, gostaria de me limitar a indicar que, no que se chama globalmente um comentário, o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários. Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos: o fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar. Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito. A repetição indefinida dos comentários e trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (FOUCAULT, 2006, p. 24-26, grifo do autor).

Primeiramente, é preciso esclarecer que comentário não é o mesmo que dizer. Ao fazer um comentário, o locutor repete o dito anteriormente, porém, com uma nova significação. Desse modo, é trazido algo de novo àquilo que foi dito e está sendo repetido.

Acrescentamos uma consideração de Teixeira (2005) que consideramos relevante para a presente definição de comentário. Ao discutir acerca de Bakhtin e a questão da língua e a constituição do sentido, Teixeira (2005) afirma que Bakhtin, em *Problemáticas da poética de Dostoiévski*, vê uma complementação entre o nível da língua e o do discurso. Dessa forma, Teixeira (2005) explica:

Ele estuda o enunciado sob dois aspectos: o que lhe vem da língua e é reiterável e o que lhe vem do contexto de enunciação e é único (Todorov, 1981, p. 79). Sendo assim, cada texto pressupõe um sistema de signos compreensível por todos (isto é, convencional, válido nos limites de uma dada comunidade), uma *língua*, bem como, simultaneamente, cada texto, em sua qualidade de enunciado, representa alguma coisa de individual, de irrepitível e aí reside o seu sentido. Este último aspecto não está vinculado aos elementos do sistema da língua, mas a relações particulares de natureza dialógica (TEIXEIRA, 2005, p. 185-186, grifo do autor).

Sendo assim, entendemos que o comentário constitui um repetir o texto primeiro com uma nova significação e esta nova significação traz esse algo *individual e irrepitível* de que nos fala Teixeira (2005).

No *corpus* desta pesquisa, pressupomos que o comentário vem da análise que é feita acerca do dizer do informante. Logo, nossa aposta é que os articulistas façam comentários sobre os dizeres que analisam, isto é, que ao discutir o dizer e a crença do informante, façam uma reconfiguração desse dizer. Assim sendo, o comentário do articulista pode apontar para uma série de coisas. Dessa reconfiguração, vão emergir efeitos de sentidos os quais devemos tentar identificar. Nosso trabalho de analista consistirá em problematizar aspectos que mostrem o funcionamento discursivo que sustenta tais comentários.

3.4 A heterogeneidade da linguagem: as heterogeneidades enunciativas e as não coincidências do dizer

Na pesquisa proposta nesta tese, entendemos que os dizeres sobre as crenças e o ensino de línguas estrangeiras são discursos marcados fortemente pela heterogeneidade, sendo assim, para analisar os comentários dos autores de artigos científicos sobre crenças, além do conceito de interdiscurso advindo da Análise de Discurso francesa, mobilizamos também o conceito de heterogeneidades enunciativas concebido por Authier-Revuz no campo dos estudos sobre a Enunciação. Ao identificar diferentes discursos nos comentários dos articulistas, vamos nos deparar com a heterogeneidade que denota um funcionamento que se manifesta pela via do interdiscurso.

Segundo Flores e Teixeira (2008), Authier-Revuz situa-se “[...] nesse campo heterogêneo onde se encontram a língua e seus exteriores”. (FLORES; TEIXEIRA, 2008, p. 73). Assumir esse lugar implica considerar tanto o discurso quanto o sujeito como heterogêneos.

Flores e Teixeira (2008) explicam que, de acordo com os estudos de Authier-Revuz, a heterogeneidade teórica que atravessa o discurso permite “[...] considerar a reflexividade

opacificante da modalidade autonímica tanto no plano da língua, sob o ângulo da linearidade do dizer, como no plano do discurso, sob o ângulo do que ela diz ao sujeito do dizer.” (FLORES;TEIXEIRA, 2008, p. 74). Isso significa dizer que a reflexividade opacificante da modalidade autonímica ocorre: a) no plano da língua, no nível da linearidade do dizer e corresponde ao intradiscurso que, por sua vez, consiste no funcionamento do discurso em relação a ele mesmo; b) no plano do discurso, é aquilo que se deixa flagrar no dizer do sujeito.

Ao discutir o conceito de heterogeneidades enunciativas, Authier-Revuz as denomina de heterogeneidade mostrada e de heterogeneidade constitutiva. Por heterogeneidade mostrada, Authier-Revuz (1990) entende as formas que inscrevem o outro na sequência, na linearidade do discurso e distingue duas formas de heterogeneidade mostrada, as formas marcadas e as formas não marcadas. Quanto às formas marcadas, a autora afirma que:

neste conjunto de formas marcadas, distingo aquelas que mostram o lugar do outro de forma unívoca (discurso direto, aspas, itálicos, incisos de glosas) e aquelas não marcadas onde o outro é dado a reconhecer sem marcação unívoca (discurso indireto livre, ironia, pastiche, imitação...) (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 36).

As formas marcadas da heterogeneidade mostrada são identificadas no fio do dizer, pelas aspas, travessão, glosas etc... As formas não marcadas, como o próprio nome diz, ocorrem sem algo que sinalize ou que introduza o discurso do outro. Por exemplo, são expressas especialmente no discurso indireto, na ironia, no pastiche e na imitação. Portanto, a heterogeneidade mostrada ocorre no plano da língua e é identificável na materialidade linguística.

A heterogeneidade constitutiva não é identificável no plano da língua, pois ela está implícita no discurso e diz respeito à heterogeneidade que é constitutiva tanto do sujeito quanto do discurso. Para explicar como ocorre a heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz se embasa no dialogismo de Bakhtin e na psicanálise freudo-laciana.

Com relação à psicanálise, Authier-Revuz toma como base esses estudos para referendar a concepção de fala heterogênea de sujeito dividido que sustenta em seus trabalhos.

Quanto ao dialogismo, Flores e Teixeira (2008) informam que a sustentação em seus conceitos deve-se ao fato de que nos estudos bakhtinianos a interação com o discurso do outro é constitutiva de todo discurso, dessa maneira, em sua teorização, Authier-Revuz leva em conta o diálogo entre interlocutores e também entre discursos.

O diálogo entre interlocutores não se restringe ao diálogo face a face entre os interlocutores, mas também leva em consideração a constituição do sujeito em uma relação

de alteridade. A esse respeito, informamos que, neste capítulo, no item 3.5.1, discutimos sobre a alteridade no discurso científico, que possui uma orientação para a homogeneidade em razão da neutralidade e objetividade que lhe são características supostas. No entanto, constitui, como qualquer outro, um discurso heterogêneo.

No que diz respeito ao diálogo entre discursos, conforme a concepção dialógica, o discurso se constrói pelo atravessamento de outros discursos. Com relação a esse atravessamento, Authier-Revuz afirma que: “Nenhuma palavra é “neutra, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais “viveu sua existência socialmente sustentada” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27). Tal atravessamento pode ser verificado mediante a análise dos comentários dos articulistas que constituem o *corpus* no Capítulo 4 desta tese.

Após a teorização sobre as heterogeneidades enunciativas, Authier-Revuz prossegue nos estudos sobre a heterogeneidade da linguagem com enfoque sobre aquilo que ela denomina como *não coincidências* do dizer.

A noção de não coincidências do dizer se sustenta essencialmente sobre o fato de que a linguagem possui a propriedade de reflexibilidade, isto é, ela tem a capacidade de ser a sua própria metalinguagem.

A respeito da metalinguagem, Authier-Revuz (1998) inventaria alguns tipos de auto-representação do dizer: a) a metalinguagem natural, é observável no discurso, “[...] uma exterioridade da linguagem de onde seria possível tomá-la como objeto” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 15); b) a metalinguística comum, ou epilinguística, permite o acesso às representações de sujeitos ao sujeito da linguagem (da língua, do sentido, da comunicação); c) o metaenunciativo, autorrepresentação do dizer se fazendo, discurso sobre a linguagem em geral, sobre um outro dizer; d) a opacificação, quando o signo se refere a ele mesmo; e) uma modalidade reflexiva particular, manifestada como um conjunto de formas observáveis na cadeia.

Flores e Teixeira (2008) explicam que, na elaboração das não coincidências, Authier-Revuz continua apoiando-se em Bakhtin e em Pêcheux. Em Bakhtin, para explicar o *outro* no *um*, o plano da relação interlocutiva e também a relação do dizer com o já dito em outros discursos. Em Pêcheux, ela se sustenta ao inscrever a noção de interdiscurso à sua teoria. Authier-Revuz identifica-se com Pêcheux, porque esse recorre ao sujeito do inconsciente, conceito que Bakhtin não adota. Pêcheux também se apoia nas categorias de real, simbólico e imaginário; na dicotomia *langue/lalangue*; e ainda reconhece a ordem própria da língua.

Tendo essas referências, Authier-Revuz (1998) identifica quatro tipos de não coincidência do dizer:

- a) *Não coincidência interlocutiva entre os dois coenunciadores*, como exemplos Authier-Revuz cita: “Diversos diálogos, um texto polêmico, o gênero da divulgação científica são, entre outros, analisados como realização específica desta panóplia de figuras.” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 22);
- b) *Não coincidência do discurso consigo mesmo*, afetado pela presença em si de outros discursos. Segundo Authier-Revuz, esse tipo de não coincidência é colocada como constitutiva tanto em referência ao dialogismo bakhtiniano “[...] considerando que é toda palavra que, por se produzir no “meio” do já-dito dos outros discursos, é habitada pelo discurso outro [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 22), quanto ao interdiscurso pecheutiano: “[...] que remete o “eu falo” aqui e agora ao “algo fala em outro lugar, antes e independentemente” (M. Pêcheux) [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 22);
- c) *Não coincidência entre as palavras e as coisas*: Authier-Revuz (1998) exemplifica esse tipo de não coincidência como, de um lado, “[...] no plano dos fenômenos “tratados”, reflexivamente, pelos enunciadores, entre outros, a metáfora, o neologismo, o eufemismo e a hipérbole, e um conjunto de oposições gramaticais (finitude, número, tempo, modo...)” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 24) e, de lado, “[...] no plano das formas de glosa, a importância particular da modalização explícita que apresenta uma encenação complexa de recursos modais da língua (modalidade de enunciação, polaridade afirmativa/negativa, auxiliares modais, modos e tempos com valor modal, advérbios, subordinadas...)” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 24);
- d) *Não coincidência das palavras consigo mesmas*, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia etc. Authier-Revuz considera esse tipo de não coincidência como equívoco do dizer, considerado não como accidental ou como um fenômeno lúdico, mas como um efeito do real próprio da língua.

A categorização das não coincidências do dizer é particularmente útil para esta tese porque na análise do *corpus* esse conceito será mobilizado.

3.4.1 A opacificação da linguagem

A opacificação na linguagem ocorre quando o signo se refere a ele mesmo. A respeito disso, Authier-Revuz (2004) discute sobre autorrepresentação opacificante do dizer. Segundo a autora, a autorrepresentação do dizer está presente em determinadas formas de duplicação denominadas como *modalidade autonímica*: “[...] um modo de dizer pelo qual a enunciação de um elemento X qualquer de uma cadeia é duplicado por – isto é, comporta – sua própria representação, *reflexiva* portanto, e *opacificante*.” (AUTHIER-REVUZ, 2004. p. 106, grifo do autor). Nessa categoria encontram-se recursos como:

1. as predicções metalinguísticas diversas, que têm como objeto palavras, mas de maneira *não reflexiva*, palavras remetidas à língua, ou a um ato de enunciação distinto daquele que se está fazendo, *hic et nunc*;
2. as formas que têm como objeto, de maneira reflexiva, a enunciação que está sendo feita, mas tomando esta no nível de seu conteúdo, isto é, de maneira *transparente*, sem o bloqueio de sinonímia que implica a tomada conjunta de significante (AUTHIER-REVUZ, 2004. p. 106, grifo do autor).

Um bom exemplo de opacificação da linguagem ocorre no discurso científico em que se tenta eliminar as marcas da alteridade por meio de uma configuração monológica. No dizer de Amorim (2004), o discurso científico é altamente monológico, pois conserva a tendência de conceber a linguagem como transparente.

A adoção desse recurso na escrita de textos científicos contribui para convencer o leitor de uma suposta objetividade, neutralidade e clareza da linguagem que visam a levá-lo a aceitar os argumentos apresentados.

Coracini (1991) discute sobre o papel da opacidade da linguagem no texto científico:

[...] graças à opacidade da linguagem, que permite a ilusão da aproximação efetiva do real, sem a interferência do sujeito e da ideologia, que esses discursos alcançam o objetivo que se propõem: o de convencer o interlocutor da verdade (aparente) que enunciam (CORACINI, 1991, p. 46).

Essa tentativa de apagar os traços de alteridade e também o estatuto de verdade que caracteriza o texto científico são discutidos na próxima seção.

3.5 O texto científico e a tentativa de apagamento dos traços de discursividade

Os manuais de metodologia científica instruem os pesquisadores a adotarem um estilo específico na redação dos relatórios de suas pesquisas. Gil (2009) aponta as seguintes

características do estilo da escrita do relatório de pesquisa: impessoalidade, objetividade, clareza, precisão, coerência e concisão. Lakatos e Marconi (1987) definem artigo científico como:

- pequenos estudos, porém completos, que tratam de uma questão verdadeiramente científica, mas que não se constituem em matéria de um livro. Apresentam o resultado de estudos ou pesquisas e distinguem-se dos diferentes tipos de trabalhos científicos pela sua reduzida dimensão de conteúdo. [...] Estilo- claro, conciso, objetivo, a linguagem correta, precisa, coerente, simples (LAKATOS; MARCONI, 1987, p 85).

Esse estilo adotado na escrita visa a contribuir para que o texto científico seja considerado objetivo, impessoal e neutro, em virtude do estatuto de verdade e legitimidade com que a ciência é revestida. Essas características do discurso científico vêm de uma visão utilitária da linguagem: “[...] desde sua primeira elaboração no século VI de antes de nossa era, a ciência, para chegar a seus fins, desejava se desembaraçar de sua dimensão de retórica; desejava que a linguagem só fosse utilitária, que só lhe servisse pra comunicar suas descobertas.” (LEBRUN 2004, p. 56). Isso seria possível em uma concepção de língua transparente. Do ponto de vista da Análise de Discurso, o fato de a língua ser apenas utilitária é da ordem do impossível, porque ela não é transparente, ela comporta o equívoco.

Desse modo, nesta tese, ao problematizar o funcionamento do discurso sobre as crenças em artigos científicos, levamos em consideração a possibilidade, de acordo com determinados pontos de vista, de se negar que o discurso científico constitua discurso. Isto é, o discurso científico, para alguns pesquisadores, não é discurso. Isso decorre do fato de, na escrita do texto científico, tentar-se apagar os traços de discursividade em razão do esforço em se manter a neutralidade e a objetividade. Portanto, em vários campos do conhecimento, o discurso científico é visto simplesmente como sinônimo de artigos científicos, como teoria ou como relatos de pesquisa e não como discurso. Essa ilusão de que o discurso científico se resume apenas a relato de pesquisa é discutido por Wolff (1991):

O discurso da ciência pode se mostrar como um discurso objetivo, pois despoja o locutor e o interlocutor do que os constitui como sujeitos e, ao assim fazer, separa o *logos* de toda a sua dimensão interlocutiva. [...] Eis por que era tão fácil esquecer que a ciência era, primeiro, um discurso e que a *ratio*, primeiro, o *logos*. Esse esquecimento já está inscrito na própria exigência epistêmica, que nada mais é que a exigência dessa negação. É que a ciência é exatamente o discurso menos discurso de todos, aquele que tende a se negar como discurso, aquele que se define como só

sendo discurso da ciência sob a condição de ser o menos possível discurso (WOLFF, 1991³² apud LEBRUN, 2004, p. 56, grifo do autor).

Esse modo de conceber o discurso científico como “não discurso” tem sua origem na concepção grega de ciência que bania os traços de interlocutividade em seu discurso, visando à objetividade. No entanto, seus efeitos permanecem até hoje, conforme podemos notar pelas instruções que restringem a escrita da pesquisa e que são normatizadas pelos manuais de metodologia científica e guias de normalização científica e ainda pelos critérios que são estabelecidos para publicação de artigos adotados pelos periódicos.

Porém, a observação das normas que limitam a escrita do texto científico, em favor da objetividade e neutralidade do discurso científico, não excluem o principal agente responsável por fazer do texto científico um discurso com todas as características e implicações de uma produção discursiva. Esse agente é o sujeito que enuncia.

O discurso científico tenta mascarar a voz do enunciador, o pesquisador, em detrimento da legitimidade da pesquisa. Porém, a singularidade do pesquisador não deixa de estar presente na escolha das palavras para construir o texto do relato da pesquisa, ao modalizar, ao dar seu enfoque à teoria, ao recortar excertos de análise, ao analisar o *corpus* e também ao silenciar sobre ele. Com relação à escolha das palavras na construção do texto, na concepção pecheutiana, o uso de uma palavra no lugar de outra tem implicações ideológicas.

Assim, o enunciador, autor do texto científico, deixa entrever em seu texto suas filiações ideológicas, traços de sua singularidade e traços de memória discursiva. Logo, apesar de todo um esforço no sentido de manter a neutralidade e a objetividade e também de apagar a interlocutividade, o discurso científico é marcado pela heterogeneidade. A heterogeneidade no discurso diz respeito à presença do outro.

3.5.1 A alteridade no discurso científico

Amorim (2004) afirma que: “Enquanto gênero, porém, o texto científico é monológico por excelência. O discurso está orientado para o objeto e a palavra serve apenas para representar. Não há diversidade de centros discursivos e, por conseguinte, o sentido tende a se estabilizar.” (AMORIM, 2004, p. 147). Nessa modalidade de gênero, tende-se a considerar a linguagem como transparente, como um instrumento que representa na escrita a ideia do

³² O texto de Francis Wolff foi publicado com o título: “Le discours de la science dans la pensée grecque” na revista *Le trimestre psychanalytique*, 1991, nº 1 p 29-30, número dedicado à Ciência e está disponível em: http://www.freud-lacan.com/Parutions/Revues_anciennes/Sur_la_science#sommaire.

pesquisador. Amorim (2004) explica que “[...] é monológico todo gênero direto onde a linguagem não aparece como objeto de representação.” (AMORIM, 2004, p. 150). Ou seja, no texto científico, a orientação é que a linguagem não deve servir para representar diversos sentidos, ela é considerada ferramenta que transmite o sentido “único” da pesquisa e esse sentido único seria a voz do pesquisador sobre o objeto e sem interferências de outras vozes.

De acordo com Amorim (2004), o objetivo dessa configuração monológica é eliminar os traços da alteridade. Por alteridade, entende-se a presença do outro. Esse outro é representado no discurso e se introduz na produção discursiva do sujeito que enuncia através da memória discursiva deste. Porém, a ausência total da alteridade no discurso não é possível. Vejamos a razão disso.

No dizer de Amorim (2004), as categorias *dialógico* e *monológico* referem-se a categorias de análise para aquilo que é representado no texto. Assim, assumir que o discurso científico é monológico não elimina toda a presença do outro, porque o que existe é uma gradação na representação da alteridade sendo que ela pode ser mais ou menos aparente ou escondida no discurso, entretanto ela sempre vai estar presente. A partir de uma perspectiva bakhtiniana, Amorim (2004) discorre sobre a abordagem dialógica do texto científico em Ciências Humanas. Para a autora, o conhecimento está relacionado à voz: “O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é, ao mesmo tempo, *objeto já falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*.” (AMORIM 2004, p. 19, grifo do autor). Concordamos com o ponto de vista de Amorim sobre o objeto de uma pesquisa, porém, nesta tese, abordamos o objeto de estudo a partir de uma perspectiva pecheutiana. Logo, a voz que aparece no texto do autor dos artigos analisados, será tratada como interdiscurso e memória discursiva. Apesar da ressalva quanto à opção teórica, a afirmação de Amorim sobre o objeto de uma pesquisa é bastante pertinente e é uma observação a ser seguida na análise do *corpus* desta tese.

A alteridade no discurso também se encontra em um outro *outro*. Trata-se do interlocutor, a quem o enunciador se dirige. No caso dos artigos sobre crenças, a academia é o interlocutor dos autores desses artigos, isto é, do articulista. De modo mais preciso, o interlocutor ao qual o articulista se dirige são os pesquisadores e teóricos da área dos estudos sobre línguas e também os professores de línguas. Esse interlocutor se faz presente no artigo científico à medida que esse artigo é escrito para esse leitor, logo o interlocutor dos artigos científicos toma parte das condições de produção desses artigos.

Ao contrário da tão apregoada objetividade do discurso científico, Coracini (1991) classifica o discurso da ciência como um discurso altamente subjetivo porque ele se apresenta como um discurso argumentativo e que visa convencer o outro, o interlocutor, através da

ilusão de que não há interferência do sujeito enunciador no texto e, portanto, trataria de um discurso neutro. Transmite-se a ilusão da ausência de interferência do sujeito enunciador e também da presença do outro no discurso através de recursos como linguagem clara e objetiva, concisão, impessoalidade, coerência, entre outros. Porém, a heterogeneidade se faz presente no fio do discurso, tanto a heterogeneidade constitutiva do discurso quanto a heterogeneidade que constitui o sujeito que enuncia, provando que a linguagem não é tão objetiva e nem transparente como se poderia pressupor e almejar para o discurso científico. Na análise do *corpus*, essa heterogeneidade será devidamente analisada.

3.5.2 A instauração do discurso da ciência e do estatuto de verdade

Nos dizeres enunciados pelos informantes, presentes nos artigos que constituem o *corpus* desta pesquisa, é possível identificar alguns tipos de discurso em funcionamento, a saber, o discurso sobre o ensino de inglês como discurso acerca do papel dos aspectos afetivos no ensino de línguas e também como discurso científico. Com relação a este último, considerando o funcionamento desse discurso na temática das crenças, é relevante lembrar que o discurso científico possui estatuto de verdade. Tal estatuto se dá devido a algumas características sobre as quais começamos a discorrer agora.

A humanidade sempre buscou a compreensão do mundo e dos fenômenos. Segundo Foucault (2006), existe, no homem, uma vontade de saber. Essa necessidade de compreender o mundo que nos rodeia foi suprida ao longo do tempo por fontes distintas. As explicações, no início, eram fornecidas pela mitologia, depois pela religião e, mais tarde, pela ciência. O objetivo primário da ciência era possibilitar ao homem o conhecimento de seu mundo. E o conhecimento, por sua vez, suscita o questionamento sobre o que é verdadeiro. Os racionalistas³³, em especial, objetivavam atingir o saber verdadeiro. Assim, ciência e conhecimento implicam verdade. O discurso científico adquire, então, um estatuto de verdade, porém a posse desse estatuto nem sempre foi da ciência. Pode-se dizer que o estatuto de verdade do discurso científico inicia-se com as descobertas de Galileu no campo da

³³ Racionalismo: Em geral, a atitude de quem confia nos procedimentos da razão para a determinação de crenças ou de técnicas em determinado campo. Kant foi o primeiro a adotar esse termo como símbolo de sua doutrina, estendendo-o do campo religioso para os outros campos da investigação. Deu o nome de Racionalismo à sua filosofia transcendental ao passo que chamava de noologistas ou dogmáticos os filósofos que a historiografia alemã do século XIX chamou de racionalistas: de um Platão e de outro os seguidores de Wolff. Por outro lado, Hegel foi o primeiro a caracterizar como Racionalismo a corrente que vai de Descartes a Espinosa e Leibniz, opondo-se ao empirismo de origem lockiana. Por Racionalismo, ele entendeu a “metafísica do intelecto”, que é a “tendência à substância, em virtude da qual se afirma, contra o dualismo, uma única unidade, um único pensamento, da mesma maneira como os antigos afirmavam o ser [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 821-822).

astronomia. Antes disso, quem possuía o estatuto de verdade era a religião e Galileu vem abalar a ordem estabelecida até então, conforme explica Lebrun (2004):

[...] para além do conflito entre um homem de religião e um homem de ciência, era a primeira vez que a autoridade da Igreja era contrariada pela da ciência. Como precisa Isabelle Stengers, “Galileu e sua luta contra Roma foram suscitados pelo acontecimento constituído pela possibilidade de afirmar ‘isso é científico’”. Para além de um simples conflito de pessoas, havia o conflito de duas concepções diferentes quanto ao que legitima a autoridade nessa questão. O processo Galileu assinala o crepúsculo da legitimidade que a onipotência de Deus autorizava, em proveito da nova legitimidade permitida pela cientificidade; o início do fim de uma legitimidade fundada na autoridade do enunciador em benefício de uma legitimidade fundada na autoridade concedida pela coerência interna dos enunciados (LEBRUN, 2004, p. 52-53).

Essa transferência da legitimidade religiosa para a legitimidade científica concede à ciência a “posse” daquilo que é verdadeiro. E isso é feito de uma forma ainda mais convincente, pois, ao contrário da Igreja, a ciência “comprova” seu discurso por um conjunto de coisas, a saber, os métodos descritos na pesquisa, os dados ou o *corpus* que se apresenta, as análises realizadas, a fundamentação teórica dos argumentos. Tudo isso contribui para que a legitimidade do discurso científico seja firmada na ‘coerência interna dos enunciados’ de que nos fala Lebrun (2004) e não na simples autoridade de quem enuncia, como era o caso da Igreja.

Analisando o feito de Galileu pelo viés do discurso, podemos dizer que ele instaurou uma nova discursividade. Essa discursividade é instaurada a partir de um acontecimento discursivo: “Galileu e sua luta contra Roma foram suscitados pelo acontecimento constituído pela possibilidade de afirmar ‘isso é científico’” (STENGERS, 2002).

É relevante destacar que, ao enunciar *acontecimento*, Stengers (2002) não se refere a acontecimento discursivo conforme Pêcheux defende. No dizer de Piva (2004), Stengers se refere a acontecimento como:

[...] invenção passível de ser reinventada com outros dados – o que acontece, inclusive, a cada nova interpretação – e, com isso, passível de sofrer uma renovação de sua própria identidade no interior do mesmo processo que a originou, sem necessidade de recorrer à fundação de uma nova tradição (PIVA, 2004, p. 164).

No entanto, do ponto de vista discursivo, cremos que podemos sim, considerar o enunciado ‘isso é científico’ como um acontecimento discursivo, visto que, esse enunciado instaurou novas discursividades, fundando as bases do discurso científico moderno, promovendo um novo modo de enunciar e, o mais importante, revestindo-se de um *status* de autoridade, a autoridade científica.

Como vimos discutindo, o *status* de autoridade do discurso científico é conferido pelo estatuto de verdade. O fato de o discurso científico possuir o estatuto de verdade e, por conseguinte, o estatuto de autoridade, faz com que ele seja aceito, acolhido nos espaços discursivos em que circula. A esse respeito, Foucault (1979) afirma:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Em uma sociedade que se constituiu também por influências da lógica neoliberal, que perseguiu o ideal da qualidade total na educação, da busca pelo aperfeiçoamento, do progresso e da competitividade, a ideia de progresso da ciência é bem-vinda.

Dentro dessa perspectiva, Foucault (1979) lista algumas características do que ele chama “economia política” da verdade e das quais destacamos aquelas mais relevantes para o raciocínio que estamos desenvolvendo:

[...] a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; [...] é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação) (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Da explanação de Foucault, vemos que a verdade veiculada pelo discurso científico é produzida por instituições que são aceitas como detentoras de autoridade, como a universidade, e também circula em contextos que possuem *status* de autoridade e conhecimento, como os aparelhos de educação e de informação. Sendo assim, os estudos sobre crenças, enquanto constituídos pelo discurso científico, é bem acolhido, por exemplo, na comunidade acadêmica e nos cursos de formação de professores. Isso porque, ao trabalhar o tema, passa-se a ideia de que o que se produziu tem um caráter universal, passível de explicar todo e qualquer aspecto sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que advém dos aprendizes.

É possível compreender, então, o peso que um artigo científico pode possuir na comunidade acadêmica. Dessa maneira, os trabalhos sobre crenças que constituem o *corpus* de nossa pesquisa devem ser analisados levando em conta sua natureza de texto científico.

Assim, será possível verificar como os regimes de verdade do discurso científico aparecem nos artigos.

No próximo capítulo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa; sobre a constituição do *corpus* da tese; bem como sobre os procedimentos de análise.

Capítulo 3

METODOLOGIA: O *CORPUS* DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Introdução

O objetivo deste capítulo é relatar como se constituiu o *corpus* de análise e apresentar os critérios utilizados para seleção do mesmo. Considerando que o *corpus* de uma pesquisa é uma construção a partir de uma questão, retomamos brevemente as questões gerais da pesquisa para explicar como ocorreu sua constituição.

A questão que motivou esta tese originou-se a partir da problemática que constatamos em alguns trabalhos sobre crenças e ensino de línguas estrangeiras nos quais pudemos perceber uma discussão que parece girar em torno dela mesma.

A partir do problema que esta tese aponta e também considerando os pressupostos da Análise de Discurso, esta tese possui como pergunta de pesquisa: Que funcionamento discursivo sustenta os comentários de articulistas sobre crenças e quais os efeitos de sentido que decorrem desse funcionamento? Desse modo, nosso objeto de estudo são os comentários de articulistas sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa em artigos científicos.

De modo geral, objetivamos problematizar aspectos discursivos que mostrem o funcionamento do discurso que sustenta os dizeres sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa em artigos sobre o tema das crenças e de modo específico, temos como objetivos: a) Verificar quais efeitos de sentido emergem do funcionamento discursivo que sustenta os comentários dos articulistas; e b) Identificar representações sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na escola regular em artigos que tratam de crenças e ensino de línguas estrangeiras.

Descrevemos agora, o objeto de estudo desta tese.

4.1 A materialidade que é objeto de análise: o artigo científico sobre crenças e ensino e aprendizagem de línguas

A investigação sobre crenças constitui um tópico da Linguística Aplicada que, no Brasil, desde a década de 90, vem sendo investigado intensamente. Dentre as modalidades de trabalho que resultam na produção de conhecimento sobre crenças e línguas estrangeiras, tais como teses, dissertações, artigos acadêmico-científicos e anais de eventos científicos, fizemos um recorte e escolhemos analisar apenas artigos científicos por apresentarem resultados de pesquisas. Além disso, por serem publicados em revistas qualificadas, esses artigos

conquistam um estatuto de credibilidade, são legitimados pelos pareceristas, isto é, pelos acadêmicos da área.

Os trabalhos que se inserem nesta lista de pesquisa têm como princípio o conceito de crenças, cuja diversidade de termos e definições foi apresentada no primeiro capítulo desta tese. Diante da profusão de termos e definições para crenças, adotamos como referência a definição de Barcelos (2006) apresentada na introdução desta tese e que retomamos novamente a seguir:

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Sempre que nos referimos ao conceito de crenças, considerado como um tópico de estudo da Linguística Aplicada e realizado conforme a perspectiva predominante de pesquisa das crenças, reportamo-nos a essa definição. Dito isso, com base no referencial teórico da Análise de Discurso francesa, entendemos que crenças se materializam em dizeres e estes encerram representações, as quais constituem um imaginário sobre o ensino de línguas estrangeiras e são passíveis de problematização. É com essa visão sobre as crenças que analisamos os trabalhos sobre essa temática.

De um modo geral, as investigações realizadas dentro da temática das crenças objetiva identificar os dizeres de professores e/ou alunos, para direcionar o ensino, promover adequações nos objetivos, procedimentos, conteúdos, avaliação. Tudo isso visando a promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Norteados por esse objetivo que é mais amplo, as pesquisas focam questões mais específicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira como, por exemplo, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, uso da língua, atitudes linguísticas de falantes de uma língua em um determinado contexto geográfico, o ensino de línguas em determinado contexto de aprendizagem, a aprendizagem de determinada habilidade, influência das crenças na prática pedagógica do professor, entre outros.

Em geral, os participantes das pesquisas, denominados também como informantes, são professores ou alunos. Quando se trata de professores, a pesquisa geralmente tem como foco um determinado perfil de professor como, por exemplo, de escolas de línguas, de escola regular particular ou pública, do curso de Letras. Quando o foco está no aluno, este pode ser criança, adolescente, adulto, aluno de Ensino Fundamental, de Ensino Médio, do curso de

Letras ou dos cursos de idiomas. Informamos que, com menos frequência, encontram-se exemplos de trabalhos que investigaram as crenças de sujeitos com outro perfil. Para exemplificar, citamos Dias e Assis-Peterson (2006) que investigaram crenças de pais e alunos de escola pública.

4.2 História da definição do *corpus* da pesquisa

Conforme informamos na introdução da tese, o objeto de estudo são os comentários de articulistas sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa em artigos científicos. Para chegar a essa definição de objeto e também para estabelecer o *corpus* de análise, foi percorrido todo um caminho de investigações, análises e recortes que tentamos resumir a seguir.

A atuação como professora de língua inglesa e como pesquisadora do campo de uma Linguística Aplicada que prima por um viés problematizador, com base, especialmente, na noção de *Prática Problematizadora* descrita por Pennycook (2001) e da Análise de Discurso francesa proporcionou-nos um contato, problematizador, com os estudos sobre crenças e ensino de línguas estrangeiras.

Com nossa entrada no Curso de Doutorado em 2010 e a elaboração do projeto de pesquisa, passamos a olhar para o discurso das crenças sobre ensino de línguas a partir da posição de pesquisadora. Isso ocorreu da seguinte maneira: inicialmente, nossa intenção era pesquisar sobre o sucesso e o fracasso no ensino de língua estrangeira na escola pública dentro de uma perspectiva discursiva. Mas ainda faltava refinar e estabelecer uma questão dentro de uma área tão abrangente. Então, a partir da investigação sobre a temática do ensino de língua estrangeira na escola pública, os estudos sobre o tema das crenças despertaram nossa atenção, pois se configuram como estudos que investigam dizeres de sujeitos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Percebemos que poderia ser interessante analisar esses estudos do ponto de vista da Análise de Discurso. Assim, fizemos o primeiro recorte: dentre os trabalhos sobre ensino de língua estrangeira na escola pública, nossa pesquisa teria como foco os estudos sobre crenças.

O segundo recorte foi feito em decorrência da necessidade de estabelecer o gênero de trabalhos que seria objeto de estudo. Levando em consideração que se encontram disponíveis artigos, teses, dissertações e trabalhos completos sobre a temática das crenças e ensino de línguas estrangeiras, foi feito o segundo recorte: estabelecemos que analisaria somente artigos científicos, pois oferecem análise de *corpus* e resultados de pesquisa e, além disso, passam

pela avaliação de conselhos editoriais, constituindo-se em materiais representativos de peso realizados sobre a temática.

Após essa determinação, selecionamos certa quantidade de artigos científicos. Nessa fase, ainda mantínhamos a intenção de eleger o espaço discursivo da escola pública como um dos critérios para seleção dos trabalhos. A análise dos artigos já selecionados fez com que essa ideia fosse descartada. Os referidos artigos abordavam pesquisas sobre crenças e ensino de línguas estrangeiras em contextos pedagógicos diversos, tais como, a escola pública, a escola privada, as escolas de idiomas, os cursos de Letras. Então, excluímos essa limitação da temática das crenças ao espaço discursivo da escola pública e ampliamos os horizontes da pesquisa para outros espaços discursivos de aprendizagem.

Nessa etapa da pesquisa, o objeto de estudo eram as crenças acerca do fracasso e sucesso no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, parece que essa ideia não possuía muita consistência porque sempre ecoava a impressão de que, na maioria dos trabalhos analisados, o discurso sobre as crenças era um discurso em que o articulista, em sua análise, muitas vezes reproduzia os mesmos sentidos que o sujeito enunciava, ou reproduzia as mesmas representações do participante da pesquisa e, nessa discursivização, deixava de problematizar questões relevantes para o ensino de línguas.

Assim, chegamos à conclusão de que a questão que estávamos tentando formular não estava atrelada às crenças, mas sim à *discursivização sobre as crenças*. Feito, então, o terceiro recorte, ficou estabelecido o objeto de estudo da tese: comentários de articulistas sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa em artigos científicos. A partir daí, realizamos análises de alguns artigos para o primeiro exame de qualificação, que consiste na qualificação do projeto de tese. Durante o exame de qualificação, a banca sugeriu que fossem estabelecidos critérios mais claros para seleção do *corpus*, pois não era possível compreender qual materialidade eu estava tomando como *corpus*, visto que o projeto previa um *corpus* constituído de artigos científicos, de trabalhos completos publicados em anais de eventos, de trabalhos publicados em periódicos da área Letras/Linguística e também da área da Educação, alguns artigos eram indexados no sistema Qualis e outros não, alguns artigos investigavam crenças e outros investigavam termos considerados equivalentes nessa linha de estudos, como cognições.

Essa recomendação resultou no quarto recorte em que ficaram determinados os seguintes critérios para seleção do *corpus*: apenas artigos científicos, publicados em periódicos da área de Letras/Linguística, indexados no sistema Qualis Capes, publicados na

última década, que tivessem as palavras crenças, ensino/aprendizagem, e língua estrangeira nas palavras-chave.

Iniciamos nova seleção de artigos e percebemos que, em alguns deles, as palavras utilizadas como critério de seleção não constavam em sua totalidade nas palavras-chave, apenas algumas. Outras figuravam no resumo ou no título. Então, estabelecemos que tais palavras deveriam constar ou no título, ou no resumo, ou nas palavras-chave.

Reforçamos que o critério da necessidade de figurar, no trabalho, a palavra *crença* deve-se ao fato de esse conceito poder ser denominado por vários outros termos e receber várias definições, conforme apresentado no Capítulo 1 desta tese. Assim, consideramos relevante adotar um termo e uma definição como referência. Diante disso, o termo que tomamos como referência desse conceito envolvido em nossa investigação é *crenças* e a definição adotada é a de Barcelos (2006), citada na introdução da tese. Escolhemos *crenças* como o termo de referência para o conceito que discutimos, porque percebemos que, embora a literatura desses estudos registre vários outros termos considerados equivalentes, a denominação *crença* parece ser a mais utilizada.

Após estas resoluções e tendo o *corpus* selecionado, verificamos que, praticamente, todos os trabalhos selecionados tratavam do tema crenças e ensino e aprendizagem de língua inglesa. A única exceção era um artigo acerca de crenças sobre o ensino de alemão como língua estrangeira. Levando em conta a existência de um imaginário sobre o inglês, o qual ficava bastante evidente nos artigos selecionados e também o fato de que também sou professora de inglês, realizamos o quinto recorte: o *corpus* seria composto de artigos sobre crenças e ensino de língua inglesa. Dessa forma, acrescentamos o item *inglês/ língua inglesa* à lista de palavras que deveriam figurar no título, nas palavras-chave ou no resumo do artigo.

Nessa fase da pesquisa, em que o *corpus* estava praticamente definido, verificamos que a temática das crenças investigadas nos artigos era determinada pelo contexto da pesquisa e pelo perfil dos informantes, isto é, alguns artigos versavam, por exemplo, sobre crenças de alunos de escolas públicas; outros sobre crenças de professores em formação; e outras sobre crenças de professores em serviço.

A partir dessa constatação, verificamos as temáticas mais recorrentes no *corpus* já selecionado e pudemos identificar que os artigos tratavam de três temáticas. Dessa forma, estabelecemos os eixos de análise do *corpus*. Ficaram estabelecidos, então, três eixos de análise: a) crenças de alunos de cursos de Letras sobre a língua inglesa; b) crenças de alunos de ensino fundamental e médio sobre a língua inglesa; e c) crenças de professores sobre a língua inglesa. Um detalhe bastante relevante é que, dos artigos selecionados obedecendo aos

critérios de seleção mencionados, há um número bem maior de trabalhos sobre crenças de alunos do curso de Letras do que de trabalhos sobre crenças de alunos de Ensino Fundamental e Médio e crenças do professor de inglês. Sendo assim, para contrabalançar o número de artigos em cada eixo de análise, selecionamos três artigos que versam sobre crenças de alunos do curso de Letras; um artigo sobre crenças de alunos do Ensino Fundamental e Médio; e um artigo sobre crenças do professor de inglês. Esses artigos estão em anexo nesta tese.

Finalmente, depois de percorrido todo esse percurso, o *corpus* da pesquisa ficou definido. Apresentamos os critérios de seleção de forma mais detalhada:

- a) Gênero: artigos científicos;
- b) Temática geral: crenças e ensino de língua inglesa
- c) Temática específica: crenças de alunos de cursos de Letras sobre a língua inglesa; crenças de alunos de Ensino Fundamental e Médio sobre a língua inglesa; e crenças de professores sobre a língua inglesa;
- d) Período de publicação: do ano de 2002 até 2013. Essa data foi fixada em virtude de corresponder ao *período de expansão* da pesquisa sobre crenças no Brasil. Essa organização cronológica do desenvolvimento da pesquisa sobre crenças no Brasil é apresentada no Capítulo 1 desta pesquisa;
- e) Veículo de publicação: periódicos da área Letras/Linguística, indexados no sistema Qualis com classificação A ou B;
- f) Condições especiais para seleção do *corpus*: é necessário que as palavras crenças, inglês/língua inglesa, ensino e/ou aprendizagem figurem no título, no resumo ou nas palavras-chave do artigo.

Um fator decisivo para a escolha dos artigos consistiu em considerar aqueles que, necessariamente, apresentavam análise das crenças enunciadas pelos informantes da pesquisa relatada. Considerando esse critério, elegemos artigos que primavam por análises baseadas na metodologia de análise dos estudos sobre crenças, notadamente, as abordagens *metacognitiva* e *contextual*³⁴ que se inserem na perspectiva de pesquisa qualitativa de investigação no campo dos estudos sobre crenças.

³⁴ Para mais detalhes dessa metodologia, vide Capítulo 1 desta tese, item 2.4 *Metodologia da investigação sobre crenças*.

4.3 Algumas considerações para análise dos comentários sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa

Como já foi citado na fundamentação teórica desta tese, a Análise de Discurso possui um *modus operandi*. Nesta tese, em específico, esse *modus operandi* diz respeito a olhar para a materialidade linguística e discursiva considerando uma noção de língua e de sujeito como pressupostos e investigar como as crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa são discursivizadas nos artigos sobre crenças.

Nessa análise, tomamos a materialidade linguística produzida a partir da investigação de articulistas sobre crenças e ensino de línguas estrangeiras para proceder à nossa investigação acerca da discursivização que é produzida. Nosso trabalho, de modo geral, consiste em nos posicionar diante dos trabalhos sobre crenças a partir do nosso lugar, que é o da teoria do discurso, e problematizar sobre o funcionamento discursivo desses trabalhos e os efeitos de sentido que dele emergem.

Levando em consideração o conceito de discurso de Pêcheux (1997) em que discurso é efeito de sentido entre interlocutores, procuramos analisar os efeitos de sentido que emergem dos comentários de articulistas sobre as crenças dos participantes de suas pesquisas. A hipótese norteadora de nosso trabalho é que, embora os comentários dos articulistas se proponham a identificar e/ou analisar as crenças dos informantes, o que é indiciado é que os articulistas acabam por referendar as crenças. Isso, conseqüentemente, poderia apontar para uma possível constituição desses articulistas pelas mesmas crenças.

Com relação à análise do *corpus*, no próximo item, apresentamos em linhas gerais os procedimentos de análise adotados.

4.4 Procedimentos de análise

A análise está organizada em três eixos temáticos, os quais já foram apresentados na introdução da tese e aqui são retomados novamente: a) crenças de alunos de cursos de Letras sobre a língua inglesa; b) crenças de alunos de Ensino Fundamental e Médio sobre a língua inglesa; e c) crenças de professores sobre a língua inglesa.

Os artigos de onde foram retirados os comentários para análise são identificados por um número dessa maneira: Artigo 01, Artigo 02, perfazendo um total de 05 artigos. Esse procedimento foi adotado para impedir a identificação dos artigos e preservar a identidade dos articulistas.

Logo após a introdução do capítulo de análise, fazemos a apresentação dos artigos que constituem o *corpus*. Nessa etapa, procedemos à contextualização da pesquisa relatada em cada artigo e apresentamos, em linhas gerais, o contexto em que a pesquisa foi realizada e descrevemos o perfil dos participantes informados pelos articulistas. Apresentamos também uma visão geral do desenho da pesquisa realizada, tais como os objetivos, a pergunta de pesquisa, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos informados pelos articulistas.

Dentro de cada eixo temático que compõe o capítulo de análise, são analisados os comentários dos articulistas de acordo com o tipo de crença de que eles tratam, por exemplo, crenças de professores ou crenças de alunos de curso de Letras. Dessa maneira, os eixos temáticos são estruturados assim:

- a) Eixo temático I: Discursivizações sobre língua inglesa a partir do dizer do aluno do curso de Letras. Análise de comentários dos Artigos 01³⁵, 02 e 03;
- b) Eixo temático II: Discursivizações sobre língua inglesa a partir do dizer do aluno de Ensino Fundamental e Médio. Análise de comentários dos Artigos 04 e 05;
- c) Eixo temático III: Discursivizações sobre língua inglesa a partir do dizer do professor. Análise dos comentários dos Artigos 02 e 05.

Depois disso, passamos para a análise propriamente dita dos comentários dos articulistas sobre as crenças identificadas nos dizeres dos informantes da pesquisa. Para facilitar a visualização do dizer enunciado pelo informante e do comentário do articulista sobre tal dizer, organizamos a análise do seguinte modo: o dizer do informante (materialidade linguística em que aparece a descrição da crença) é transcrito dentro de uma caixa de texto e, logo abaixo, transcrevemos o recorte com o comentário do articulista acerca desse dizer. Apresentamos um exemplo a seguir:

Dizer do informante:

“XX
XX
XX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX”

Comentário do articulista nº xx:

“XX
XX

³⁵ A ordem dos artigos dentro de cada eixo temático foi estabelecida aleatoriamente.

XX
 XX
 XX
 XX
 XX
 XX
 XX
 XX
 XX

Logo após a apresentação dos dizeres do informante e do comentário do articulista, realizamos nossa análise sobre essa discursivização. A análise é descritiva-interpretativa, privilegiando aspectos tais como:

- a) Análise da materialidade linguística;
- b) Identificação dos efeitos de sentido que emergem dos comentários;
- c) Problematização das contradições, equívocos, não coincidências do dizer, resultantes da heterogeneidade do discurso.

De modo geral, procuramos verificar também se os comentários dos articulistas realmente constituem comentários conforme a concepção de Foucault (2006), em que comentário é entendido como uma repetição do texto primeiro, porém com nova significação.

É relevante informar, ainda, que, quando necessário, recorreremos aos objetivos, perguntas de pesquisa ou mesmo conclusões das pesquisas relatadas nos artigos escolhidos para a composição do *corpus*. Isso porque esses elementos podem servir para elucidar algum aspecto encontrado nos dizeres do articulista pertinente para a análise que empreendo nesses dizeres.

Com base nessas considerações, é feita, no Capítulo 4, a análise das discursivizações sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em trabalhos sobre crenças.

Capítulo 4

ANÁLISE DAS DISCURSIVIZAÇÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM TRABALHOS SOBRE CRENÇAS

Introdução

Partindo da indagação que motiva esta pesquisa, isto é, sobre qual o funcionamento discursivo que sustenta os trabalhos sobre crenças e, em decorrência, quais os efeitos de sentido que decorrem desse funcionamento, passamos à análise do *corpus*.

Sendo assim, retomamos novamente a hipótese que norteará esta análise e que foi apresentada na introdução desta tese. Tomamos como hipótese que, embora os comentários dos articulistas se proponham a identificar e/ou analisar as crenças dos informantes, o que é indiciado é que os articulistas acabam por referendar as crenças, o que, consequentemente, poderia apontar para uma possível constituição desses articulistas pelas mesmas crenças. É relevante registrar que a noção de língua que é sustentada neste trabalho é aquela discutida, em uma perspectiva pecheutiana, por Leite (2010) em que a língua é vista como uma estrutura portadora de equívocos que lhe são constitutivos, os quais se inscrevem no fio intradiscursivo.

Retomamos, também, os objetivos da investigação empreendida nesta tese. O objetivo geral é o seguinte: problematizar aspectos discursivos que mostrem o funcionamento do discurso que sustenta os dizeres sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa em artigos sobre o tema das crenças visando contribuir para a problematização sobre o ensino de língua inglesa e sobre a produção de conhecimento no campo da Linguística Aplicada. Por sua vez, os objetivos específicos são: a) verificar quais efeitos de sentido emergem do funcionamento discursivo que sustenta os comentários dos articulistas; e b) identificar representações sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na escola regular em artigos que tratam de crenças e ensino de línguas estrangeiras.

Passamos, agora, para a apresentação dos artigos a partir dos quais o *corpus* foi constituído e, em seguida, para a análise propriamente dita.

5.1 Apresentação dos artigos

Artigo 01: *Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa?*

Contextualização da pesquisa

Neste artigo, foram investigadas crenças de um aluno formando do curso de licenciatura em Letras/Inglês de uma universidade federal localizada na região Centro-Oeste

do Brasil. O articulista informa que o aluno, chamado pelo nome fictício de Davi, cursava Letras havia seis anos e o seu contato com a língua inglesa havia sido, então, primeiramente, na escola e depois na universidade. Na época da pesquisa, Davi não havia, ainda, lecionado inglês e expressava o desejo de aprender outras línguas estrangeiras como, por exemplo, francês e espanhol, visando a ter mais chances de conseguir um emprego melhor. Os comentários que compõem este artigo são analisados no Eixo temático I.

O objetivo da pesquisa informado pelo articulista do **Artigo 01** é analisar crenças de um formando na licenciatura Letras/Inglês sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. O arcabouço teórico consiste de referências a pesquisas feitas acerca do construto crenças no campo de ensino/aprendizagem de línguas e segue a seguinte organização no referencial teórico do artigo: a) apresenta um levantamento das diversas definições existentes para as crenças; b) aborda a questão da relevância da investigação das crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas; c) revisa três trabalhos cujo foco foi a pesquisa sobre crenças e que tiveram como informantes alunos de Letras.

Para a coleta do *corpus*, foram utilizados três instrumentos diferentes, a saber, questionários semiabertos, narrativas e entrevistas. O articulista informa que agrupou as crenças identificadas em cinco categorias: Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês; Crenças sobre o papel do professor; Crenças sobre o papel do aluno; Crenças sobre o lugar “ideal” para se aprender inglês; e Crenças sobre o curso de Letras (Inglês).

Artigo 02: A Formação do Professor de Língua Inglesa no Cenário Brasileiro: Crenças e Experiências como Fatores de (Trans)Formação da Prática Pedagógica

Contextualização da pesquisa

Os participantes da pesquisa descrita no **Artigo 02** são dois estudantes do sétimo semestre do curso de Letras/Inglês de uma universidade estadual da região Nordeste. O articulista do artigo informa que, na época da pesquisa, os dois estudantes já trabalhavam como professores de inglês em escolas públicas.

Em virtude desse perfil dos informantes, alguns dos comentários que compõem esse artigo são analisados no Eixo temático I, em que analisamos comentários sobre crenças do aluno do curso de Letras. Há, também, um comentário que foi colocado no Eixo temático III, que se refere às crenças do professor de inglês.

A metodologia utilizada na pesquisa foi o estudo de caso com base na abordagem qualitativa e no paradigma interpretativista. O objetivo descrito pelo articulista é “[...] verificar quais são as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas de dois estudantes de Letras/Inglês que já atuam como professores de língua inglesa e também perceber as conexões estabelecidas entre as teorias do ambiente acadêmico e sua prática em sala de aula, possibilitando uma percepção das contribuições da formação acadêmica para a prática do professor em formação”.

A fundamentação teórica da pesquisa consiste em contextualizar o conceito de crenças dentro do campo da Linguística Aplicada, descrevendo as conceituações mais utilizadas para se estudar crenças. O articulista discorre também sobre a formação do professor de línguas, sobre as necessidades que devem ser supridas, as atribuições do docente e, ainda, sobre a complexidade de sua formação e o papel das crenças na prática pedagógica do professor.

No artigo, a análise é organizada em três partes: a) Influências positivas e negativas de antigos professores; b) Percepções do estudante/professor em sala de aula: opiniões sobre a experiência profissional; e c) Posicionamentos e opiniões dos estudantes sobre o curso de letras e a formação docente.

Artigo 03: *O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras*

Contextualização da pesquisa

No **Artigo 03**, é relatada uma pesquisa que foi realizada também em uma universidade estadual da região Nordeste, porém, em um Estado diferente da pesquisa descrita no **Artigo 02**. Os participantes são nove alunos concluintes da licenciatura em Letras/Inglês que já atuam como professores. Apesar de exercerem a docência, as crenças desses alunos/docentes são crenças acerca da experiência de aprendizagem de língua inglesa. Com isso, neste capítulo, os comentários sobre tais crenças estão agrupados no *Eixo temático I: Discursivizações sobre a língua inglesa: crenças do aluno do curso de Letras*.

O articulista informa que seu artigo é resultante de um trabalho de investigação que, na época, vinha desenvolvendo junto a um programa de pós-graduação de uma universidade federal da região Nordeste.

A pergunta de pesquisa que direcionou a investigação descrita no artigo é: *o que significa aprender inglês para os professores em formação?* e os objetivos são os seguintes: a) investigar nos discursos de alunos concluintes do curso de Letras a construção de crenças

face à aprendizagem de LE; e b) analisar, a partir de elaboração de categorias, as crenças expressas nos discursos dos alunos.

Segundo o articulista, o trabalho se inscreve entre as pesquisas voltadas para a relação entre linguagem e práticas sociais. Na fundamentação teórica, é definido o que são crenças, com base nos estudos sobre esse conceito. Desse modo, aborda-se a variedade de conceitos e designações para o termo crenças. O articulista informa que alguns estudiosos fazem uma crítica aos programas de formação de professores que não estudam as crenças dos professores em formação e, com isso, elas ficam intactas durante o curso. O artigo é também embasado em conceitos da Análise de Discurso, como por exemplo, o interdiscurso e efeitos de sentido. Segundo o articulista, a partir de tais conceitos, torna-se impossível entender o processo de ensino-aprendizagem com base na experiência da sala de aula tomada isoladamente e que as crenças dos alunos, futuros professores de língua inglesa, são influenciadas por discursos diversos, tais como, o discurso da publicidade, do material didático e dos PCNs.³⁶

A metodologia adotada é a abordagem qualitativa de pesquisa e o instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário. Segundo o articulista, as crenças que são analisadas estão presentes nas respostas dos participantes para a pergunta: *“O que é aprender inglês e o que significa, para você, o aluno [sic] está aprendendo inglês?”*. As crenças foram classificadas em três categorias: a) crenças de que aprender o idioma confere status e a possibilidade de inserção e ascensão social; b) crença de que aprender inglês amplia os horizontes culturais; c) crença de que aprender inglês seja atingir um alto grau de competência linguística.

Artigo 04: Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês)

Contextualização da pesquisa

No **Artigo 04**, é feita a investigação das crenças de alunos sobre leitura em língua inglesa. Esses alunos, na época da pesquisa, cursavam a 1ª série do Ensino Médio em uma escola pública.

O articulista informa que buscou responder as seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais crenças os alunos têm sobre leitura em inglês? b) Quais concepções de leitura subjazem essas crenças?

³⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais.

O objetivo do artigo é verificar quais crenças os alunos do Ensino Médio de uma escola pública têm sobre leitura em inglês e também analisar as concepções de leitura que são atreladas às crenças identificadas.

A respeito do conceito de crenças, o articulista, como na grande maioria dos trabalhos sobre crenças, enfatiza a dificuldade em definir crenças devido à divergência entre os teóricos do campo a respeito de uma definição precisa. Destarte, dentre os diversos conceitos, o articulista destaca alguns aspectos comuns que permeiam teorias diversas e que têm relevância para o estudo do artigo: as crenças dos indivíduos afetam fortemente seu comportamento; as crenças que os alunos têm sobre a aprendizagem de línguas podem influenciar as estratégias de aprendizagem por eles utilizadas ao longo do processo de aquisição de uma língua estrangeira; o entendimento do sistema de crenças que professores e alunos desenvolvem e trazem para o contexto de sala de aula é particularmente importante para compreendermos o processo de ensino de língua estrangeira.

De acordo com o articulista, os procedimentos metodológicos utilizados no **Artigo 04** são dois: o questionário semiestruturado, aplicado a todos os alunos da classe, por meio do qual foi possível identificar, de uma maneira geral, as crenças que esses alunos trazem acerca do processo da leitura; e a entrevista semiestruturada, realizada com os IF, isto é, Informantes Focais, que teve por objetivo coletar informações mais precisas sobre as concepções que eles têm acerca da natureza do processo da leitura em LE, de modo a confirmar as informações previamente coletadas com o questionário.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de uma cidade localizada no interior de São Paulo. No total, foram quarenta informantes, com idade entre quatorze a dezesseis anos, alunos da primeira série do Ensino Médio. Desses quarenta informantes, quatro são informantes focais identificados no **Artigo 04** pela sigla IF.

É importante lembrar que, no **Artigo 04**, foram analisadas apenas duas crenças que são discutidas no **Eixo temático II**.

Artigo 05: O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos

Contextualização da pesquisa

O **Artigo 05** possui uma particularidade em relação aos demais artigos aqui apresentados: o perfil dos informantes é bastante variado. Há duas categorias de informantes: os representantes da escola – os informantes são uma diretora de escola, uma coordenadora e

uma professora de inglês; e os representantes da comunidade: os informantes são oito pais (dentre os oito, dois pais e seis mães) e duas alunas. Logo, nesta tese, os comentários sobre os dizeres das alunas estão no Eixo temático II, que trata de comentários sobre crenças de alunos de Ensino Fundamental e Médio. O comentário da professora está no Eixo temático III, em que analisamos comentários sobre crenças de professores de inglês.

Essa variedade de informantes existe em virtude do objetivo do artigo, transcrito a seguir: *Tentaremos, pois, explicitar as vozes de pais e alunos em contraponto às vozes da escola para mostrar como interpretações preconceituosas poderiam/poderão ser evitadas se houvesse/houver maior aproximação entre escola e comunidade.*

Segundo o articulista, no artigo, o conceito de *vozes* utilizado possui referência em Bakhtin e diz respeito a “[...] não simplesmente a voz física ou audível, mas as visões de mundo que são conflitantes, refletindo o ato de que não são de livre escolha e se desenvolvem dentro de transformações sociais em andamento.” (Artigo 05³⁷, 2006, p. 111). No **Artigo 05**, após a análise das crenças, o articulista faz também uma discussão acerca das ideologias que perpassam essas vozes.

A investigação foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental e os instrumentos metodológicos utilizados foram observação e entrevista informal.

5.2 Eixo temático I - Discursivizações sobre a língua inglesa: crenças do aluno do curso de Letras

Introdução

Neste eixo temático, estão agrupadas análises de comentários em que os informantes são alunos de um Curso de Letras/Inglês. A maioria desses informantes, na época em que colaboraram com as pesquisas relatadas nos artigos, já atuavam como professores. Apenas alguns ainda não haviam experimentado a docência.

É interessante registrar um detalhe em relação a este eixo temático: durante a coleta do *corpus*, percebemos que se encontra disponível uma grande quantidade de trabalhos sobre crenças de alunos do curso de Letras. Isso significa que pudemos reunir uma quantidade de trabalhos sobre crenças de alunos de cursos de Letras bem maior que os trabalhos sobre crenças do professor e crenças de aluno do Ensino Fundamental e Médio. Uma das hipóteses

³⁷ Para preservar a identidade dos articulistas, os artigos são numerados e os nomes dos autores não são citados.

para a ocorrência desse fato é que, talvez, isso seja também, pela grande preocupação de trabalhos que versam sobre a formação de professores, tanto em serviço quanto em pré-serviço.

Pelas leituras realizadas sobre trabalhos acerca de crenças, constatamos que parece haver, nos trabalhos que se inserem na linha de estudos sobre crenças, uma preocupação com a formação do professor, haja vista obras como *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores* organizado por Barcelos e Abrahão (2006). Essa obra é organizada em duas partes: *Parte I - Crenças de professores em formação inicial e em-serviço* e *Parte II – Crenças de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras*. Os trabalhos que compõem as duas partes foram apresentados em um simpósio que também tratou a respeito de formação de professores, o simpósio *Crenças no processo ensino e aprendizagem e na formação do professor de língua estrangeira*, realizado no 14º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, na PUC-SP em 2004.

Coadunada com a relação crenças e formação de professores, Barcelos (2006) afirma que as crenças exercem papel crucial na prática do professor de línguas.

Diante da grande quantidade de trabalhos que versam sobre crenças de professores em formação, limitamos a análise dos trabalhos desse eixo temático a três itens para tentar manter a isonomia entre os eixos temáticos.

Apesar de não ser o objetivo geral da análise, com relação às crenças identificadas nos artigos que fazem parte deste eixo temático, é interessante registrar que os informantes alunos do curso de Letras/Inglês, de modo geral, constituem-se em representações sobre a língua inglesa, como por exemplo: sobre os locais em que, supostamente, aprende-se inglês; sobre o papel do professor como facilitador da aprendizagem ou como o principal responsável pela aprendizagem e o sucesso ou insucesso do aluno.

Diante das crenças discutidas, consideramos de grande utilidade discutir sobre tais representações nos cursos de formação de professores, visto que tais alunos, provavelmente, atuarão como docentes de língua inglesa.

1. Crença sobre a importância da pronúncia

Artigo 01: *Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa?*

Dizeres do informante:

“[...] a parte mais importante na língua inglesa seria a pronúncia”

“O ponto negativo da escola regular foi a falta de ensinar a pronúncia. Quando ensinava era geralmente de uma forma incorreta. Hoje na universidade os professores cobram mais a pronúncia, coisa que os professores da escola regular deveria [m] ter ensinado mais aos alunos”

Comentário do articulista nº 01:

“A crença de que a pronúncia é a parte “mais importante” no processo de ensino/aprendizagem de inglês nos faz refletir que, embora Davi e os demais participantes dos estudos mencionados³⁸ estejam inseridos em ambientes de ensino/aprendizagem de inglês considerados comunicativos, nos quais a prioridade é a comunicação (Bassetti, 2006), ou seja, se fazer entender, eles demonstram consciência quanto à importância de desenvolver uma boa pronúncia em língua inglesa e de não apenas se fazer inteligível. Como Pessoa e Sebba (2006:57) observam muito bem: “[...] o que significa ser inteligível? Para quem? Se os alunos de L (uma das participantes da pesquisa das autoras) são compreendidos por ela, isso significa que eles serão compreendidos por outros falantes de inglês, nativos ou não?”.

Como vimos, para Davi a pronúncia é o mais relevante no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Qual seria, então, o aspecto que não desempenharia um papel central ao longo do processo de se ensinar/aprender inglês? Davi parece acreditar que seja a *gramática*³⁹, ao marcar no questionário que discorda plenamente que “a parte mais importante no ensino/aprendizagem de língua inglesa é a gramática”. Crença semelhante a esta pode ser observada em Borges (2007), Borges, Oliveira e Lago (2007) e Silva (2001). Para Júlia, uma das participantes da pesquisa de Borges (2007:63) e professora de inglês em pré-serviço, “dominar” por completo a gramática da língua inglesa não é um fator imprescindível para se ter sucesso na aprendizagem [...]”

O comentário do articulista privilegia o fato de o informante demonstrar que possui consciência da necessidade de desenvolver uma boa pronúncia ao invés de apenas se fazer entender. No seguinte trecho: “*embora Davi e os demais participantes dos estudos mencionados estejam inseridos em ambientes de ensino/aprendizagem de inglês considerados comunicativos, nos quais a prioridade é a comunicação (Bassetti, 2006), ou seja, se fazer entender*”, o emprego da conjunção *embora* remete a contraste, oposição. Isso possibilita entender que o articulista atribui certa discrepância ao fato de o informante atribuir importância à pronúncia mesmo estando inserido em um contexto de ensino e aprendizagem de línguas que privilegia a abordagem comunicativa e ainda afirma que nesses contextos a

³⁸ Anteriormente, no artigo, são mencionados outros estudos em que também foi identificada a crença sobre a importância da pronúncia no aprendizado de inglês.

³⁹ Grifo do articulista.

prioridade é a comunicação, o que equivaleria a se fazer entender. Entretanto, o articulista deixa de considerar que a abordagem comunicativa não despreza totalmente o ensino de pronúncia, pois, para uma boa interação, como é proposto na abordagem comunicativa, é necessário desenvolver competência comunicativa.

Por um lado, talvez o articulista constitua-se em teorias como a de Dell Hymes que postula a necessidade de se desenvolver uma teoria que responda à aquisição de linguagem pelo falante ‘real’, isto é, aquele que faz uso da língua. Hymes, em seu artigo *On Communicative Competence*, publicado em 1972, propôs quatro pilares de Competência Comunicativa, segundo os quais a língua é considerada: a) formalmente possível; b) viável, considerando-se os meios de implementação possíveis; c) apropriada em relação ao contexto em que é usada e avaliada”; e d) de fato realizada.

Por outro lado, entendemos que, para se desenvolver competência comunicativa é necessário conhecimento não só de pronúncia, como também de gramática, de léxico e conhecimento das regras de uso. O que pode ocorrer é que a abordagem comunicativa não enfatize tanto a importância da pronúncia. Nesse sentido, Silveira (1999) afirma que o conceito de competência comunicativa “[...] não exclui totalmente a competência linguística, que é o conhecimento gramatical, mas considera-a insuficiente para a interação social”. Da mesma forma, o conhecimento das regras de pronúncia também é necessário para que se promova a interação social. Portanto, a crença acerca da importância da pronúncia encerra uma reivindicação legítima do aprendiz de língua estrangeira e essa reivindicação não é problematizada no comentário do articulista.

A importância atribuída à pronúncia já está posta na materialidade do enunciado do informante⁴⁰, entretanto, em seu comentário, o articulista privilegia apenas esse aspecto que é verificável em nível do intradiscorso e silencia os efeitos de sentido que emergem do dizer do sujeito. Vejamos alguns desses efeitos.

O objetivo do **Artigo 01** é “*Analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa*” e a concepção de crença adotada pelo articulista é “*ideias que tanto alunos quanto professores de inglês possuem em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas.*” Desse modo, a leitura do artigo leva o leitor a pressupor que será feita uma análise ou pelo menos a identificação das crenças verificadas no dizer do informante.

⁴⁰ Embora nosso objeto de estudo seja os comentários dos articulistas, em alguns momentos faz-se necessário recorrermos aos dizeres dos informantes para uma contextualização mais apropriada dos dizeres analisados.

O articulista, no entanto, percebe apenas que, para o informante, o desenvolvimento da pronúncia é importante e faz a contraposição aspecto mais importante X aspecto menos importante no processo de ensino-aprendizagem de inglês⁴¹. Evidentemente, a discussão sobre o desenvolvimento de pronúncia possui sua relevância no escopo dos estudos sobre ensino de língua estrangeira. Entretanto, no dizer do informante, podem ser percebidas outras crenças tais como a atribuição de incompetência ao ensino de *speaking* no contexto de escola regular; e a legitimação da universidade como o espaço que ensina e se preocupa com a pronúncia. Estas crenças podem ser observadas no nível do intradiscurso, mas decorre do **Comentário nº 01** o efeito de sentido de que o articulista parece se constituir pelo que o informante diz, o que se evidencia em uma demasiada importância dada à pronúncia no comentário do articulista.

O fato de ele tratar a pronúncia como trata, comporta uma manifestação interdiscursiva que, por uma memória discursiva, remete-nos à história das abordagens de ensino de línguas. A importância exacerbada da pronúncia resvala no dizer do informante e o constitui enquanto aprendiz de língua inglesa. Vejamos a respeito disso.

A abordagem tradicional de ensino e aprendizagem de língua estrangeira desempenha seu papel na memória sobre o ensino de línguas estrangeiras como concepção de ensino vigente durante um longo período e que gerou métodos como Gramática e Tradução e Método da Leitura. Nessas abordagens, são comuns práticas como tradução e versão; muitos exercícios de gramática; uso da língua materna nas explicações; treinamento de compreensão textual; controle de vocabulário o qual se expande à medida que o volume de leitura aumenta. Há pouca importância para a pronúncia.

Em contraposição à abordagem tradicional, a abordagem estrutural tem como princípio a prioridade da língua oral sobre a escrita. Assim, foram gerados métodos em que a pronúncia correta é o foco tais como Audiolingual ou Audio-oral; Estrutural-situacional e Estruturo-Global Audiovisual.

Com relação aos métodos, abordagens e, sobretudo, no que diz respeito à abordagem comunicativa, dois aspectos devem ser considerados: o primeiro é que inicialmente, a Abordagem Comunicativa priorizou uma comunicação em que o que valia mesmo era

⁴¹ No **Comentário 01**, o informante aponta a gramática como sendo o aspecto menos importante na aprendizagem de inglês. Informamos que, em seguida, no **Artigo 01**, logo após a discussão sobre essa crença acerca da importância da pronúncia, o articulista discute a respeito da crença sobre a gramática. O articulista destaca que alguns pesquisadores identificaram, em seus estudos, crenças opostas em relação à importância da gramática. Nessas investigações, enquanto alguns informantes consideram que o conhecimento de gramática não é totalmente relevante, outros informantes consideram que a gramática é fundamental no ensino e aprendizagem de inglês.

comunicar-se sem se preocupar com a precisão ou *accuracy*, o que, em um segundo momento, foi rompido, passando-se a considerar a importância da acuidade no ensino. E aí se inicia uma preocupação com a pronúncia, o que não ocorria, de forma mais contundente, no primeiro momento da Abordagem Comunicativa.

Especialmente, a partir das duas últimas abordagens, a Estrutural e a Comunicativa, cristaliza-se a importância de aprender a falar a língua estrangeira, em detrimento de apenas aprender a ler ou aprender sobre a língua, como postula a abordagem Tradicional. O discurso da importância de se falar a língua estrangeira, especialmente o inglês, é naturalizado no imaginário sobre essa língua, amparada também por outros discursos sobre o inglês, como as vantagens que, supostamente, a língua pode proporcionar. Mas o fato para o qual chamamos a atenção é a naturalização do discurso da importância de falar inglês e falar com boa pronúncia é bastante explorado pela publicidade promovida pelos institutos de idiomas.

A importância atribuída à pronúncia constitui o informante da pesquisa e também parece constituir o articulista, que incorre em um não dito sobre as outras crenças que emergem no dizer do informante. No **Comentário do articulista nº1**, um dos efeitos de sentido que se produz é que o articulista se constitui pela mesma crença do informante, pois o sujeito se inscreve na crença de que na escola não se aprende pronúncia e o articulista, por sua vez, não discute essa crença. Nossa crítica não é direcionada à constituição do articulista na crença, mas à falta de uma tomada de posição diante da crença, porque isso referenda sentidos já cristalizados, quando, na verdade, os sentidos podem ser outros, como por exemplo, há possibilidade de se ensinar pronúncia na escola.

Outro não dito presente no **Comentário nº 01** diz respeito ao fato de que o informante enuncia uma oposição a respeito do ensino de inglês da escola e da universidade que não é discutida.

No dizer do informante, emergem traços da memória discursiva sobre o ensino de língua estrangeira nos diferentes espaços de aprendizagem, a saber, a escola e a universidade. Esses traços parecem constituir outra crença. Vejamos: *o ponto negativo da escola regular foi a falta de ensinar a pronúncia* x *Hoje na universidade os professores cobram mais a pronúncia*. A partir do dizer do informante, pode-se inferir a oposição escola x universidade, em que se atribui à escola o papel de local em que não se ensina pronúncia e à universidade o papel de lugar que a ensina.

Historicamente, a escola, especialmente a escola pública, é discursivizada como o lugar no qual não se aprende inglês. Em razão disso, outros locais são eleitos como aqueles em que se ensina “de verdade”. Os institutos de idiomas representam, assim, o local em que,

supostamente, ensina-se inglês com competência. A universidade ocupa, então, no imaginário sobre ensino de línguas, um lugar secundário na escala das instituições de ensino de língua estrangeira.

Em seu comentário, o articulista silencia essa crença. O fato de o articulista silenciar um sentido que seria possível de se encontrar a partir da análise da crença do informante, aponta para outro efeito de sentido: possivelmente, o articulista compartilha da mesma opinião que o informante.

Outro ponto que merece destaque é que, no dizer do informante Davi, ocorre uma não coincidência do dizer que vem por uma contradição. Authier-Revuz (1998) identificou quatro tipos de não coincidência do dizer: a) não coincidência interlocutiva entre os dois co-enunciadores; b) não coincidência do discurso consigo mesmo; c) não coincidência entre as palavras e as coisas; d) não coincidência das palavras consigo mesmas.

No dizer do informante, ocorre um exemplo de não coincidência do discurso com ele mesmo. Essa não coincidência aparece no seguinte trecho: ***“O ponto negativo da escola regular foi a falta de ensinar a pronúncia. Quando ensinava era geralmente de uma forma incorreta.”*** Do dizer do informante, é possível inferir os seguintes efeitos de sentidos: a) faltou ensinar pronúncia na escola; b) a escola ensinou, mas geralmente, de modo incorreto; c) na universidade os professores cobram mais a pronúncia; d) na escola regular, os professores deveriam ter cobrado mais a pronúncia.

O dizer do informante exemplifica o que Authier-Revuz (1998) classifica como um dizer que se desdobra sobre si mesmo. Primeiramente, o informante enuncia *faltou ensinar pronúncia na escola* e, logo em seguida, *a escola ensinou, mas geralmente, de modo incorreto*. Os dizeres são constituídos pela contradição e daí vem o efeito: o que implica um funcionamento pela contradição. Conforme a classificação de Authier-Revuz (1998), ocorre aí uma não coincidência do discurso com ele mesmo em que se tem a negociação do sujeito com a heterogeneidade do discurso: a ideia de que não se aprende a habilidade oral e nem língua inglesa na escola. O emprego do advérbio de tempo *quando* e a forma verbal *ensinava* pressupõem que a escola também, em algum momento, ensinou. O emprego do advérbio *geralmente* permite também inferir que na maioria das vezes a escola ensina pronúncia de modo incorreto, mas permite inferir que há a possibilidade, ainda que remota ou mínima, de ensinar corretamente.

No trecho: ***“Hoje na universidade os professores cobram mais a pronúncia, coisa que os professores da escola regular deveria [m] ter ensinado mais aos alunos.”*** tem-se os seguintes dizeres: a) na universidade, os professores cobram mais a pronúncia; b) os

professores da escola regular deveriam ter ensinado mais. O duplo emprego do advérbio de intensidade **mais** indica os seguintes efeitos de sentido: a) na universidade, os professores cobram mais pronúncia, na escola menos; b) os professores da escola regular ensinaram, mas ensinaram pouco, na opinião do informante. O dizer “*coisa (a pronúncia) que os professores da escola regular deveria [m] ter ensinado mais aos alunos*” não coincide com o enunciado “*o ponto negativo da escola foi a falta de ensinar pronúncia.*”

Entendemos que a contradição que se observa no dizer do informante indica sua constituição pelo imaginário da ineficiência do ensino de línguas da escola regular e que sugere o descompasso entre aquele contexto de ensino e a universidade. O comentário do articulista não contempla essa contradição presente no dizer do informante. Tampouco contempla a ilusão de completude atribuída à pronúncia, como se o ensino eficiente de pronúncia preenchesse a lacuna que o informante percebe no ensino da escola, contribuindo, no seu ponto de vista, para que o ensino da escola se configure como negativo.

No **Comentário do articulista nº 01**, na linha 02, é usado o verbo *refletir*. Isso pode indiciar uma constituição do articulista em uma prática que, pela análise que estamos empreendendo, parece configurar-se como operante nos estudos sobre crenças e também em outras linhas de estudo da Linguística Aplicada. Essa prática diz respeito à ideia de reflexão. Sobre isso, o articulista chama atenção para o seguinte: “[...] o uso de crenças para levar os alunos à aprendizagem reflexiva” (BARCELOS, 2001, p. 86). Temos observado que, nas pesquisas sobre crenças, a reflexão, geralmente, é sugerida como encaminhamento da pesquisa.

Diante disso, uma pressuposição que fazemos é que o articulista toma a análise, conforme proposto no objetivo do **Artigo 01**, por reflexão. Os estudos sobre reflexão no ensino de línguas estrangeiras têm seu espaço e sua contribuição para o campo da Linguística Aplicada, porém questionamos se a constante identificação de crenças e a reflexão por si mesma não configuram um movimento que remete a uma circularidade: identificar a crença, refletir, identificar, refletir, identificar... E, nesse movimento, não é problematizado aquilo em que consistem os dizeres do informante, isto é, aquilo que ele está enunciando a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que essa problematização poderia indicar possíveis deslocamentos que fossem além das crenças enunciadas e que fossem além dos dizeres que constituem as crenças analisadas.

Um efeito de sentido desse funcionamento discursivo que privilegia a ideia de reflexão sobre as crenças é que parece que a reflexão por si mesma se cristalizou como uma dinâmica de trabalho nos estudos sobre crenças. Essa dinâmica que pudemos perceber consiste em dois

momentos: identificar a crença e refletir sobre a crença identificada. Isso parece ocorrer mesmo quando nos objetivos do artigo não é proposta a reflexão como é o caso do **Artigo 01**.

Uma das possíveis implicações para essa recorrência da proposta de reflexão das crenças é a limitação do campo da Linguística Aplicada especialmente no contexto atual em que há estudos como os de Pennycook (2001) que propõem uma Linguística Aplicada que prima por uma prática problematizadora. Nessa linha de raciocínio, a Linguística Aplicada assume um tom autorreflexivo que conduziria o campo para uma posição crítica. De acordo com essa perspectiva, as questões de ensino e de aprendizagem de línguas deveriam ser problematizadas e desconstruídas, considerando a linguagem como essencialmente política.

Assim, entendemos que, no atual contexto da Linguística Aplicada, seria o caso de se pensar não apenas na reflexão por si só, mas nos encaminhamentos dos resultados das reflexões. Para chegar a esse tipo de reflexão, uma análise deveria levar em conta o que levou o participante da pesquisa a enunciar sobre o tema X dessa maneira e não de outra. Em outras palavras, o articulista não poderia deixar de lado o fato de que há problemas no ensino da língua inglesa no cenário a partir do qual o participante enuncia. Esses problemas, certamente, estão para além do ensino “correto” da pronúncia, mas também a incluem. E isso, de alguma forma, poderia ser problematizado pelo articulista.

2. Crenças sobre o papel do professor

Artigo 01: *Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa?*

Dizeres do informante:

- (a) “Os professores do ensino regular ajudavam, incentivavam os alunos a aprender e a crescer cada vez mais [...]”
- (b) “[o bom professor] incentiva o aluno a continuar, mesmo com obstáculos”
- (c) “Ajuda o aluno a ter um possível futuro melhor”

Comentário do articulista nº 02

“Foi possível observar que o participante parece acreditar que bom professor (a) transmite o conhecimento que possui aos aprendizes, (b) é um incentivador do aluno [...] e (c) é tão responsável pela aprendizagem do aluno quanto o próprio aluno.

É importante ressaltar que outros pesquisadores chegaram a resultados semelhantes. É o caso, por exemplo, de Silva (2000), que, em pesquisa na qual investigou as percepções do que seja ser um bom professor de inglês para alunos formandos do curso de Letras (Inglês), concluiu que, para seus treze participantes, o bom professor de inglês [...]

tem domínio de inglês, domina e usa técnicas de ensino variadas, planeja suas aulas, cria bom ambiente em sala de aula, ensina de forma centradas nos alunos, ensina os alunos a se comunicar em inglês, tem bom relacionamento com os alunos, gosta do que faz e da língua inglesa e busca crescimento profissional (Silva, 2000: 52-53).

Fernandes (2005: 69), em sua tese de doutorado - na qual investigou a relação entre as crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo - verificou que, para uma das participantes, o professor eficiente seria aquele que “consegue atender às expectativas do aluno e suprir as necessidades que ele tem em relação à LE”. A questão da corresponsabilidade entre professor e aluno no que se refere à aprendizagem também fica evidente no depoimento desta participante, quando afirma que “não depende só de mim [o aprendizado]. Depende do professor também [...]” (Fernandes, 2005: 70).

Basso (2006), por sua vez, em artigo que relata os resultados de um projeto de pesquisa, ensino e extensão [...] fez importantes descobertas acerca de crenças relativas ao bom professor. Nesse estudo, os resultados apontaram para a competência discursiva do professor [...]

A comparação entre as crenças acima levantadas nos permite inferir que, nas quatro situações distintas, os sujeitos-participantes apresentam aspectos convergentes no que diz respeito às características de um bom professor. Dito de outra forma, a competência discursiva (citada pelos participantes das outras pesquisas) une-se à competência interpessoal (Perrenoud, 2000) inferida no depoimento de Davi, aliando assim aspectos técnicos a humanísticos, que, a nosso ver, são essenciais ao bom professor.”

O objetivo do Artigo 01 é *“Analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa”*. O que pudemos observar é que a análise se caracteriza da seguinte maneira: o que o articulista faz é trazer os dizeres de estudiosos da área dos estudos sobre crenças que em suas pesquisas chegaram a resultados semelhantes. A citação de teóricos para referendar um argumento é um recurso característico do discurso acadêmico-científico. No dizer de Coracini (1991), o discurso científico tenta persuadir através das evidências, como por exemplo, provas e demonstrações científicas e racionais que visam à objetividade e a neutralidade, as quais constituem ideais científicos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o fato de o articulista trazer o dizer de seus pares constitui um argumento de autoridade em que se tenta impor autoridade através do discurso da ciência em que se legitima uma crença, um saber a partir de consensos existentes entre os pesquisadores sobre as crenças enunciadas.

O fato de o articulista lançar mão de um argumento de autoridade nos remete à discussão empreendida por Foucault acerca dos regimes de verdade. De acordo com Foucault (1979), os regimes de verdade referem-se àqueles discursos que a sociedade aceita como verdadeiros. O discurso científico é um desses discursos acolhidos como verdadeiros. Podemos discutir isso com mais profundidade no item 3.5.2 *A instauração do discurso da ciência e do estatuto de verdade*, no segundo capítulo desta tese. O discurso da ciência adquiriu estatuto de verdade a partir das investigações de Galileu e da discursividade instaurada a partir do enunciado “Isso é científico”, que se colocou em oposição ao estatuto de verdade que antes pertencia à religião. Aliado ao estatuto de verdade, o discurso científico se utiliza de estratégias argumentativas que, com base em Coracini (1991), mencionamos anteriormente. Tais estratégias lhe conferem o caráter de autoridade. Desse modo, o discurso científico é legitimado, veiculado como regime de verdade e reproduzido pela comunidade acadêmica.

Ao citar a teoria, o dizer do articulista indicia um funcionamento discursivo marcado pelas explicações e estas são explicações teóricas. Ao utilizar exemplos de pesquisas advindos dos estudos sobre crenças como argumento, o articulista indicia a existência de uma endogenia na área dos estudos sobre crenças. Como se a simples citação de outras pesquisas que chegaram a resultados semelhantes bastasse para referendar seu argumento ao invés de problematizá-lo e produzir uma argumentação outra sobre a crença enunciada.

Um efeito de sentido decorrente desse funcionamento discursivo é que aquilo que o articulista tenta explicar via citações é sua própria crença. Portanto, é possível inferir que o articulista constitui-se na mesma crença que o informante. Esse efeito de sentido nos remete a um funcionamento discursivo que detectamos na análise como sendo da ordem de uma circularidade. No comentário anterior, fizemos alusão a esse funcionamento. Sendo assim, verificamos a necessidade de definir o que estamos denominando como circularidade.

A discussão que se configura como circular parece girar em torno dela mesma e, assim, limita-se ao dito pelo dito. A discussão sobre o objeto parece retornar ao ponto inicial ou parece não sair dele e avançar. Com isso, não se apresentam deslocamentos, elucidações ou provocações sobre as questões da pesquisa, ou seja, o leitor é levado a ter uma expectativa que não se cumpre.

O fato de o articulista discursivizar de um modo que acaba referendando a crença do informante poderia indiciar sua constituição pela crença ou corroborar a crença do informante e não problematizá-la. Assim, não se produz algum tipo de deslocamento ou não se agrega algum tipo de conhecimento, conforme se espera de um trabalho científico.

Em outras palavras, não é possível perceber, nos artigos em que se verifica tal funcionamento, no que o levantamento de crenças poderá melhorar ou fazer deslocar os problemas enfrentados por professores e alunos naquilo que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme os objetivos elencados por Barcelos (2006), pois, segundo a autora, o estudo das crenças possibilita um aperfeiçoamento no ensino que visa à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Também foi possível observar esse mesmo funcionamento nos demais artigos conforme evidenciamos no decorrer da análise.

A circularidade no **Artigo 01 também pode ser** observada em relação ao objetivo do **artigo. O objetivo é** analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e o que se vê no **Comentário nº 02** é uma análise que idealiza o papel do professor ao referendar a crença do informante. Uma discussão que o articulista poderia promover seria discutir os aspectos implicados no espaço discursivo dos cursos de Letras e também da escola de Ensino Fundamental e Médio que levam o informante da pesquisa a enunciar daquela forma e não de outra. Vejamos mais sobre nossa afirmação acerca da constituição do articulista na crença do informante.

No início de seu comentário o articulista afirma: *“Foi possível observar que o participante parece acreditar que bom professor (a) transmite o conhecimento que possui aos aprendizes, (b) é um incentivador do aluno [...] e (c) é tão responsável pela aprendizagem do aluno quanto o próprio aluno.”* Essa afirmação resume o perfil do que seria o bom professor para o informante. Ao longo do comentário, o articulista traz o dizer de três estudiosos que investigaram sobre crenças, obtiveram resultados semelhantes, ou seja, os informantes, em tais pesquisas, apontaram crenças sobre o papel do professor semelhantes às do informante do Artigo 01. Ao final do comentário o articulista conclui: *“Dito de outra forma, a competência discursiva (citada pelos participantes das outras pesquisas) une-se à competência interpessoal (Perrenoud, 2000) inferida no depoimento de Davi, aliando assim aspectos técnicos a humanísticos, que, a nosso ver, são essenciais ao bom professor.”* Esse trecho produz dois efeitos de sentido: a) o articulista se constitui pela mesma crença que o informante; b) ao trazer o dizer de outros pesquisadores, o articulista referenda sua própria crença, que pode ser vista em seus recortes teóricos.

Com relação ao primeiro efeito de sentido citado no parágrafo anterior, o articulista percebe referências à sua própria crença do que, no dizer do informante, seria um bom professor. A utilização da forma verbal no particípio *inferida* informa que o articulista percebe no dizer a referência a uma competência que, na sua opinião, o professor deve ter,

além daquelas percebidas nas pesquisas e citadas em seu comentário. Isso tudo constitui aquilo que, para o articulista, seriam atributos necessários de um bom professor. Pode-se comprovar isso verificando que o articulista emprega, no final do comentário, o pronome possessivo *nosso*, para expressar que sua concepção de bom professor está em consonância com a crença.

Entendemos que o articulista, além de se constituir pela mesma crença do informante, busca referendá-la, apoiando-se no seu próprio campo teórico. Isso porque, ao invés de analisar a crença, conforme é proposto no objetivo do artigo, e buscar compreender o porquê de o informante enunciar a crença, ele traz o dizer de pesquisadores da linha de estudos das crenças para corroborar sua própria crença. Evidentemente, o uso de citações de teóricos para referendar um argumento é um recurso utilizado na esfera acadêmica. Porém, para confirmar nossa ideia, destacamos exemplos da materialidade linguística desse comentário: no início do segundo parágrafo, o articulista enuncia ***É importante ressaltar que outros pesquisadores chegaram a resultados semelhantes***. Nesse enunciado, o articulista parece bastante enfático ao destacar a relevância de mostrar que essa crença foi identificada em outras pesquisas.

No último parágrafo do **Comentário do articulista nº 02**, o articulista aponta as competências atribuídas ao bom professor e que estão presentes nas citações empregadas e no dizer do informante de sua própria pesquisa. Ele conclui seu enunciado empregando o pronome possessivo *nosso* em ***a nosso ver, são essenciais ao bom professor***. Com o emprego do pronome possessivo na primeira pessoa do plural, o articulista se inclui no grupo daqueles que corroboram a mesma noção de bom professor.

Diante do exposto, entendemos que, no **Comentário nº 2**, a referência a outros pesquisadores serve mais para corroborar o ponto de vista do articulista do que para compreender e problematizar a crença do informante.

A inserção do Outro no dizer, por meio de citações, produz o efeito de sentido de referendo de sua crença. Esse recurso constitui uma forma de heterogeneidade mostrada, apresentadas por Authier-Revuz (1990). Obviamente, as citações diretas e indiretas são características do texto científico, porém o que estamos tentando demonstrar é que, ao introduzir o outro na linearidade discursiva, esse recurso acirra mais a heterogeneidade do discurso.

Segundo Authier-Revuz: “[...] formas de heterogeneidade mostrada, através das quais se **altera a unidade aparente da cadeia discursiva**, pois elas aí inscrevem o outro (segundo modalidades diferentes, com ou sem marcas unívocas de ancoragem). (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29, grifo nosso) e, em todo o **Comentário nº 2**, o articulista trouxe o outro para

mostrar que nos trabalhos citados, os resultados se assemelham ao trabalho do **Artigo 01**.

Os enunciados **a**, **b** e **c** fazem referência, de modo geral, à cooperação e incentivo. Os pesquisadores citados pelo articulista listam qualidades do bom professor as quais possuem alguma relação com o dizer do informante. Porém, no comentário do articulista foi apagado um sentido que foge a essa ideia de cooperação e incentivo. No enunciado c: ***“Ajuda o aluno a ter um possível futuro melhor”*** está implícita a ideia de que o inglês possibilita vantagens àqueles que conhecem a língua, podendo inclusive, ajudar a proporcionar um futuro melhor. Isso revela que o informante se inscreve nos discursos sobre as vantagens que, supostamente, são atribuídas a aqueles que sabem inglês.

A noção de professor incentivador tem origem no discurso das abordagens cognitiva e comunicativa. Nessas abordagens, o professor deixa de ser transmissor de conteúdos como nas abordagens tradicionais e passa a ser aquele que ajuda o aluno a aprender, que analisa as necessidades e interesses dos aprendizes, que motiva os alunos, entre outras atribuições. Desse modo, grande maioria dos professores e alunos da atualidade se constituem pela representação do professor dinâmico que foca o ensino no aprendiz.

No comentário sobre essa crença, o articulista também se constitui por essa representação, conforme verifica-se em ***“Dito de outra forma, a competência discursiva (citada pelos participantes das outras pesquisas) une-se à competência interpessoal (Perrenoud, 2000) inferida no depoimento de Davi, aliando assim aspectos técnicos a humanísticos, que, a nosso ver, são essenciais ao bom professor.”*** Nos dizeres, o papel do professor de língua estrangeira é incentivar, ajudar o aluno a ter um futuro melhor e, nessa perspectiva, o professor é tão responsável pela aprendizagem quanto o próprio aprendiz. Entendemos que esses dizeres encerram uma ilusão de completude, pois o professor não é capaz de controlar todo o processo de aprendizagem. A sala de aula é um acontecimento, isto é, há sempre algo que é da ordem do inesperado. Com isso o professor não detém o controle de tudo que ocorre nesse espaço, especialmente quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira que é um evento da ordem do singular.

Segundo Revuz (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve um objeto complexo cujo aprendizado solicita, a um só tempo, nossa relação com o saber, como por exemplo, na aprendizagem de uma língua estrangeira é preciso aprender novas estruturas linguísticas e isso demanda a cognição do sujeito. É também solicitada a nossa relação com o corpo, pois novas articulações de sons às vezes estranhos na língua materna são requeridas; e envolve, ainda, a relação com nós mesmos enquanto sujeito que se autoriza a enunciar em uma língua estrangeira. Revuz (1998) ainda reforça que, nem sempre, essas dimensões da

subjetividade do aprendiz convivem em harmonia, portanto, não raro, muitos aprendizes experimentam o fracasso na aprendizagem de uma nova língua.

Outro aspecto que merece ser destacado é que a aprendizagem de uma língua estrangeira coloca o aprendiz em contato com outras discursividades, com outras culturas. Esse processo implica questões identitárias. Nesse sentido, no dizer de Serrani-Infante (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma das experiências mais mobilizadoras de questões identitárias do sujeito.

Observando esses aspectos, cremos não ser possível atribuir apenas ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem. Esse sentido do professor como aquele que incentiva e ajuda o aluno a aprender possui relação com o sentido que se constrói discursivamente sobre o local ideal para se aprender língua estrangeira, sobre o qual discorreremos no comentário a seguir.

3. Crenças sobre o lugar “ideal” para se aprender inglês

Artigo 01: *Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa?*

Dizer do informante:

“[Você tem que] procura [r] um curso fora [refere-se aos cursos livres] para não ter tanta dificuldade [no curso de Letras (Inglês)]”

Comentário do articulista nº 03:

“Esta crença tem sido recorrente nas investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas (Barcelos, 1995; Marques, 2001; Miranda, 2005; Paiva, 1997; Paula Fernandes e Borges, 2008). De acordo com Paula Fernandes e Borges (2008: 9), uma das possíveis razões para esta recorrência seria o fato de que esta crença “é propagad[a] pela mídia e, hoje, está inserid [a] nas escolas [e universidades, em nosso entendimento], permeando todo o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa neste contexto”. Marques (2001: 139), por sua vez, afirma que o fato de o aluno universitário não acreditar que é possível aprender inglês em seu curso de formação (uma vez que afirma que os cursos livres são o melhor lugar para estudar esta língua) deva-se talvez à “crença de que o processo é mais lento e exige mais estudo e empenho de sua parte”. Ao contrário, segundo a autora, do que os acadêmicos parecem acreditar que aconteça nas escolas de idiomas, nas quais “[...] a responsabilidade de sua aprendizagem fica a cargo do professor [e o aprendizado] ocorre de uma forma passiva, sem exigir muito esforço do aprendiz” (Marques, 2001: 139).

Com relação à crença de Davi de que o curso livre é o lugar mais apropriado para se aprender língua inglesa, faz-se extremamente importante ressaltar que, embora o participante em diversos momentos no questionário e na narrativa tenha enfatizado a necessidade deste contexto para a aprendizagem de inglês, na entrevista, entretanto, ele faz a seguinte ressalva:

Eu concordo que esses lugares [refere-se aos cursos livres] são importantes, só que tem pessoas que não têm condições [refere-se a condições financeiras] de fazer esses cursos. Então, eu acho, assim que se o aluno buscar mais na internet ou achar um professor que ajuda mais, que incentiva mais, ele vai aprender da mesma forma que ele tá aprendendo [refere-se a outro ambiente de aprendizagem que não o curso livre]

Ao refletirmos acerca desta afirmativa de Davi, inferimos que, para ele, de fato, o que parece importar é que independente do lugar em que se aprenda a língua inglesa, o mais relevante para que se obtenha sucesso neste aprendizado seria uma mistura de autonomia por parte do aluno ([...] “eu acho [...] que se o aluno buscar mais na internet”) e auxílio, estímulo por parte do professor ([...] “achar um professor que ajuda mais, que incentiva mais [...]”)

A nosso ver, a observação de Davi configura-se como um dado diferente (e positivo!) ao que tem sido comumente detectado nas pesquisas de crenças sobre ensino/aprendizagem no tocante ao lugar “ideal” para se aprender inglês. Esta ressalva apresentou-se como uma grata surpresa para nós, uma vez que concordamos com a mesma e também porque reforça as crenças de Davi, já discutidas, de que (1) professor e aluno devem ser aliados no processo de ensino/aprendizagem de inglês e (2) o bom aprendiz deve sempre buscar desenvolver sua autonomia neste processo.”

O articulista inicia seu comentário afirmando: “*Esta crença tem sido recorrente nas investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas*”. O emprego do adjetivo *recorrente* indica que o articulista constata que esta crença tem aparecido com frequência nos trabalhos da área. Para comprovar sua afirmação, o articulista cita alguns desses estudos. A posição do articulista não fica clara. Sua afirmação remete à ideia de que na área dos estudos sobre crenças haja uma unanimidade ou unidade, pelo menos em relação a algumas crenças, entre as pesquisas realizadas e que esta crença, em específico, parece estar estabilizada no imaginário sobre a língua inglesa.

No **Comentário nº 03**, a heterogeneidade do discurso se faz presente tanto através de formas de heterogeneidade mostrada, como por exemplo, por meio das muitas citações diretas que há no comentário, quanto através da heterogeneidade constitutiva, ao enumerar diferentes dizeres que enunciam acerca dos locais em que se aprende inglês: “*é propagad[a] pela mídia*”, “*o fato de o aluno universitário não acreditar...*”; “*os acadêmicos parecem acreditar*”. Retomando a afirmação do articulista de que a crença tem sido recorrente, entendemos que isso sugere um efeito de sentido de que há uma estabilização da crença nas pesquisas apontadas. Entretanto, isso não indica necessariamente que haja uma estabilização dessa questão no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em outras palavras, o fato de

vários informantes afirmarem algo acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês não evidencia que isso ocorre sempre desse ou daquele modo necessariamente. Isso se dá por conta da constituição do sujeito que enuncia e da linguagem que o constitui: a) o sujeito que enuncia e também o discurso constituem-se heterogeneamente, e seus dizeres são constituídos por um imaginário; b) o sujeito não controla os efeitos de sentido que produz ao enunciar.

Além disso, há de se considerar que, provavelmente, em cada trabalho citado houve um contexto de pesquisa específico; que o dizer da mídia, dos alunos universitários e dos acadêmicos acerca do inglês não é exatamente o mesmo. Assim, a recorrência de uma crença trazida por dizeres distintos deveria ser merecedora de análise cuidadosa, por não se tratar simplesmente de uma explicação que se limite à mídia.

No comentário do articulista do **Artigo 01**, é citada, ainda, uma investigação sobre essa crença em que é possível inferir uma tentativa de compreendê-la no contexto do curso de Letras. Isso pode ser visto em “*o fato de o aluno universitário não acreditar*” e “*os acadêmicos parecem acreditar*”. Tais dizeres introduzem outras crenças que apontam para justificativas da crença de que o lugar ideal de se aprender inglês é o curso de idiomas. Nesse ponto do comentário do articulista do **Artigo 01**, pode-se dizer que há uma tentativa da busca de “*compreensão das crenças*” citada na introdução do artigo, porém essa busca por compreensão é feita apenas através da citação dos resultados de outras pesquisas, sem caracterizar, necessariamente, uma discussão aprofundada sobre essa crença que a problematizasse.

Há um aspecto, ainda, a ser considerado. O articulista omite o fato real de que há problemas com o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira nos cursos de Letras. Há aqueles alunos que, realmente, não conseguem aprender a língua estrangeira nesses cursos, recorrendo a centros de ensino de idiomas, alimentados por essa crença de que lá seria o lugar da aprendizagem. O articulista deveria considerar o fato de que os cursos de Letras, por vezes, se eximem de sua responsabilidade em relação aos problemas que os alunos enfrentam no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira.

O modo de análise adotado pelo articulista pode ser relacionado ao que Pennycook (2001) denomina de *Avestruzismo liberal*⁴² que significa que muitos estudiosos no campo da Linguística Aplicada assumem uma postura apolítica e adotam várias formas de políticas

⁴² No capítulo 1 desta tese, apresentamos a noção de *Avestruzismo liberal* no item 2.1.2 *O cenário da Linguística Aplicada: bases teóricas para a criação de um conceito*.

liberais ou conservadoras, mas não vêem relação entre as questões políticas e as questões de ensino e aprendizagem de línguas.

No **Comentário 03**, o articulista opta por abordar sobre a relação professor e aluno e sobre a autonomia do aprendiz, como se esses fossem os pontos de discussão mais importantes que se pode levantar a partir da análise da crença do informante. Entendemos que um efeito dessa posição de neutralidade do articulista é o funcionamento circular que nossa análise está apontando em alguns trabalhos sobre crenças. A circularidade, nesse comentário, ocorre especialmente pelo efeito de endogenia que é possível verificar. Desse modo, parece que o informante e o articulista encontram-se no mesmo patamar.

4. Crenças sobre influências positivas e negativas de antigos professores

Artigo 02: *A Formação do Professor de Língua Inglesa no Cenário Brasileiro: Crenças e Experiências como Fatores de (Trans)Formação da Prática Pedagógica*

Dizeres dos informantes:

E1- Tive a mesma professora de inglês da 6^a a 8^a série, e diferente da professora da 5^a, nesta eu pude perceber o quanto ela buscava ensinar com dinamismo e maestria. As aulas eram cheias de dinâmicas, oralidade, músicas, jogos que possibilitavam a melhor aprendizagem, alguns colegas temiam a professora lembro-me disto por conta dos testes de oralidade que ela fazia na sala. Era muito divertido. Ela adotou um material que todos os alunos adquiriram durante os três anos, este continha textos, exercícios, piadas em língua inglesa, além de dicas de pequenas peças teatrais, que a professora sempre fazia questão que encenássemos, para dor de cabeça da maioria, e para minha alegria é claro. Foram os três anos da época do colégio que mais aprendi inglês.

E2- Assim como no ensino fundamental, no ensino médio não havia dinâmica nas aulas, não havia motivação por parte do professor e assim nós alunos não sabíamos qual seria a serventia de uma segunda língua na nossa vida.

Comentário do articulista nº 04:

“Frente a essas opiniões sobre as metodologias e posturas adotadas pelos professores, Dufva (2003) destaca que o docente pode acabar completamente com o interesse dos estudantes com relação ao aprendizado de idiomas, como também pode ser lembrado como um exemplo a ser seguido ou uma influência positiva em seus estudos. Ao discorrer sobre o papel do professor, Oliveira (2009) ressalta a hipótese do filtro afetivo de Stephen Krashen, na qual elementos emocionais podem impedir a aquisição de uma segunda língua. Para os estudos de Krashen (1982 apud OLIVEIRA, 2009), quanto menor for a filtragem afetiva, menor será o bloqueio e vice-versa. Fundamentando-se

nessa hipótese, Oliveira (2009) enfatiza que uma das responsabilidades do professor é criar um ambiente favorável à aprendizagem, cabendo a ele, também, estimular um interrelacionamento amigável entre discentes e docentes. Entretanto, o mesmo autor sinaliza para a complexidade que permeia o ambiente de aprendizagem de uma LE e dos inúmeros aspectos que influenciam neste processo, como, por exemplo, as experiências pessoais dos discentes fora do ambiente escolar, ressaltando que não se deve depositar no docente toda a responsabilidade da alternância no filtro afetivo dos alunos.

Essa responsabilidade da aprendizagem do idioma atribuída ao docente, embora seja apenas parcial, uma vez que a autonomia do discente é fator preponderante na aquisição de novos conhecimentos, leva-nos a refletir ainda mais sobre a qualidade da formação do professor de LI, conduzindo-nos também a questionamentos sobre a preparação deste para lidar com as crenças dos estudantes que, em determinadas situações, contradizem suas abordagens de ensino.

Outros aspectos pontuados nas narrativas dos informantes, com base em suas experiências com docentes do idioma e também em suas experiências de aprendizagem com antigos professores, estão associados às percepções da sua prática em sala de aula.”

No **Artigo 02**, o articulista relaciona os dizeres dos informantes à crença de que o professor é responsável pela aprendizagem do inglês. Ao trazer a teoria em *“Dufva (2003) destaca que o docente pode acabar completamente com o interesse dos estudantes...”* o articulista parece referendar a crença dos alunos especialmente ao utilizar o advérbio *completamente*. Esse dizer encerra uma crença: a crença de que o processo de aprendizagem é algo completo, passível de uma determinada configuração que lhe permite a completude. Além disso, essa crença também encerra a ideia da completude do papel do professor. Desse modo, o bom professor poderia suprir todas as necessidades relativas à aprendizagem do aluno e o professor não tão preparado poderia arruinar o processo de aprendizagem.

A origem de tal crença está no pré-construído da aprendizagem de línguas como aprendizagem de conteúdo em que bastaria a metodologia adequada, o professor bem preparado e a motivação na dose certa para que o aluno aprendesse.

Há, notadamente, uma ênfase nos aspectos metodológicos, creditando-se a procedimentos pedagógicos as soluções para esses problemas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

O articulista destaca que a formação do professor deve contemplar uma preparação para lidar com as crenças dos alunos. No **Comentário nº 04**, isso aparece: *“a preparação deste para lidar com as crenças dos estudantes que, em determinadas situações, contradizem suas abordagens de ensino”* e também nas considerações finais *“Lima (2009) destaca que vários recursos vêm sendo utilizados para tentar compreender como se dá o processo de aprendizagem da LE. De acordo com este autor, uma das formas de auxiliar docentes e discentes neste processo, reduzindo as dificuldades no contato com a nova*

língua, é conhecer as crenças e as experiências que ambos apresentam sobre e com o idioma, uma vez que estas podem ser divergentes, tornando o processo mais complexo quando não inviável.” E novamente nas considerações finais: *“Frente ao que foi exposto, percebe-se que as crenças e as experiências apresentadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, ao longo da sua formação inicial, podem contribuir para uma aprendizagem mais consistente, mas também pode impedir que esta ocorra de forma satisfatória, exigindo-se uma maior atenção sobre esses aspectos nos cursos de formação.”*

Entendemos que o conhecimento das crenças dos alunos pode contribuir para o trabalho docente, porém essa questão deve ser analisada com mais cuidado no curso de formação de professores, pois há outros aspectos que poderiam ser ditos ao professor em formação. Na sala de aula, o professor e o aluno vivem o conflito disso que se apresenta ao mesmo tempo como possível e impossível de ser realizado (a aprendizagem), dado não ser possível uma relação de completude que atenda às expectativas de ambos.

Entendemos também que enfatizar a crença pode contribuir para cristalizá-la no imaginário dos envolvidos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, produzindo o sentido de que não há muito a fazer além daquilo que se acredita, o que não é verdade. Muito pelo contrário, visto que uma das metas da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem é possibilitar uma transformação da prática.

Em sendo assim, há um sentido que foi apagado nesses dizeres. Trata-se da ilusão de completude que eles encerram, isto é, preparar o professor para lidar com as crenças dos alunos não garante bons resultados, pois o professor não dá conta de tudo o que acontece em sala de aula; cada aula é um acontecimento; na aula, algo pode dar certo, como também algo pode não dar certo. Assim, ainda que o professor conhecesse as crenças dos alunos, ele não seria capaz de atender à diversidade das crenças que seriam identificadas em uma sala de aula. Há crenças conflitantes na mesma sala de aula; a aula é preparada para atender a vários alunos ao mesmo tempo, assim não é possível adequar o plano de trabalho do professor de modo a considerar as crenças dos alunos e conciliá-las com a realidade do contexto de ensino, com as diretrizes dos documentos oficiais e da política de ensino.

Portanto, a sala de aula vai comportar esse conflito que é motivado por essa diversidade de crenças, advindas de lugares muito diferentes, dadas as experiências de ensino e aprendizagem de alunos e de professores. Qualquer processo de ensino e de aprendizagem acontecerá mediante o conflito/confronto entre os envolvidos, engajados no processo.

Mesmo que o professor trabalhe de outra forma, ele pode ou não afetar o aluno de tal forma que haja um deslocamento dessas crenças ou não. E a crença pode ou não deslocar porque depende das identificações com essa língua que constituem cada aluno. Entendemos que é preciso deixar claro para os professores em formação que sempre haverá essa falta e que ela é constitutiva. Além disso, por mais que se faça levantamento de crenças, estudo de crenças, sempre haverá crenças. Em outras palavras, tanto alunos quanto professores se constituem sócio-historicamente, o que os coloca em posições discursivas distintas a partir das quais falam.

Ao final de seu dizer, o articulista emprega o verbo *lidar*. Lidar com as crenças pode remeter a diferentes sentidos: trabalhar, lutar, suprir expectativas. O que seria lidar com as crenças? Seria tentar modificá-las? Ou suprir a possível falta que as crenças podem encerrar? Adequar seu planejamento conforme tais crenças? Utilizar metodologias que possam desbancar as crenças? O professor conseguiria ter esse controle?

Frente a esses questionamentos, há, ainda, alguns pontos a considerar. Um deles é que o aluno é um sujeito também constituído pelo desejo. Logo, sempre haverá crença e, em consequência, haverá falta e esta é constitutiva. Sendo assim, lidar com as crenças de uma série de sujeitos heterogêneos e cujos desejos não cessam, não seria algo da ordem do impossível? Outro fator é a relação do sujeito com a língua estrangeira. Essa relação, segundo Revuz (1998), é uma relação complexa. Esse fato não deveria ser ignorado na análise das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, ao considerarmos a língua, não como código, mas como uma estrutura que comporta o equívoco, o deslize, a falha e a ambiguidade, veremos que, ao enunciar suas crenças, o sujeito pode se contradizer, equivocar-se, apagar sentidos. Isso significa que, ao enunciar sobre a crença, o aprendiz pode produzir efeitos diversos e pode, também, não dizer tudo, ou seja, nem sempre seu dizer conseguirá abarcar e expressar a sua relação com a língua que é o seu objeto de estudo.

Complementamos que o **Comentário nº 04** possibilita discutir sobre o preparo do futuro professor para, ao se deparar com as crenças dos alunos, considerar algumas variáveis que estão implicadas no processo de ensino e de aprendizagem de línguas:

- a) a relação do sujeito com a língua é complexa e singular;
- b) há a possibilidade de que as ações implementadas em sala de aula deem certo como também não deem certo;
- c) no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira não há completude;

d) nem o professor, e nem o aluno, possuem o total controle do processo de aprendizagem;

e) a língua não é um simples código e não é expressão do pensamento do locutor.

É preciso que os pesquisadores que trabalham com crenças assumam que, na sala de aula, as crenças estão diretamente ligadas à relação que o sujeito tem com a língua e com sua experiência de linguagem. Na sala de aula, isso é conflituoso porque o professor não vai conseguir atender a todos porque ele está numa situação social em que a aula é montada para atender a todos e não a um só.

Ademais, muitas das crenças dos alunos se constituem como tal, dadas as suas experiências de aprender uma língua estrangeira. O que ocorre é que os estudos sobre ensinar e aprender uma língua estrangeira não estão estagnados. Por vezes, o que se acreditava como eficaz, produtivo em um determinado momento histórico, acaba caindo por terra em outro.

Chama-nos a atenção o fato de o articulista trazer uma outra abordagem sem olhar para aquilo que o informante está dizendo, isto é, aquilo que o informante está dizendo sobre sua relação com a língua parece que não constitui objeto de estudo. Desse modo, ao se trazer outra abordagem e depois outra e outra, o funcionamento discursivo dos trabalhos sobre crenças torna-se circular, pois produz ou referenda teoria, mas não se discute o cerne da questão. Isso resulta em produção de conhecimento teórico que se justifica pela própria produção acadêmica e não pela busca de problematização de questões acerca da língua (gem).

Há um referendar de teorias e princípios que está em detrimento de uma possível escuta daquilo que constitui a experiência de aprender do aluno. Isso, levado em conta, poderia, potencialmente, gerar iniciativas que pudessem deslocar os alunos dessas crenças, por vezes, não coadunadas com aquilo que se conseguiu produzir sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras pela literatura especializada.

Do **Comentário do articulista nº 04**, é possível inferir o posicionamento do articulista em relação ao papel do professor. Para ele, parece que o professor deve estar preparado para lidar com as crenças e estas podem não estar de acordo com a abordagem adotada pelo professor. Entretanto, esse posicionamento solicita uma discussão que, a nosso ver, deve ser contemplada nos cursos de formação de professores e que diz respeito a: a) no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, há uma subjetividade em operação que vai além da explicação teórica que, via de regra, uma dada teoria poderia fornecer; b) o sujeito e o sentido são incompletos, conforme discutimos no *Capítulo 2, Pressupostos teóricos*; c) o sujeito está sempre em construção, portanto a produção de crenças é contínua. Assim, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a falta é constitutiva.

5. Crenças sobre posicionamentos e opiniões dos estudantes sobre o curso de letras e a formação docente

Artigo 02: A Formação do Professor de Língua Inglesa no Cenário Brasileiro: Crenças e Experiências como Fatores de (Trans)Formação da Prática Pedagógica

Dizeres dos informantes:

E1- Agora já na graduação percebo que o ensino de línguas não é muito complicado como me foi apresentado na 5ª série e no 1º e 2º ano do ensino médio, entendo agora que as professoras das referidas séries nos tinha como INCAPAZES de produzir algo em outro idioma, fato que não percebi nas outras, professoras. Com elas (professoras 5ª série e no 1º e 2º ano do ensino médio) eu aprendi, a como não ser um professor de LI, e com as outras de (6ª a 8ª e do 3º ano) eu aprendi que a sala de aula de LI pode ser uma diversão para o professor e para o aluno. Na graduação os professores sempre têm me dito o que deve ser feito e o que não deve em uma sala de LI, além das literaturas que vêm sempre norteando as aulas.

E2- Logo que entrei vi que o foco da faculdade não era exatamente a língua, como eu pensava, mas o ensino dessa língua. A universidade me abriu os olhos para o mundo. Pois só estando dentro da universidade enxerguei os vários caminhos que podemos tomar com o curso e tendo proficiência no inglês. Na faculdade vi que as minhas aulas de inglês na escola poderiam ter sido diferente, pois na universidade vimos uma infinidade de coisas que podemos trabalhar na sala de aula. Assim como vimos sobre a língua e sua história, a parte da fonética, e tantas outras coisas, penso que, já deveria ter consciência disto, desde o ensino fundamental e médio.

Comentário do articulista nº 05:

“Ao salientar a relevância de outros aspectos no ensino de línguas que não meramente os linguísticos, mas também o papel das literaturas e das características históricas do idioma, percebe-se um caminhar em direção ao que Celani (2001) denomina de *professor de línguas estrangeiras do futuro*, ou seja, um profissional que não se isole em elementos mínimos da sua área de ensino, mas que dialogue com outras áreas em sua comunidade acadêmica, questionando e pesquisando a sua própria prática em busca de transformações em seu trabalho enquanto docente, que conduza a uma atuação relevante na e para a sociedade. Entretanto, a autora salienta que este não é um processo fácil e, sim, um árduo percurso que requer preparação para enfrentar constantes riscos e incertezas.”

No **comentário nº 05**, o articulista não indica qual é a crença verificada conforme proposto no objetivo do artigo⁴³. Mais uma vez, isso indicia um funcionamento discursivo que parece ser recorrente em muitos trabalhos sobre crenças e que consiste em o articulista deixar o que foi dito pelo informante e comentar sobre o que o informante diz, fazendo uma interpretação que se remete a uma voz de alguma autoridade na área que, de certa forma, referenda ou contradiz o que o informante enuncia como sendo sua crença. Neste caso específico, o articulista recorreu a Celani para referendar a sua posição em relação àquilo que ele entende como sendo o “professor de línguas do futuro”.

Em sendo assim, referenda uma representação de professor aberto a teorias e a outros campos de conhecimento, isto é, um professor que pesquisaria sobre sua própria prática. Essa representação de professor como pesquisador de sua própria prática é recorrente nos estudos sobre formação de professores no escopo da Linguística Aplicada e dos estudos em Educação. Trata-se de um professor reflexivo. Como temos argumentado, trata-se de um comentário que privilegia os conhecimentos teóricos do campo de formação de professores de línguas que, em uma certa medida, idealiza a formação. Isso porque um dos efeitos de sentido que seu dizer encerra é o de que todo professor deveria ser um professor pesquisador de sua própria prática. Na verdade, essa é uma questão complexa, uma vez que a reflexão demanda um engajamento do professor com seu objeto de trabalho que se apresenta de forma diferente, para cada um. Não é possível prever uma reflexão que fosse homogênea para todos.

Entendemos que os informantes enunciam suas crenças desse modo porque, provavelmente, são constituídos por discursos oriundos da memória discursiva das abordagens de ensino de línguas, especialmente, de teorias da aprendizagem como o behaviorismo e os estudos de Krashen.

O behaviorismo influenciou métodos como o Audiolingual e o Estrutural-situacional. Nesses métodos são utilizadas estratégias tais como pouco ou nenhuma explicação gramatical, uso de recursos visuais, ausência de práticas mecânicas, enfoque na língua oral e situações cotidianas, atividades significativas, entre outras. Os estudos de Krashen sobre a hipótese do filtro afetivo também influenciou os estudos sobre línguas, sobretudo quanto à importância da motivação no ensino de línguas.

⁴³ O objetivo do artigo é o seguinte: “Busca-se verificar quais são as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas de dois estudantes de Letras/Inglês que já atuam como professores de língua inglesa (LI) e também perceber as conexões estabelecidas entre as teorias do ambiente acadêmico e sua prática em sala de aula, possibilitando uma percepção das contribuições da formação acadêmica para a prática do professor em formação.”

Desse modo, o discurso sobre tais teorias contribui para a construção de crenças, especialmente, da crença de que o ensino deve ser divertido, que o ambiente de aprendizagem deve ser agradável, significativo e que o professor deve lançar mão de atividades lúdicas. Discursos provenientes dessa memória discursiva são veiculados nos espaços de ensino de línguas, no discurso dos institutos de idiomas e, ainda, em cursos de Letras, nos quais os graduandos têm um contato mais aprofundado com os métodos de ensino de línguas. É preciso levar em conta que esses espaços, em que teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas são enunciadas, caracterizam-se como essencialmente heterogêneos, dado o caráter, por vezes, notadamente controverso, das teorias aí abordadas e/ou adotadas. Isso porque, há identificações teóricas que afetam os professores formadores, o que produz uma diversidade de tendências na formação que, de uma forma ou de outra, afeta os futuros professores e suas identificações teóricas.

Provavelmente, os informantes do **Artigo 02** tiveram contato com esses estudos, logo, o articulista afirma que o conhecimento teórico foi responsável por ampliar a visão dos sujeitos quanto ao ensino de língua inglesa, porém, no artigo, é produzido o efeito de sentido da completude da metodologia, de que o conhecimento sobre métodos de ensino daria conta de possibilitar aos futuros professores uma visão ampla sobre o ensino de língua inglesa.

Entretanto, o articulista não abre a possibilidade para se discutir com o professor em formação de que metodologias “mais dinâmicas e produtivas”, às vezes, podem não funcionar, pois, em virtude da relação do sujeito com a língua, a aprendizagem é singular. Não se discute os limites da metodologia apesar de já haver produção no campo da Linguística Aplicada que problematize isso, por exemplo, as teorizações a respeito do pós-método. Para exemplificar, citamos Pennycook (1989) que levanta a questão de que as metodologias de ensino não são isentas de objetivos que se relacionam a questões de poder. Além disso, Kumaradivelu (1994) aborda essa questão, denominando-a como *postmethod condition*.

6. Crença de que aprender o idioma confere *status* e a possibilidade de inserção e de ascensão social

Artigo 03: *O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras*

Dizeres dos informantes:

(A1) “...aprender inglês significa não somente mais uma questão de “status”. Tornou-se sim uma possibilidade de ascensão social e melhoria na qualidade de vida, já que ao aprender inglês o estudante torna-se capaz de obter um bom emprego”.

(A2) “Para mim, aprender inglês significa poder vivenciar tudo de bom que uma L2 (segunda língua) nos traz. Melhor ainda quanto se trata da língua mais importante a nível mundial”.

(A3) “aprender inglês é conhecer um novo mundo, É se desenvolver intelectualmente. Através dessa aprendizagem as portas realmente se abrem e um “leque” de opções aparecem”.

Comentário do articulista nº 06:

“As expressões *status* e *língua mais importante*⁴⁴ expressam o reconhecimento do prestígio de que goza a língua inglesa no mundo globalizado, resultante de discursos permeados por uma ideologia de que aprender o idioma implica em “uma possibilidade de ascensão social e melhoria na qualidade de vida” ou ainda de que “as portas se abrem” e amplia-se “o leque de opções”. Esta é uma visão um tanto distorcida que reflete a alienação de muitos alunos e professores em relação à língua estrangeira. Tal crença tem origem num contexto bem mais amplo do que o das instituições acadêmicas. Está presente, de maneira acentuada, nos discursos da mídia, especificamente no marketing de escolas de idiomas como bem ilustram os slogans de campanhas publicitárias a seguir: *Em um mercado cada vez mais competitivo quem não falar inglês fluentemente vai ficar de fora. Mais que aprender inglês, no Yázigi você se prepara para o mundo.* (Yázigi, 2003 e 2004).”

Nesse ponto, o articulista cumpre com um dos objetivos⁴⁵ do artigo que é analisar discursos que atravessam os posicionamentos de professores em processo de formação em relação à importância de aprender inglês como língua estrangeira. Quanto ao objetivo do **Artigo 03: “Investigar nos discursos de alunos concluintes do curso de Letras a construção de crenças face à aprendizagem de LE”**, entendemos que a proposta seria a desconstrução das crenças dos alunos de Letras sobre o processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira. No entanto, o articulista faz o seguinte: atribui a construção e consolidação da

⁴⁴ Grifo do articulista.

⁴⁵ Objetivos do artigo:

“- Analisar discursos que atravessam os posicionamentos de professores em formação em relação à importância de aprender Inglês como língua estrangeira. O propósito é perceber possíveis crenças em relação ao que é apreender a língua inglesa;

- Investigar nos discursos de alunos concluintes do curso de Letras a construção de crenças face à aprendizagem de LE; analisar, a partir de elaboração de categorias, as crenças expressas nos discursos dos alunos.”

crença de que aprender inglês confere status e a possibilidade de inserção e ascensão social à suposta alienação de professores e alunos em relação à língua estrangeira. Assim, infere-se que, se os professores e alunos compreendessem que essa crença tem origem nos diversos discursos acerca do inglês, conforme afirma o articulista, deixariam de ser “alienados”.

A atribuição de alienação em relação à língua estrangeira aos professores e alunos indicia a constituição do articulista na posição que alguns linguistas aplicados se enquadram e que Pennycook (2001) denomina como *Modernismo emancipatório*⁴⁶. Essa posição adotada por estudiosos da Linguística Aplicada concebe a linguagem relacionada a questões sociais, econômicas e políticas. Na perspectiva defendida por tais linguistas, seria dito, por exemplo, que, ao exaltarem a língua inglesa, os alunos estariam se alienando. Em decorrência, seria preciso, então, conscientizá-los disso porque o inglês seria a língua do império.

Por um lado, entendemos que o articulista tem razão ao atribuir a alienação a alguns professores e alunos, pois, possivelmente, exista uma parcela de aprendizes e também de professores de línguas que se constituem na língua inglesa a partir dessa perspectiva alienante, tomando-a, por exemplo, como uma língua universal. Por outro lado, o comentário do articulista encerra uma limitação, porque, conforme dissemos, a alienação existe, mas não é a única responsável pela construção da crença sobre o *status* que, supostamente, o inglês proporciona.

Assim, queremos dizer com isso que não se trata de dizer, apenas, da alienação do aluno, conforme faz o articulista, constituído que está por explicações sobre o assunto que marcaram sobremaneira os estudos sobre a dimensão imperialista do ensino de língua inglesa ao longo das últimas décadas do século XX. O campo dos estudos sobre línguas estrangeiras hoje oferece mais discussões do que, simplesmente, dizer que o aluno é alienado ou, ainda, que esta crença tem origem, por exemplo, no discurso midiático. Há estudos que, ao problematizarem a relação do sujeito com a língua estrangeira, alertam que a aprendizagem de uma língua estrangeira mostra o desejo do aprendiz em se colocar em outro lugar discursivo.

Como exemplos, citamos Revuz (1998), essa autora aponta o contato com a diferença que se instaura na aprendizagem de uma língua estrangeira: “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.” e também Serrani-Infante (1997) que discute sobre os rearranjos identitários que o aprendiz experimenta quanto aprende outra língua.

⁴⁶ No capítulo 1 desta tese, apresentamos a noção de *Modernismo Emancipatório* no item 2.1.2 *O cenário da Linguística Aplicada: bases teóricas para a criação de um conceito*.

As línguas e a nossa relação com as línguas não estão apenas para uma relação de uma ordem sócio-histórica. Desse modo, essa relação do sujeito com a língua encerra contradições. Podemos ver, por exemplo, alguém que se identificou com a língua inglesa e se constituiu nela, ganhando outro espaço discursivo, ao mesmo tempo em que está num país de terceiro mundo. É, portanto, uma relação de identificação. Há autores que discutem a respeito disso.

Como exemplo, citamos Prasse (1997) que postula o seguinte: “O desejo das línguas estrangeiras não é um desejo de saber.” (PRASSE, 1997, p. 71). É um desejo que nasce da inscrição do aprendiz em um imaginário sobre a língua que constitui objeto do desejo. E outro exemplo é Revuz (1998), citada anteriormente nesta tese. Para essa autora, a relação com a língua é da ordem do desejo e envolve, inclusive, uma dimensão passional: “As línguas são objeto de investimentos fortes, frequentemente passionais.” (REVUZ, 1998, p. 216). Sendo assim, quem está aprendendo uma língua estrangeira também se identifica com ela, coloca-se em um outro lugar discursivo. Portanto, essa crença não pode ser atribuída apenas à alienação do aprendiz ou do professor.

Outro aspecto que pode contribuir para a construção dessa crença são as questões de políticas linguísticas: de que modo essa língua é concebida nos documentos oficiais; como essa língua é apresentada ao aluno no livro didático; que representações esse livro pode estar corroborando. A ilusão de completude que essa língua pode representar, conforme algumas representações já cristalizadas sobre a língua inglesa, por exemplo, no sentido de suprir o desejo de ampliar os horizontes culturais, fornecem a ilusão de que as oportunidades profissionais e acadêmicas se ampliariam. O *status* de que, supostamente, o conhecimento dessa língua confere, também está implicado na construção da crença.

Vale lembrar que há sim a forte presença dos discursos sobre o inglês atravessando o dizer dos informantes, porém existem sujeitos que não se inscrevem na crença, que não enunciam a língua inglesa favoravelmente e que não se identificam com a língua a ponto de querer aprendê-la. Assim, a construção da crença sobre a língua estudada não se limita apenas a construções discursivas acerca da língua, mas também diz respeito à concepção de língua (gem) e também à relação do aluno com a língua que é objeto de aprendizagem.

O fato de o articulista não problematizar a crença pode indicar que ele é constituído por um imaginário repleto de pré-construídos acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas e sua interpretação se volta inteiramente para esses pré-construídos, referendando uma teoria X ou várias teorias sem, no entanto, levar em conta a teia discursiva em que se encontram os aprendizes e que os levam a enunciarem da forma como o fazem.

Entendemos que a ausência de problematização ou de discussões mais profundas em trabalhos como estes que estamos analisando podem indicar uma questão para compor a pauta de discussão da linha de estudos sobre crenças.

7. Crença de que aprender inglês amplia os horizontes culturais

Artigo 03: *O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras*

Dizeres dos informantes:

(A4) “aprender inglês é conhecer um mundo novo, unia [sic] vez que além da língua, aprendemos também um pouco da cultura, dos costumes, da literatura, etc. E também descobrir formas diferentes de fazer a leitura do mesmo texto”.

(A5) “é fonte de ampliação dos horizontes culturais, pois assim, como eu, o aluno ao conhecer outra cultura, outra forma de encarar a realidade, passa a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e amplia sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer semelhanças e contrastes entre sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo sua formação”.

(A6) “é adquirir conhecimento sobre a língua, os aspectos culturais e variedades linguísticas. Percebemos que o aluno passa a aprender ao se perceber neste a consciência da função social da língua no mundo moderno passando a utilizar a mesma de forma concisa sem perder de vista sua identidade cultural”. (Grifo do articulista)

Comentário do articulista nº 07:

“Com a reflexão empreendida nestes trechos acima, é possível observar que se evidencia o aspecto de enriquecimento cultural, proporcionado pela aquisição da língua inglesa. Vejamos também um *slogan* da escola de idiomas da rede Yázigi reafirma esse pensamento:

Ao entrar em uma escola Yázigi Internexus, um mundo novo se abre para você: novos amigos, novos lugares e novos caminhos. Aqui, o estudo de inglês, (...) via muito além da sala de aula. O aluno torna seu mundo muito maior e melhor, (...) participando de projetos culturais e ações de cidadania. No Yázigi, o aluno é visto como um verdadeiro Cidadão do Mundo. (Yázigi, campanha publicitária de 2002).

Tal crença está em consonância com os estudos culturais mais recentes que tratam da questão identidade cultural. Neste sentido, Rajagopalan (2003), adverte que “se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades”.

Para o autor, aprender uma LE equivale a um realinhamento, ou seja, uma renegociação de identidade.”

O articulista identifica a crença sobre a possibilidade de enriquecimento cultural através da língua inglesa sobre o qual ele afirma que *“é possível observar que se evidencia o aspecto de enriquecimento cultural, proporcionado pela aquisição da língua inglesa”*. O articulista identifica a origem da crença na relação estabelecida entre a crença e o discurso publicitário. Para isso, apresenta como exemplo um trecho de campanha publicitária de uma escola de idiomas. O articulista utiliza o verbo *reafirma* para expressar sua ideia de que o discurso das campanhas publicitárias de escolas de idiomas contribui para reforçar o pré-construído de que a língua inglesa amplia os horizontes culturais.

Um efeito de sentido que se percebe no **Comentário nº 07** é o tom negativo que o articulista parece atribuir à crença. Aprender língua inglesa realmente possibilita a ampliação de nossos horizontes culturais, porque a língua estrangeira nos coloca em contato com a diferença. Talvez, seria o caso de o articulista considerar que não é só a aprendizagem de inglês que possibilita a ampliação da cultura, mas qualquer outra língua poderia proporcionar isso ao aprendiz.

Desse modo, entendemos que o dizer de Rajagopalan remete ao fato de que, para o aprendiz, a língua estrangeira tem uma importância e a relação do aprendiz com essa língua é uma relação identitária. O articulista não discute a respeito da identificação dos alunos com a língua inglesa, isso é silenciado em seu comentário. O que se evidencia no comentário é a constituição dos alunos na crença como algo negativo, descartando-se a possibilidade de identificação e também de enriquecimento cultural. O articulista traz o argumento de um estudioso que discute a questão da identidade, mas o efeito disso é de reforçar sua própria crença, pois não há uma discussão a respeito do dizer de Rajagopalan. O articulista logo passa a tratar de outra crença e não retoma isso nas considerações finais do artigo. Além disso, não é considerado que, quando Rajagopalan discute a língua estrangeira como “parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades”, ele não está descartando a possibilidade de que o aprendiz com essa língua não se identifique. Assim, existe tanto a possibilidade de identificação quanto a de não identificação com a língua.

Entendemos que o articulista traz o dizer de Rajagopalan para imprimir autoridade ao seu comentário. As referências cumprem esse papel de conferir autoridade a um argumento e são um recurso comumente utilizado no discurso científico. Segundo Coracini (1991):

Convém notar como as citações e referências a outras pesquisas funcionam, nos exemplos apresentados, como argumentos a favor da pesquisa em questão. Kerbrat-Orecchioni (1977) mostra, com bastante pertinência, e os exemplos acima o comprovam, que o enunciador, ao se referir explícita ou implicitamente a outros pesquisadores, assume, ainda que parcialmente, a asserção do 'outro' para transformá-la em garantia da credibilidade de sua própria asserção. No texto científico, tem-se o seguinte esquema: *acontece X, então Y* (sendo que X corresponde às pesquisas anteriores que se mostram insuficientes ou falhas e Y à pesquisa em questão) (CORACINI, 1991, p. 126)

Nessa perspectiva, ao se referir a Rajagopalan, o articulista tenta agregar conteúdo ao seu comentário.

É preciso considerar também que um efeito de sentido advindo do anúncio da escola parece ser o de prometer uma coisa da qual não se pode ter uma garantia, dado que há aqueles que com essa língua, essa cultura do outro não se identificam e, portanto, a aprendizagem se torna não uma realidade, mas apenas uma promessa. Daí o exemplo de uma série de estudantes que resolvem aprender inglês e depois se conscientizam de que precisariam, por exemplo, para fins acadêmicos, do alemão ou do francês.

Entendemos que o tom e a característica do discurso midiático é esse mesmo: fazer crer em algo. Parece que o problema aqui é que o articulista traz o discurso midiático para reforçar a crença sem questioná-lo.

É relevante considerar, ainda, que segundo Cavallari, “[...] a visão de língua como instrumento não pensa no sujeito como um efeito de funcionamento da língua e o reduz à aquilo que ele enuncia” (CAVALLARI, 2009, não paginado). Sob essa ótica, a língua não é apenas materialidade, não é só código e na aprendizagem de uma língua estrangeira há de se considerar o papel preponderante da língua materna do aprendiz. Nesse sentido, ainda de acordo com Cavallari (2009), a língua materna tem a ver com funcionamento, com passagem, pois é pela língua materna que o corpo não falante passa a ser um sujeito falante ou sujeito de linguagem e, por sua vez, o contato do aprendiz com uma língua estrangeira vem provocar efeitos de sentido em um ser que já é efeito de sua língua materna.

Além disso, o contato com a língua estrangeira é por si só desafiador. De acordo com Cavalheiro (2008), isso pode provocar no aprendiz atitudes diversas e, às vezes, até contraditórias, como alegria, prazer, ansiedade, timidez. Isso, porque a língua não se resume ao conjunto de grupos de fonemas, do léxico, de estruturas linguísticas, das relações sintáticas ou do sentido semântico, portanto ela não é apenas um simples conteúdo que se encerra em uma gramática ou em coleções de livros didáticos. Para produzir linguagem, mobilizamos todo o conjunto linguístico citado anteriormente, mas nossa relação com a língua não se resume a esse conjunto. No dizer de Revuz (1998), a “entrada na língua” não se restringe à

produção de linguagem. A autora explica que a maioria dos métodos de ensino de línguas negligencia o seguinte fato: “[...] muito antes de poder articular o mínimo som, a criança se encontra já imersa dentro de um universo de palavras, e que essas palavras, mesmo que não as possa reproduzir, nem produzir outras a partir delas, não são para ela menos dotadas de significação.” (REVUZ, 1998, p. 218)

Desse modo, a aprendizagem de uma língua estrangeira não só mobiliza um objeto de aprendizagem como também constitui um evento singular que envolve a significação que as palavras da língua estrangeira representam para o aprendiz e, conseqüentemente, sua identificação com o idioma.

Para finalizar, ressaltamos que o articulista traz a teoria para falar sobre identidade, mas não desenvolve essa ideia, por exemplo, não discute a relação identitária do sujeito com a língua e suas implicações. Por um lado, a identificação com a língua pode levar ao desejo de aprender uma língua estrangeira. Por outro lado, a não identificação pode contribuir para a não aprendizagem. Nesse comentário, ocorre a falta de relação da teoria trazida pelo articulista com o dizer do informante. O articulista parece, nesse caso específico, constituir-se no anúncio da escola de idiomas, o que, em decorrência provoca um efeito de homogeneização da aprendizagem de uma língua estrangeira, ideia controversa, uma vez que, na literatura especializada da área, encontramos evidência do contrário. Em outras palavras, não é para todos os aprendizes que uma língua estrangeira funciona como um fator de (re)significação de suas identidades.

8. Crença de que aprender inglês seja atingir um alto grau de competência linguística

Artigo 03: *O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras*

Dizeres dos informantes:

(A7) “Aprender inglês é ter condições de dominar o idioma quanto é exigido levando em consideração o uso da língua do dia a dia e não só aspectos gramaticais”.

(A8) “...é dominar o idioma de forma contextualizada tendo em vista seu uso nas formas oral e/ou escrita para fins comunicativos”.

(A9) “...significa dizer que está se abrindo uma porta para seu futuro, pois para quem domina esta língua há várias oportunidades de emprego e progresso profissional”. (Grifo do articulista)

Comentário do articulista nº 08:

“Ao utilizarem a expressão “dominar”, os alunos refletem a concepção de aprendizagem de língua estrangeira como controle do idioma em sua totalidade. Esses enunciados acima se inscrevem em um saber que Rajagopalan (1997) afirma ser do domínio da linguística, que é a questão da homogeneidade. Segundo esse autor, sempre houve na linguística o postulado de que a língua é um fenômeno homogêneo, ou seja, há na linguística, a noção de que a língua pode ser estudada e adquirida na sua totalidade. Essa crença pode estar relacionada a uma fase da história do ensino de línguas estrangeiras, como no caso do falante ideal citado por Chomsky, bem como, uma fase marcada pelo behaviorismo e estruturalismo vigentes nos anos 50. A sequência acima (A9) se enquadraria tanto nas categorias de crença 1 quanto na de crença 3, sumariamente comentadas”.

O articulista cita que **“Essa crença pode estar relacionada a uma fase da história do ensino de línguas”** e menciona o behaviorismo e o estruturalismo como possíveis influências na constituição da crença dos informantes. O efeito de sentido do dizer do articulista é que os informantes são constituídos por uma representação de domínio da língua.

A questão aqui é que o articulista para ou se limita a ficar na constatação de que sempre houve o postulado de que a língua deveria ser dominada. Isso não é necessariamente assim.

Nos dizeres dos informantes, o articulista destaca a expressão ***“dominar o idioma/domina esta língua”*** e afirma que essa ideia de homogeneidade sempre esteve na linguística. A partir do dizer do articulista no trecho ***“Segundo esse autor, sempre houve na linguística o postulado de que a língua é um fenômeno homogêneo, ou seja, há na linguística, a noção de que a língua pode ser estudada e adquirida na sua totalidade.”***, percebe-se que ele cita Rajagopalan para referendar a existência da crença identificada nos dizeres de **A7, A8 e A9**. Entretanto, o articulista não discute o porquê de os informantes terem essa crença do “domínio” da língua. Entendemos que isso tem a ver com a relação que muitos alunos experimentam com a língua. Muitos alunos vivenciam experiências de aprendizagem de línguas em que a língua estrangeira é tratada como um conteúdo e para aprendê-la é preciso treinar a construção de estruturas linguísticas, fazer exercícios de repetição ou ser exposto a contextos de imersão na língua alvo. Dessa forma, a crença do domínio da língua estrangeira tem suas raízes em algumas abordagens e métodos de ensino, tais como o método Audiolingual que, em certa medida, primava pelo ensino da língua como uma totalidade.

Entretanto, pode-se afirmar também que a circularidade no **Artigo 03** se apresenta no esboço da pesquisa. Vejamos isso. A partir da pergunta de pesquisa do artigo: *O que significa aprender inglês para os professores em formação?* as respostas dos participantes tornam-se

um tanto previsíveis, pois, justamente pela naturalização de um pré-construído sobre a língua inglesa, representações sobre o idioma, tais como o inglês como língua que possibilita vantagens, como língua mais importante do mundo ou como língua instrumentalizada, daí a possibilidade de “dominá-la”, tornam-se recorrentes no imaginário sobre ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, é possível inferir que a maioria das respostas encerram representações sobre o inglês já cristalizadas no imaginário sobre esse idioma e que crenças sobre as vantagens atribuídas ao inglês, provavelmente, sempre serão recorrentes nos dizeres dos mais variados informantes: pais de alunos, professores, alunos de diferentes níveis, profissionais diversos, entre outros.

Destacamos que, em seu dizer, o articulista comenta a crença e seu dizer se insere na posição do *Modernismo emancipatório*, pois se alinha com a ideia de emancipação por meio da produção de conhecimento em Linguística Aplicada em que se busca o aperfeiçoamento do processo de ensinar e aprender língua estrangeira, haja vista a preocupação do articulista com a questão da ideia de homogeneidade e domínio da língua.

Eixo temático II

5.3 Discursivizações sobre a língua inglesa: crenças de alunos do Ensino Fundamental e Médio

Introdução

No segundo eixo temático, analisamos comentários de articulistas que investigaram crenças de alunos de Ensino Fundamental e Médio.

Os artigos de onde retiramos os dizeres e comentários para nossa análise neste eixo são os **Artigos 04 e 05**. No **Artigo 04**, os informantes são alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública. No **Artigo 05**, os informantes são alunos do Ensino Fundamental também de uma escola pública.

Este eixo temático apresenta análise de apenas três comentários porque, no **Artigo 04** que trata especificamente de crenças de alunos de escola pública sobre leitura em língua inglesa, são discutidas apenas duas crenças e no **Artigo 05** são discutidas crenças de informantes com perfis variados: diretora de escola, coordenadora, professora de inglês, alunos e pais de alunos e, dessa maneira, neste artigo, é discutida apenas uma crença de alunos de Educação Básica. Portanto, a extensão do Eixo temático II é bem menor que a do Eixo temático I. Uma das possíveis razões para isso, provavelmente, deve-se à grande

preocupação dos estudos sobre crenças com a formação de professoras, mencionada na introdução do *Eixo temático I: Discursivizações sobre a língua inglesa: crenças do aluno de Letras*.

Entretanto, foi possível verificar que as crenças dos alunos da Educação Básica sobre a aprendizagem de língua inglesa estão em consonância com as crenças dos alunos de Letras. Isso corrobora alguns dos pressupostos que defendemos nesta tese: a relevância da relação do aluno com a língua para a aprendizagem e a constituição do aprendiz em representações sobre o inglês que decorrem de um pré-construído sobre a língua.

09. Crença de que a leitura é um ato passivo⁴⁷

Artigo 04: Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês)

Dizeres dos informantes:

“Leitura é obter conhecimento de coisas desconhecidas.”

“Leitura é procurar informações em geral.”

“Leitura é informação e conhecimentos novos.”

A2: ah (+) leitura pra mim é: transmissão de conhecimento (++) é uma forma de tá aprendendo uma coisa nova

A3: leitura serve: acho que pra aumentar o nosso conhecimento (+) pra você aprender mais (+) conhecer mais

Comentário do articulista nº 09

“Para esses alunos, o ato de ler caracteriza-se como um ato passivo, durante o qual o leitor ocupa a posição de receptor de informações ou, nas palavras de Coracini (1995), “receptáculo de um saber contido no texto”. Ao afirmarem que leitura é uma forma de obter informações, esses alunos acabam por evidenciar que têm uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o processo de leitura é reduzido a um processo de decodificação das estruturas linguísticas que compõem o texto. Essa visão de leitura e de linguagem pôde ser confirmada na entrevista realizada com os IF (A1 e A2 alunos que *gostam* de ler; A3 e A4 alunos que *não gostam* de ler). [...] Durante a

⁴⁷ Com base em informações do articulista, esclarecemos que os três primeiros dizeres dentro da caixa de texto foram obtidos por meio de questionários respondidos por 40 informantes. Os dois últimos dizeres são respostas dos informantes focais – IF – às questões das entrevistas realizadas. No artigo, os IF são identificados como A1, A2, A3 e A4.

entrevista com A4, perguntei que tipo de procedimento ele adota para superar suas dificuldades quando lê em inglês, informação esta já obtida com o questionário. Sua resposta deixa bem claro que leitura consiste em um exercício de decodificação:

A4: eu eu tento dá um jeito de traduZIR (++) tentá sozinho (+) eu pego o dicionário pra pra vê a palavra (+) pra vê o que ela significa

Vê-se, claramente, a partir desses depoimentos, que a construção de significado durante da leitura dá-se, predominantemente, através do processamento de informações do tipo “bottom-up” ou ascendente. Levanto, aqui, uma possibilidade de explicação para tal fato: esses alunos trazem, em virtude de experiências anteriores de aprendizagem de línguas, ou pela influência de seus professores que, por eventualidade, também tenham uma visão estruturalista de linguagem, a crença de que todo o significado de um texto encontra-se arraigado em suas formas linguísticas. Consequentemente, esse leitor não se dá conta de que seu conhecimento de mundo, bem como seu conhecimento linguístico influem de maneira direta na construção de significado ao longo da leitura. O resultado final da recorrência desse tipo de leitura pode ser, como apontado por Kleiman (2002), a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência”. (Grifo do articulista)

O articulista atribui a crença de que a leitura é um ato passivo a uma visão estruturalista da linguagem. Na visão do articulista, essa visão pode ter origem em experiências anteriores de aprendizagem de língua ou na influência dos professores. Vejamos um trecho que ilustra nossa afirmação: *“esses alunos trazem, em virtude de experiências anteriores de aprendizagem de línguas, ou pela influência de seus professores que, por eventualidade, também tenham uma visão estruturalista de linguagem, a crença de que todo o significado de um texto encontra-se arraigado em suas formas linguísticas.”* Por um lado, o trecho *experiências anteriores de aprendizagem de línguas* possibilita pressupor a existência de um professor no direcionamento do processo de aprendizagem e, por outro lado, no trecho *influência de seus professores* está explícita a atribuição de responsabilidade pela visão instrumentalizada da linguagem também aos professores atuais desses alunos e que, segundo a análise do articulista, leva à cristalização da crença de que a leitura é um ato passivo. Assim, o articulista atribui ao professor a cristalização da crença.

A utilização do adjetivo *anterior* permite a construção da seguinte oposição: experiências anteriores de aprendizagem → professores anteriores) x influência de seus professores (atuais) → experiências de aprendizagem atuais. Essa oposição reforça o efeito de sentido produzido a partir desse trecho de que a responsabilidade pela visão instrumentalizada da linguagem está no professor. É possível inferir que, para o articulista, o problema da visão instrumentalizada está na concepção de leitura que é adotada. Logo, é uma questão de abordagem. Há sim a responsabilidade do professor em relação ao processo de ensino, a

concepção de leitura e de língua adotada têm seu papel nesse processo, mas a aprendizagem não se condiciona apenas a esses fatores. A subjetividade do aprendiz também está implicada nesse processo. A eficácia da utilização de determinada concepção de leitura e de abordagem de ensino não se aplica a todos os alunos, pois não são todos os alunos que vão conseguir construir significado durante a leitura ou estabelecer relação entre o mundo e aquilo que se lê.

No **Comentário nº 09**, o articulista discute a crença dos informantes; fornece uma explicação para a crença a partir de um viés teórico – concepção sociointeracionista de leitura em oposição à concepção estruturalista de leitura –; aponta consequências da visão instrumentalizada da leitura. Dessa maneira, o articulista promove a discussão sobre a crença e não se constitui na crença dos informantes. Ocorre que o articulista adere à ideia de que a visão estruturalista da linguagem é responsável pela crença da leitura como ato passivo. Nas considerações finais do **Artigo 04**, o articulista constata que, na aprendizagem de leitura em língua inglesa, os alunos se prendem a elementos estruturais em detrimento da interpretação de unidades maiores de sentido. O encaminhamento que o articulista propõe para essa questão é que o professor lance mão de atividades que possibilitem ao aluno tornar-se mais consciente da natureza interativa da linguagem.

Entendemos que a proposta do articulista constitui uma possibilidade para ampliar a visão de leitura dos informantes, porém não é a única. Ao aderir a essa ideia, o articulista desconsidera que a concepção de leitura e de linguagem adotada pelo professor não são as únicas responsáveis pela construção da crença. Tal construção pode ser motivada por fatores exteriores à sala de aula. Os informantes do **Artigo 04** são inseridos no mundo letrado. Esse mundo oferece, hoje, inúmeras opções de “modos de ler”, inclusive modos de ler em língua estrangeira. Assim, para alunos inseridos no contexto digital, o ensino da leitura em língua estrangeira e materna representa um desafio para o professor, pois, o aluno já traz uma bagagem de diferentes leituras que realiza no dia a dia fora da sala de aula, mas, possivelmente em muitos casos, não há por parte do aluno a consciência de que a interação realizada com o mundo letrado também constitui leitura. Provavelmente, para muitos alunos a leitura que se realiza na escola e a leitura que se realiza fora dela são processos diferentes.

Portanto, as características do mundo letrado atual também influenciam na visão de leitura dos alunos.

10. Crença de que é preciso entender todas as palavras do texto

Artigo 04: *Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês)*

Dizeres dos informantes:

A4: eu eu tento dá um jeito de traduZIR (++) tentar sozinho (+) eu pego o dicionário pra pra vê a palavra (+) pra vê o que ela significa

A1: eu costumo trabalhar muito com (+) em decoRAR as palavras (++) fica mais fácil pra mim (++) faço: um vocabulário e tento decorar (+) e se aparece de novo aquela palavra eu já sei o que significa

A4: tem muitas palavras muito difícil (+) que eu num conheço (++) daí acaba causando dificuldade em lê

Comentário do articulista nº 10:

“Tais alunos fazem esses comentários para explicar que tipo de estratégias eles usam quando fazem uma leitura em inglês, o que acaba por constituir um forte indício de que vêem a leitura como um processo de decodificação de palavras isoladas. Além disso, ao afirmar que buscam no *léxico* um meio de depreender o sentido do texto, esses informantes nos trazem uma declaração indireta de sua visão estruturalista da linguagem segundo a qual a língua é vista como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de sentido (Amadeu-Sabino, 1994:35). Em outras palavras, essa é uma visão multifacetada, parcelada da língua, composta de partes que formam um enorme quebra-cabeça o qual eles, os alunos, necessitam dominar por completo (Barcelos, 1995).

As consequências dessa visão decodificadora de leitura podem ser desastrosas, principalmente no que concerne à tradução literal das palavras desconhecidas seguida de um esforço para a memorização de seus significados de forma isolada. Se esses alunos insistirem nessa “técnica” de decodificação do léxico de forma *descontextualizada*, são grandes as chances de acabarem por fazer uma interpretação equivocada do sentido do texto, uma vez que eles desconsideram a variabilidade do significado e da própria natureza polissêmica dos sistemas de significação (Fairclough, 1989).” (Grifo do articulista)

No **Comentário nº 10**, o funcionamento do discurso não se constitui a partir da simples constatação, pois o articulista analisa a crença e toma uma posição ao fazer suposições sobre o modo como os alunos veem a leitura e sua visão de linguagem. O articulista discute as possíveis implicações da visão decodificadora da linguagem. Relacionamos o fato de o articulista sair da constatação com a noção de *Modernismo emancipatório* denominada por Pennycook (2001) e que está coadunada com a ideia de compreender as crenças para atingir eficácia no ensino, promovendo, assim, uma prática emancipatória.

Entretanto, nesse comentário, há também uma limitação. O articulista elege a visão decodificadora da linguagem como a responsável pelos informantes se constituírem na crença e apaga outras possibilidades.

Atribuir a visão que os alunos têm sobre a leitura apenas à visão estruturalista da língua e dizer que é o professor ou as experiências anteriores de aprendizagem é assumir uma posição reducionista. Há outros aspectos a considerar, por exemplo, há a memória discursiva sobre o ensino de línguas; o método de gramática e tradução que perdurou por bastante tempo; há as representações sobre o inglês; a publicidade do ensino de línguas que divulga métodos milagrosos em que se aprende inglês em tempo recorde; há a identificação do aprendiz com a língua. Dessa maneira, para muitos aprendizes, a construção de significado na leitura pode ser trabalhosa e pode levar o aluno a optar pelo caminho que ele julga mais fácil ou até a desistência da aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário considerar que, na sala de aula, as crenças estão diretamente ligadas com a relação que o sujeito tem com a língua e com as experiências que vivenciou na sua trajetória de aprendizagem. Devido ao caráter singular da relação do aprendiz com a língua, a simples troca de abordagem pode não representar relevância suficiente para deslocamentos dos alunos em relação a seu processo de leitura.

Há um outro aspecto a ser considerado com relação a essa crença. No comentário do articulista, a tradução é algo negativo. Entretanto, ela possui o seu papel na aprendizagem de línguas, constituindo, inclusive, um dos temas de interesse da Linguística Aplicada. A tradução figura entre os temas dos Anais do CBLA, pois há situações em que a tradução é necessária, por exemplo, às vezes é preciso mostrar contrastivamente como a língua funciona; como duas línguas se relacionam, onde elas se esbarram, onde elas apresentam pontos de semelhança⁴⁸. Um fato interessante a respeito da tradução é que, na atualidade, os tradutores on-line são uma ferramenta bastante disponível e constituem um desafio para o professor de língua estrangeira lidar e orientar os alunos quanto ao seu uso. Assim, entendemos que também é tarefa dos linguistas aplicados promoverem discussão a respeito dessa realidade.

11. Crença de que saber inglês realiza sonhos

Artigo 05: O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos

⁴⁸ Para uma discussão aprofundada do papel da tradução no ensino de línguas estrangeiras, recomendamos a leitura de Flores Pedroso (2003).

Dizeres dos informantes:

Angélica: [...] Tinha um intérprete lá com eles. Fiquei imaginando eu, intérprete deles. **Imaginando como seria bom eu saber falar inglês** e ta lá, lá no mirante falando com um monte de americanos.

Angélica: Meu sonho mesmo é ser **advogada**, mas poderia ser **intérprete** até eu me formar em advocacia. **Seriam dois sonhos**. E eu posso ir pros Estados Unidos defender o povo lá. É meu sonho também.

Léia: Eu quero **falar inglês**. **Meu sonho** é ser como a professora Cida. Quero ser professora de Inglês. Quero **estudar inglês**. Eu sei que é **sonhar alto**, mas eu quero. **Eu sonho alto**. (Grifo do articulista)

Comentário do articulista nº 11:

“Os alunos também acham que se conseguissem ou pudessem aprender inglês, seus sonhos poderiam se realizar. [...] Os pais e seus filhos⁴⁹ compreendem que estudar inglês (ou apenas o estudo *per se*) pode oferecer-lhes um meio para superar dificuldades financeiras e conseguir ter um padrão de vida mais condizente com seus desejos. Mas, ao qualificarem que aprender inglês é “sonhar alto”, demonstram estar cientes de que muitos obstáculos deverão ser superados ou poderão até mesmo não ser. Nesse caso, o sonho ou a esperança não se tornará realidade em virtude de uma outra crença que adquire um tom contundente a rebater o sonho e a esperança: a de que⁵⁰ “Não se aprende inglês na escola, é meio assim para tapear.” [...]

O propósito do articulista neste artigo é fazer o contraponto entre o dizer dos pais e alunos e os dizeres de representantes da escola, a saber, a diretora, a coordenadora e a professora de inglês⁵¹. Parece que a compreensão do porquê das crenças dos informantes não é considerada. Um dos efeitos de sentidos que percebemos no **Artigo 05** é que os dizeres dos informantes e suas crenças servem como pano de fundo para que o articulista construa sua argumentação para mostrar o contraponto anunciado, pois o articulista não se detém muito nos dizeres dos informantes. Em seus comentários, busca contrapor os dizeres dos representantes da escola e dos representantes da comunidade.

⁴⁹ No **Artigo 05**, anteriormente a esses dizeres, o articulista traz alguns dizeres de pais de alunos.

⁵⁰ Esclarecemos que, apesar de este eixo temático contemplar a análise de comentários sobre crenças de alunos de Ensino Fundamental e Médio, traremos a crença dos pais dos alunos em virtude de essa ser a temática do **Artigo 05** e para que possamos mostrar com mais clareza a análise sobre o comentário do articulista.

⁵¹ No **Artigo 05**, o articulista propõe: “Tentaremos, pois, explicitar as vozes de pais e alunos em contraponto às vozes da escola para mostrar como interpretações preconceituosas poderiam/poderão ser evitadas se houvesse/houver maior aproximação entre escola e comunidade.”

Desse modo, para mostrar como o articulista constrói essa contraposição, trazemos seus comentários que, no **Artigo 05**, são enunciados anteriormente ao **Comentário nº 11**.

Ao apresentar os dizeres dos representantes da escola⁵², a saber, a diretora e a coordenadora da escola e uma professora de inglês, o articulista comenta: *“O computador e o inglês adquirem nas falas dos atores da escola um sentido de inclusão no mundo desenvolvido, na era tecnológica e moderna, um mundo que tem “tudo” em contraposição a um “mundinho” que não tem “nada”. Em outras palavras, ressalta-se, na voz da escola, a visão própria do colonizador em que a “diferença” é lida como “carência”.*” O articulista segue com a discussão a respeito da exclusão da modernidade atribuída pela escola à comunidade. Esse comentário do articulista é analisado nesta tese no **Comentário 13**, em que analisamos os comentários de articulistas a respeito de crenças de professores de inglês.

Logo após a análise dos dizeres dos representantes da escola, o articulista anuncia que vai tratar dos dizeres dos representantes da comunidade⁵³: *“Passemos, então, a ouvir o que contaram os pais e filhos/alunos entrevistados à pesquisadora. Ao contrário do que possam pensar as supervisoras e professoras, de que o “mundinho” os mantém isolados dos valores do “mundo globalizado”, seus enunciados abaixo evidenciam que os atores da família compreendem o prestígio atribuído ao inglês pela sociedade brasileira e sua função instrumental para obtenção de profissionalismo e conhecimento formal e para a empregabilidade e o sucesso profissional”.* Como é possível verificar, nesse comentário, antes de trazer os dizeres dos informantes o articulista já destaca que há uma contradição entre os dizeres dos representantes da escola e os dizeres dos pais. O articulista apresenta também alguns dizeres de pais de alunos em que eles exaltam a aprendizagem do inglês como a realização de um sonho *“Os pais acreditam que “Querer estudar inglês é sonhar alto”[...]*” e também como a possibilidade de seus filhos obterem sucesso profissional. Além dos dizeres dos pais, o articulista apresenta dizeres de duas alunas em que elas enunciam a crença de que

⁵² Para exemplificar, transcrevemos dizeres da escola: “[...] Ele talvez ainda não tenha acordado de que forma ele quer **chegar perto da tecnologia, do conhecimento**, mas eu acho que no fundinho todos eles têm essa ambição. Então, nós temos que estar trazendo essas informações aqui para a escola, pra perto deles, para que eles tenham interesse em estar saindo desse mundinho. **Mundinho** que eu digo é **em termos de informações**. (Diretora)” (grifo do articulista); “... O problema é **que eles não têm acesso a nada. Não tem computador**, não saem de casa. **Só ficam aqui no bairro**. Ficam limitados na TV e na danadeza. Hoje em dia o Inglês é muito importante. Basta olhar o mundo. **Tem a globalização. Se não sabe Inglês fica mais limitado ainda (...)** (Coordenadora) (grifo do articulista)

⁵³ A título de exemplo, trazemos um dizer de uma mãe de aluno: “Não... Não seria só falar, mas assim... além de falar e saber comunicar, saber usar mesmo a língua, né? E poder também, através dessa língua, poder servir pra alguma coisa... **pra um trabalho**, pra escola, **pra uma profissão**. **É preciso saber inglês pra arrumar bons empregos, ter bons salários e mudar de vida**. Não aprender por aprender, mas aprender também pra poder servir no futuro, né? Não ficar aqui aprender por aprender e deixar de lado. (Celina,Mãe)” (grifo do articulista)

o inglês realiza sonhos. Nesta tese, esses dizeres foram transcritos na p. 140, na caixa de texto anteriormente ao **Comentário nº 11**.

Entendemos que o articulista acirra o tom de contraposição entre escola e pais ao trazer dizeres em que os pais enunciam desfavoravelmente a respeito do ensino de inglês na escola⁵⁴. Após esses dizeres dos pais, o articulista comenta: *“A “descrença” no ensino de inglês na escola pública, por parte dos pais, é um eco do discurso dos atores da escola também. Contudo, as professoras e supervisores amparam-se em asserções atenuadoras tais quais “os alunos aprendem inglês na medida do possível”, talvez na tentativa de preservarem a própria face. Os enunciados acima também revelam que para os atores da família, a efetiva aprendizagem de inglês está localizada em outro local: nos cursos livres de idiomas, isto é, fora da escola regular. Se eles pudessem pagar, seus filhos estudariam nessas escolas. Os pais acreditam que esse também seria o lugar ideal para os seus filhos perseguirem o sonho de aprender inglês e supostamente ter uma vida melhor.”*

Conforme os excertos trazidos acima, o articulista cumpre com a proposta de fazer o contraponto, porém entendemos que há circularidade nessa discussão. A circularidade nos comentários do articulista reside justamente na contraposição entre os dizeres dos pais e dos alunos porque essa discussão não provoca deslocamentos visto que não problematiza as crenças tanto dos representantes da escola quanto da comunidade e também, porque não agrega dados novos. Ao apontar, por um lado, que a escola considera os alunos excluídos da modernidade, porque vivem em uma comunidade afastada do centro da cidade e sem acesso à informação e, por outro lado, apontar que os pais consideram-se incluídos no mundo moderno, porque entendem que o inglês é valorizado no mercado de trabalho e que, para aprender o idioma, seus filhos teriam que estudar em um centro de idiomas, uma vez que o ensino da escola não é bom, o articulista constata que os informantes da pesquisa estão inscritos em um imaginário. O imaginário sobre exclusão social de classes menos privilegiadas economicamente e sobre a escola pública como lugar que não ensina inglês são temas abordados, por exemplo, em trabalhos acadêmicos e também na mídia. Desse modo, o contraponto anunciado não provoca nenhum deslocamento, reforçando o retorno ao já dito, à reformulação, um ponto espelhando o outro.

Se a proposta do artigo é fazer o contraponto das vozes da escola e da comunidade para questionar as interpretações, as ideologias, como isso poderia ser feito única e

⁵⁴ Apresentamos o dizer de um pai de aluno: “... O Marcelino quer fazer um curso desse negócio... de inglês. Aí... aí eu... assim... por mim... por minha pessoa... eu acho que **no curso é que ele vai aprender mesmo. Na escola, não aprende na escola não, na escola é meio assim pra tapear, pra dizer, né?** (Marlon, pai) (grifo do articulista)

exclusivamente dizendo ou reforçando a crença que se coloca no dizer dos informantes? Não há problematização sobre o dizer dos informantes. Entretanto, a proposta anunciada pelo articulista no resumo do artigo cria a expectativa de uma discussão nesse sentido. Verifica-se que há um silêncio que se instaura entre o comentário daquela crença e o próximo comentário em que o articulista vai tratar de outra crença.

Destacamos que esse funcionamento discursivo do **Artigo 05** caracteriza-se como um funcionamento circular. A circularidade se apresenta pelo fato de haver uma promessa de discussão que não se cumpre integralmente. Isso ocorre especialmente pela ausência de questionamento das crenças dos informantes.

Entendemos que, talvez, a contribuição desse artigo estaria justamente em discutir a proposta trazida no resumo do artigo: *“Fazer o contraponto entre as vozes dos pais e alunos e a voz escolar oferece novos ângulos de análise e de compreensão acerca das ideologias a perpassar as crenças acerca de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na escola pública.”* Essa proposta cria a expectativa no leitor de que haverá discussão das ideologias que perpassam as crenças dos informantes ou que será realizada uma análise que revelará **novos ângulos das crenças**. No entanto, diante de nosso argumento anterior, percebemos que o contraponto dos articulistas não oferece novos **ângulos de análise** das crenças, pois são apontadas questões já bastante discutidas. A proposta do artigo poderia ser motivada também em razão da orientação teórica adotada em que se privilegia a ideia de compreender as ideologias que perpassam esses dizeres e também a ideia de se construir uma educação mais libertadora e emancipatória.

No resumo do **Artigo 05**, o articulista sinaliza que vai tratar das ideologias. Ressaltamos que, embora esse trecho não constitua comentário, trazemos esse excerto que aparece no resumo como contraponto às considerações de análise: *“Fazer o contraponto entre as vozes dos pais e alunos e a voz escolar oferece novos ângulos de análise e de compreensão acerca das ideologias a perpassar as crenças acerca de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na escola pública.”* Além disso, a última parte do artigo é intitulada *“As ideologias a permear as vozes.”* De modo geral, nessa parte final do artigo são discutidas as oposições entre os dizeres dos representantes da escola e dos representantes da comunidade, como: a escola considera a comunidade excluída do mundo moderno e seria sua tarefa incluí-la, entretanto, a comunidade considera-se a par do que ocorre no mundo globalizado.

Percebemos uma limitação da problematização das ideologias visto que o efeito de sentido da discussão realizada é que o articulista adere a apenas uma ideologia. Vejamos.

No último item do artigo, intitulado *“As ideologias a permear as vozes”*, a discussão gira em torno do fato de a escola considerar a comunidade excluída do mundo moderno, relegada a um “mundinho”. Com isso, as ideologias tratadas são: *“A ideologia a perpassar a noção de mundinho assentada na voz da escola não é compartilhada pela voz da escola” e “Essa voz da escola fomenta a ideologia da desigualdade social por atribuir precisamente à classe social dos alunos o fracasso da escola.”*

Sendo assim, percebemos que a limitação da discussão está no efeito de unilateralidade que é produzido, isto é, de acordo com os comentários do articulista, as ideologias estão presentes na voz da escola apenas. E as ideologias que perpassam as vozes dos pais? Estas não são apontadas. Mas é possível verificar dizeres construídos ideologicamente por parte dos pais. Por exemplo, os pais alegam que a escola pública não ensina inglês; consideram que o lugar em que se aprende esse idioma são os cursos livres; o inglês é considerado como ferramenta que possibilita melhores oportunidades na vida.

Indo por outra direção, uma questão que pode ser levantada é que, imbuído do objetivo de *“explicitar as vozes de pais e alunos em contraponto às vozes da escola para mostrar como interpretações preconceituosas...”*, o articulista não considera o papel que a língua inglesa pode representar para os informantes de sua pesquisa. Essa língua constitui um objeto de desejo para essas alunas. Reiteramos que nesta tese, sujeito é compreendido como constituído heterogeneamente pelos registros do simbólico, do imaginário e do real, e também pelo desejo. Entendemos que o referencial teórico adotado pelo articulista não contempla essa questão, porém ela é válida para se compreender por que as informantes exaltam a língua inglesa.

O articulista, ao eleger como objetivo o contraponto das crenças dos representantes da comunidade escolar com as crenças dos representantes da escola, desconsidera outro contraste ao qual é possível atribuir a crença de que o inglês pode realizar sonhos: seria o contraste entre a realidade que tais informantes vivem (no artigo é informado que se trata de uma comunidade afastada do centro da cidade e de baixo poder aquisitivo) e as supostas vantagens atribuídas à língua inglesa. Desse modo, a língua inglesa representa para as informantes uma possibilidade de terem acesso a uma série de coisas que se encontram distantes do mundo em que vivem.

Possivelmente, não é apenas a língua inglesa que representa, para as informantes, a possibilidade de ascensão social. Ao estudo, de modo geral, é atribuída a possibilidade de melhoria profissional, financeira e social. O articulista aponta isso no início de seu comentário: *“Os pais e seus filhos compreendem que estudar inglês (ou apenas o estudo per*

se)”. Entretanto, provavelmente, o imaginário sobre as vantagens atribuídas à língua inglesa é mais operante que o imaginário sobre as vantagens da escolarização.

5.4 Eixo temático III - Discursivizações sobre a língua inglesa: crenças do professor

Introdução

Neste eixo temático, são analisados comentários de articulistas acerca de crenças de professores de inglês. Os dizeres dos informantes e os comentários dos articulistas foram retirados dos **Artigos 02 e 05**.

No **Artigo 02**, os informantes são alunos de Letras/Inglês de uma universidade estadual do Nordeste que já atuam como professores de inglês em escolas públicas. No **Artigo 05**, entre informantes com diferentes perfis, foi ouvida uma professora de inglês que, na época da pesquisa, também atuava em escola pública no Ensino Fundamental. O articulista informa que essa escola é localizada em um bairro afastado do centro da cidade.

Durante o processo de seleção do *corpus*, um dos grandes desafios foi encontrar artigos em que foram analisados dizeres de professores e que também se encaixassem nos critérios estabelecidos para análise e descritos no capítulo de metodologia, como artigos publicados em periódicos da Área Letras/Linguística, classificados com Qualis A ou B, publicados no período de 2002 até 2013, e que tivessem as palavras *crenças, inglês/língua inglesa, ensino e/ou aprendizagem* no título, no resumo ou nas palavras-chave do artigo e que tivessem análise do dizer do informante. Encontramos alguns artigos que tratavam de crenças de professores, porém a maioria não se encaixava em um ou outro critério.

Sendo assim, para este Eixo temático, retiramos dos **Artigos 02 e 05** dois comentários que tratavam de crenças de professores de inglês. É interessante observar que, apesar de os informantes dos dizeres analisados neste Eixo temático terem um perfil diverso daqueles informantes dos dizeres analisados nos Eixos temáticos anteriores, pois são professores, ainda assim, eles se inscrevem, muitas vezes, nas mesmas representações que os alunos têm da língua inglesa. Com isso, entendemos que a análise empreendida neste Eixo temático III, apesar de breve, fornece questões para serem discutidas no âmbito dos cursos de formação de professores.

12. Crenças sobre a experiência profissional

Artigo 02: *A Formação do Professor de Língua Inglesa no Cenário Brasileiro: Crenças e Experiências como Fatores de (Trans)Formação da Prática Pedagógica*

Dizeres dos informantes:

E1- Agora enquanto graduando e já professor de LI em escola pública vejo o que é você, às vezes se deparar com uma metodologia que os aprendizes não entendem e ter de mudar ali na sala o mais rápido possível traçar uma outra estratégia [...] Enquanto professor não vejo o meu aluno como incapaz de produzir algo em LI, tanto que busco a todo momento buscar no aluno exemplos para a aula para que desta forma ele compreenda melhor o conteúdo que se está sendo apresentado. E busco sempre aprender com eles e com os possíveis erros cometidos, pois sempre fazem parte de uma boa aprendizagem. Penso no aluno como alguém que necessita de um pequeno “empurrão” uma palavra de confiança para que ele deslanche na aprendizagem de modo geral.

E2- Atualmente estou na fase dos estágios, o que conseguimos provar que o ensino de L2 pode ser diferente, pois o nosso trabalho foi bem dinâmico os alunos e todos gostaram, apesar de ter sido rápido. Pretendo continuar na profissão de professor, agora antes de terminar a faculdade já tentei o concurso para professor do estado, consegui passar e estou gostando da experiência em sala de aula, acho que dá pra ser diferente, se tentarmos.

Comentário do articulista nº12:

“Após a experiência docente e o estudo de teorias de LE ao longo dos semestres no curso de Letras/Inglês, os informantes demonstraram uma maior compreensão dos aspectos que marcaram os seus primeiros contatos com o idioma e com a postura de antigos professores, reconhecendo as dificuldades que permeiam o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, buscando, também, adotar uma prática que auxilie seus estudantes a superar essas dificuldades. [...]

A experiência de ensino em sala de aula, seja esta de estágio ou de regência, proporcionou aos informantes uma reflexão sobre o ensino de LI e sobre sua própria atuação docente, salientando-se a relevância da intrínseca relação teoria/prática. Para Schön (1983 apud REIS, 2009), o conhecimento profissional extrapola o conhecimento recebido nas universidades, sendo este construído na prática diária ao se deparar com problemas reais e buscar meios de tentar solucioná-los. Para o autor, é através da reflexão na ação que o profissional reestrutura seu conhecimento e constrói a sua formação. Um último aspecto pontuado nas narrativas dos estudantes demonstra opiniões a respeito do curso de Letras/Inglês e da relevância deste e da universidade para sua formação docente e prática pedagógica.”

Os seguintes dizeres do **Comentário do articulista nº 12** “Após a experiência docente e o estudo de teorias de LE ao longo dos semestres no curso de Letras/Inglês, os informantes demonstraram uma maior compreensão dos aspectos que marcaram os seus primeiros contatos com o idioma e com a postura de antigos professores, reconhecendo as dificuldades que permeiam o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, buscando, também, adotar uma prática que auxilie seus estudantes a superar essas dificuldades. [...]” e “A experiência de ensino em sala de aula, seja esta de estágio ou de regência, proporcionou aos informantes uma reflexão sobre o ensino de LI e sobre sua própria atuação docente, salientando-se a relevância da intrínseca relação teoria/prática” produzem um efeito de sentido contraditório. O emprego da forma verbal *proporcionou* remete ao efeito de sentido de que a experiência em sala de aula foi responsável por possibilitar a reflexão dos alunos/docentes sobre o ensino de inglês. Esse sentido é reforçado também pelo uso da preposição *após*. Pode-se inferir que, antes, os alunos/docentes possuíam apenas o conhecimento teórico e viam o ensino de um modo, depois de ter a experiência da prática de ensino, eles puderam refletir sobre o ensino e, com isso, mudaram sua concepção a respeito do ensino. O emprego do adjetivo *maior* em “uma maior compreensão” corrobora essa afirmação.

A contradição ocorre, porque o articulista enfatiza a prática, no entanto esse mesmo período é concluído com o trecho “*salientando-se a relevância da intrínseca relação teoria/prática*”. Se a relação entre teoria e prática é intrínseca, a prática por si só não seria capaz de levar os informantes à reflexão. A partir desse dizer pode-se inferir o sentido de que, para o articulista é atribuída à prática um papel preponderante em relação à teoria. É possível corroborar essa inferência verificando o seguinte trecho: “*Para Schön (1983 apud REIS, 2009), o conhecimento profissional extrapola o conhecimento recebido nas universidades, sendo este construído na prática diária ao se deparar com problemas reais e buscar meios de tentar solucioná-los*”. O dizer do articulista é um dizer que não coincide com ele mesmo. Essa contradição não constitui um problema, pois ela é própria do dizer, é inerente. Dentro dessa perspectiva, Authier-Revuz (1998) debruçou-se sobre a noção de não coincidência do dizer identificando quatro tipos de não coincidência, os quais são explicados com mais detalhes no *Capítulo 2: Pressupostos Teóricos*. Entretanto, ocorre de essa contradição ser negada pelo sujeito, ou não ser percebida, especialmente em se tratando de um artigo científico.

O **Comentário do articulista nº 12** produz um efeito contraditório também em relação ao objetivo do artigo no qual é anunciado que se busca verificar as crenças e

“perceber as conexões estabelecidas entre as teorias do ambiente acadêmico e sua prática em sala de aula, possibilitando uma percepção das contribuições da formação acadêmica para a prática do professor em formação.” Percebe-se no dizer um pré-construído acerca da dicotomia entre teoria e prática. As dicotomias são denominadas por Derrida (2001) como oposições binárias e, segundo esse filósofo, elas encerram uma hierarquia em que um lado se sobrepõe ao outro. No caso específico do **Comentário do articulista nº12**, o efeito de sentido que é produzido é a existência de sobreposição da prática sobre a teoria. Muitos professores se constituem nesse discurso e na representação que aparece no **Comentário do articulista nº12**, de que o conhecimento adquirido pelo enfrentamento de problemas reais no âmbito do ensino de línguas é mais relevante que o conhecimento teórico.

Esse pré-construído produz a naturalização do sentido de que teoria e prática estão dissociadas, pois é na prática que se enfrenta os problemas reais do processo de ensino, como se os estudos realizados no âmbito da Linguística Aplicada fossem ancorados em problemas e experiências fictícios. Outro sentido decorrente desse discurso é que, sendo assim, o professor, especialmente aquele experiente, poderia abrir mão da teoria em sua prática de sala de aula.

Um efeito de sentido do comentário do articulista é que ele parece se constituir pela ideia de que o conhecimento prático se sobrepõe à teoria, entretanto, o articulista chega a essa conclusão via teoria. No comentário, é feita referência a Schön e aos estudos sobre reflexão. Isso constitui conhecimento teórico. Assim, entendemos que deveria ser salientado que a teoria e a prática se interrelacionam.

13. Crença sobre a clientela da escola

Artigo 05: O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos

Dizer do informante:

. . . Essa nossa clientela é um pouco **afastada**. Por exemplo: não tem contato com **um computador**, com **Internet**, porque, normalmente, o aluno que usa a Internet, usa o computador ele reconhece a necessidade de aprender uma língua, porque ali o obriga com vários termos, várias palavras. Eles vivem num **ambiente muito voltado para a comunidade local**. – Professora de inglês (Grifo do articulista)

Comentário do articulista nº 13:

“O computador e o inglês adquirem nas falas dos atores da escola um sentido de inclusão no mundo desenvolvido, na era tecnológica e moderna, um mundo que tem “tudo” em contraposição a um “mundinho” que não tem “nada”. Em outras palavras, ressalta-se, na voz da escola, a visão própria do colonizador em que a “diferença” é lida como “carência”.

A distância física do bairro onde se localiza a escola e, em consequência, a distância social que isola os membros da comunidade dos bens de consumo, como o computador e a própria língua inglesa, nos remetem ao conceito de “distância” como um “produto social”, discutido por Moita Lopes (2003, p.18). Segundo o autor, nesse caso, a extensão dessa distância depende da velocidade, da mobilidade que se tem para vencê-la. Se não se tem como pagar pelo acesso aos veículos capazes de vencer tal distância, de acordo com o discurso da modernidade-mundo, o resultado é a “exclusão” do mundo. Os atores da escola, portanto, ao atribuírem alto crédito à língua inglesa, que funciona como moeda de troca no mercado linguístico e simbólico, acabam por localizar os alunos da escola em um mundinho local, fora do mundo global. [...]

Ademais, com exceção da professora de inglês, as outras entrevistadas não sabem inglês. E isso, é claro, parece não as ter impedido de estar e permanecer no mercado de trabalho. Pode-se inferir, também que, se para conseguir um emprego, seria necessário saber inglês, a docência é uma exceção. O mesmo ocorre com relação a operar ou não computadores e acessar a *Internet*. Paradoxalmente, os atores da escola, embora não falem inglês, não usam computadores ou busquem acessar a *Internet*, veem-se dentro do mundo globalizado. Para eles, o “mundinho” se restringe, portanto, à comunidade local. Talvez, tal visão decorra da compreensão de que possuem um nível maior de escolaridade, por residirem em outros bairros, por disporem de recursos financeiros que lhes possibilitem acesso às informações. O fato é que esses atores não se incluem no mundo da comunidade, contribuindo com a crença de que existe uma ruptura entre o “mundo” da escola e o “mundinho” da comunidade. Os atores da escola se veem inseridos num mundo mais amplo, como o daqueles que falam inglês, apesar de não o fazerem.” (Grifo do articulista)

O articulista discute apenas um aspecto do dizer da professora: a relação computador e a Língua Inglesa. Ainda assim, sua abordagem sobre o dizer focaliza a oposição que é objetivo do **Artigo 05**: fazer o contraponto entre as vozes dos pais e alunos e as vozes dos representantes da escola para compreender as ideologias que perpassam as crenças sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira na escola pública. No dizer do articulista, a professora é classificada como integrante do que ele denomina “atores da escola”, ou seja, seu dizer não é considerado como o dizer de uma professora de línguas e sim como o dizer de um grupo que representa a escola.

Entendemos que para se atingir o objetivo do artigo também seria necessária a análise da crença da professora ou do grupo “atores da escola” em relação à crença a respeito da

clientela da escola. No entanto, parece que o objetivo principal do articulista é estabelecer a oposição escola x comunidade para, a partir daí, trazer sua argumentação.

Para referendar seus pressupostos teóricos, o articulista parte do que ele percebe acerca da contraposição “mundo que tem tudo” x “mundinho que não tem nada” e que remete à distância como produto social. Com isso, o articulista emprega a referência teórica como argumento de autoridade. Conforme já mencionado anteriormente nesta tese, Coracini (1991) afirma que o discurso científico tenta persuadir através das evidências, isto é, provas, demonstrações científicas e racionais. Desse modo, o que o articulista faz é citar Moita Lopes para validar seu argumento que referendaria o que ele traz.

Entretanto, o dizer da professora constitui oportunidade para se discutir representações sobre a língua inglesa, por exemplo, a representação de que o inglês se relaciona à modernidade, à globalização, à tecnologia. A professora constitui-se no pré-construído sobre a língua inglesa e as vantagens que ela representa, entre elas, a de possibilitar às pessoas acesso ao mundo moderno.

Um efeito de sentido que também emerge na fala da professora é o preconceito, pois, utilizar a Internet não é garantia de se ter consciência da necessidade de aprender inglês. Há um grande número de usuários brasileiros da Internet que a utilizam para diferentes propósitos tais como, lazer, trabalho e estudos e, ainda assim, provavelmente, apenas uma pequena parcela desses usuários necessita de inglês para acessar a rede. Logo, utilizar a Internet independe necessariamente de saber inglês. Além do mais, relacionar a necessidade de aprender uma língua estrangeira para um fim prático como navegar na Internet é reduzir bastante uma língua. Essa crença da professora encerra uma representação do inglês como ferramenta, como língua instrumentalizada.

Em seu dizer, o articulista deixa passar despercebido ou opta por não considerar o que a professora diz. Assim, não contempla as representações nas quais a professora se constitui em detrimento da discussão sobre a contraposição escola x comunidade e tudo o que, em seu dizer, essa oposição engloba.

O articulista também não considera a relação da professora com a língua que leciona e também a relação que os alunos dessa professora têm com a língua. Discutir sobre essa relação contribui bastante para se compreender dizeres como o da professora e, por sua vez, contribui para área dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas.

O comentário do articulista explicita um aspecto que é valorizado não só no dizer da informante como também na comunidade escolar em que ela é professora: o computador e a língua inglesa significam pertencimento ao mundo globalizado. O articulista atribui essa

crença à “voz da escola”, representada, no **Comentário nº 13**, pela professora. A professora, por sua vez, realmente é constituída por essa crença, porém, do mesmo modo, um grande número de pessoas o é, porque há um imaginário sobre os benefícios do inglês e um deles seria o acesso à tecnologia e ao mundo globalizado. Assim, não é porque a professora encontra-se na posição de representante da escola e, em consequência, devido a essa posição ela enuncia dessa maneira, mas ela enuncia assim, porque há um imaginário em que ela se constitui.

O articulista, dentro de sua perspectiva teórica que contempla um sujeito social, faz uma relação apropriada à proposta do artigo ao trazer a discussão de Moita Lopes sobre a noção de distância como produto social. No entanto, o articulista limita seu comentário à questão do produto que é gerado a partir das relações sociais e, com isso, não contempla um fato: não são os “atores da escola” que atribuem “alto crédito à língua inglesa” e que localizam os alunos da escola em um “mundinho local”. Eles apenas enunciam desse modo porque são constituídos por um imaginário acerca da língua inglesa.

O fato da existência desse imaginário e a discussão teórica do articulista possibilitam discutir o seguinte: o articulista traz uma explicação teórica para discutir a crença do informante, isso constitui um procedimento próprio do gênero que ele está produzindo, o artigo acadêmico-científico. Porém, o que não se diz, em um trabalho como esse, é que há questões no mundo, sobretudo acerca da língua inglesa, que vão além das explicações teóricas. É o caso do imaginário em que a professora se constitui.

A despeito da explicação teórica que o articulista apresenta para o fato de a distância física levar à noção de distância social e, em decorrência disso, a falta de acesso à tecnologia e ao inglês possibilitam a exclusão ao mundo globalizado, esses alunos são vistos como carentes de informação e excluídos do mundo moderno, porque há um pré-construído sobre a sua condição social e sobre a língua inglesa.

Talvez, nos cursos de formação de professores fosse necessário discutir que, apesar das pesquisas e do conhecimento teórico produzido a respeito do inglês que explicam como essa língua representa uma língua imperialista, que se atribui importância ao inglês devido a fatores políticos e econômicos, que as pessoas aderem a esses discursos, que qualquer outra língua poderia ocupar esse lugar, que uma variante da língua não é superior à outra, entre outras questões, ainda assim haveria pessoas que continuariam aderindo a esses discursos porque elas têm a possibilidade de se identificar com eles ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, discutimos as implicações da análise do *corpus* para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, de forma específica, assim como para o campo da Linguística Aplicada, de modo mais amplo.

De modo geral, percebe-se nos dizeres dos informantes dos artigos sua constituição em representações sobre a língua inglesa, tais como: língua que possibilita a realização de sonhos; língua que possibilita ampliar os horizontes culturais; língua que confere *status* e a possibilidade de inserção e ascensão social. Ou ainda representações sobre a aprendizagem da língua inglesa: a pronúncia é a “parte” mais importante da língua; só se aprende inglês nos cursos de idiomas; o professor é responsável pela aprendizagem do aluno; a leitura é um ato passivo, entre outras.

Assim, pudemos verificar que os informantes das pesquisas relatadas nos artigos, geralmente, são constituídos por um imaginário sobre a língua inglesa e esse imaginário parece estar de tal forma cristalizado que alunos de diferentes níveis, como alunos de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e do curso de Letras, e também professores de inglês se constituem nesse imaginário.

De certo modo, isso é previsível devido à naturalização de um pré-construído sobre as vantagens do inglês e também sobre o que seria o ensino ideal de inglês. Além disso, considerando nossa perspectiva teórica em que se concebe um sujeito constituído pela linguagem e pelos registros do imaginário, do simbólico e do real e também que esse sujeito está sempre em construção, entendemos que sempre haverá crença, pois o sujeito está em constante movência e, nesse movimento, a sua relação com o mundo que o cerca é imaginária.

Em consequência disso, ao discursivizar, é possível perceber efeitos de sua inscrição no imaginário a respeito de uma série de fatores que constituem o ensino e o processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse processo, crenças são construídas.

Esta pesquisa apresentou-nos também um fato novo: alguns articulistas parecem ser constituídos pelas mesmas crenças que os informantes dos artigos. A constituição do articulista pela mesma crença que o informante pôde ser percebida de diferentes modos os quais elencamos a seguir.

Por vezes, a análise dos comentários de alguns articulistas de trabalhos sobre crenças apontou um funcionamento discursivo em que o articulista procura a crença a partir de uma teoria ou que a referenda ou que é contra ela. Em alguns casos, o funcionamento discursivo nos comentários é de que a discursivização promovida pelo articulista fica no mesmo

patamar que o dizer do informante ou em um nível muito próximo desse dizer. Em alguns comentários, os articulistas referendam sua própria crença, valendo-se de referências a outras pesquisas produzindo um efeito de legitimação da crença por meio do discurso científico. Há comentários em que o articulista parece ignorar a crença do informante, porque passa a tratar de questões teóricas sem discutir o dizer do informante.

Por conseguinte, de modo geral, verifica-se um descompasso entre o dizer do informante e o dizer do articulista. Sendo assim, o efeito de sentido que emerge dessa discursivização é que parece que o propósito do articulista é referendar a teoria que o constitui ao invés de analisar, discutir e problematizar aquilo que o informante está dizendo.

Com isso, esse modo como os articulistas costumam discursivizar sobre as crenças dos informantes caracteriza-se como um funcionamento discursivo circular, visto que a discussão parece girar em torno dela mesma. No trabalho científico, espera-se que haja uma discussão sobre o objeto ou que novas possibilidades de abordagem do objeto sejam realizadas. Ou, ainda, que seja acrescentado algum fato novo. Porém, em alguns artigos analisados, esses deslocamentos não se cumprem. Daí o efeito de circularidade: a discursivização empreendida retorna ao ponto inicial, não provoca deslocamentos. Alguns comentários, inclusive, reforçam as crenças que dizem respeito a questões já discutidas no âmbito da Linguística Aplicada, como por exemplo, crenças sobre a língua inglesa; sobre o papel do professor; sobre lugares em que supostamente se aprende ou não se aprende inglês.

Dessa forma, em alguns artigos, cria-se uma expectativa no leitor e, ao final da leitura, segundo a qual poderia ser problematizado, por exemplo: que informações sobre as crenças esse artigo apresenta? que modo novo de entender as crenças esse artigo promove? que hipóteses foram levantadas sobre o porquê dos informantes enunciarem do modo como enunciam?

O funcionamento discursivo circular de alguns artigos não possibilita ao leitor responder essas perguntas. Logo, um dos efeitos desse funcionamento discursivo é o de não provocar deslocamento, ou não provocar algum tipo de discussão que promova questionamentos, confrontos, desconstruções, análises, diferentes modos de compreensão.

Algumas vezes, o funcionamento circular decorre do silenciamento do articulista sobre a crença. Esse silenciamento do articulista sobre a crença pode produzir efeitos de sentido como: indicar sua constituição na crença; indicar que sua preocupação não é analisar a crença e sim apenas validar uma concepção teórica; ou simplesmente realizar uma produção científica.

Esse funcionamento discursivo circular nos leva a concluir que, na maioria dos comentários analisados, a nossa hipótese construída inicialmente se confirma. Fizemos a hipótese de que embora os comentários dos articulistas se proponham a identificar e/ ou analisar as crenças dos informantes, o que é indiciado é que os articulistas acabam por referendar as crenças, o que, conseqüentemente, poderia apontar para uma possível constituição desses articulistas pelas mesmas crenças. Isso pode ser visto mais claramente quando o articulista: silencia a respeito da crença do informante; traz referências de estudiosos do campo da Linguística Aplicada para legitimar a crença ou mesmo criticá-la; deixa de discutir a crença e passa a tratar apenas de questões teóricas; reforça a crença do informante; ignora a experiência de aprender do aluno; apenas constata a crença promovendo uma paráfrase dessa mesma crença.

Há momentos, também, em que o articulista se propõe a analisar a crença. Observamos, em alguns comentários, que o articulista sai da constatação e se posiciona diante da crença do informante; aponta possíveis implicações que podem resultar da crença; busca uma explicação teórica para a crença.

Desses comentários, verificamos outros efeitos de sentidos: o pressuposto de que o conhecimento da crença possibilitaria resolver problemas de ensino e de aprendizagem de línguas ou possibilitaria desbancar crenças que indiciam a constituição do informante em um imaginário.

O efeito de sentido de que ao conhecer a crença alguns problemas de ensino e aprendizagem poderiam ser solucionados produz um outro efeito: os articulistas constituem-se em uma representação de que a teoria resolveria tais problemas. Pois, em alguns casos, o articulista discorre sobre a crença do informante e traz uma abordagem como solução. Assim, o efeito de sentido é que a teoria daria conta de sanar questões, como a crença de alunos de Ensino Médio de que ler em inglês é traduzir. Para o articulista, o professor deve mudar a concepção de leitura e de aprendizagem de leitura. Obviamente, tal atitude poderia produzir algum efeito positivo, mas a abordagem de ensino, por si só, não é garantia de sucesso na aprendizagem visto que a relação do aprendiz com a língua é singular.

Dessa forma, prevalece em alguns artigos a ideia de que conhecer as crenças é importante para compreender questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas e pode, ainda, contribuir para a formação do futuro professor. Essa ideia está coadunada com o objetivo da área das crenças. De acordo com Abrahão e Barcelos: “[...] o desvelamento das crenças de professores e alunos permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos e mais chances de se atingir a eficácia no processo de

ensino e aprendizagem.” (ABRAHÃO; BARCELOS, 2006, p. 9) e também segundo Barcelos: “[...] crenças podem ser vistas como instrumentos a ser utilizados para solução de problemas.” (BARCELOS, 2006, p. 19). Porém, podemos levantar a seguinte questão: há comentários de articulistas em que a crença não é discutida. Com isso, esse objetivo da área das crenças se perde, ou melhor dizendo, parece não se constituir em discurso-prática, conforme nos lembra Foucault (1979).

Há momentos, também, em que o articulista não analisa a crença e todo o seu dizer consiste em apresentar uma abordagem teórica como solução para se desbancar a crença do informante. Esse funcionamento discursivo tem um caráter circular, pois trazer uma outra abordagem é muito diferente de analisar ou verificar a crença.

Um dos efeitos desse funcionamento que prima pela explicação teórica é a ilusão de completude da teoria. De acordo com Teixeira (2005), o discurso acadêmico-científico procura apoiar-se nessa ideia de completude: “Desde Aristóteles, a ciência tem relação com a completude, os epistemólogos tendo sempre se empenhado em estabelecer, de diferentes modos, os lugares de ancoragem do Todo, que é garantia de cientificidade.” (TEIXEIRA, 2005, p. 110). Entretanto, é necessário considerar que a teoria pode ser adequada para algumas questões, porém sempre vai ficar um flanco aberto, pois a aprendizagem de língua estrangeira envolve a relação de um sujeito com algo que o constitui, que é a linguagem. Desse modo, a linguagem não está fora do sujeito. Ela o constitui.

Outro modo de compreender esse funcionamento que prima pela explicação teórica é considerar a discussão realizada por Bertoldo (2000) em que se postula a respeito dos regimes de verdade da Linguística Aplicada. Por um lado, anteriormente em nossa tese, foi dito que Foucault trata dos regimes de verdade, em que determinados discursos são acolhidos como verdadeiros. Por outro lado, com relação à Linguística Aplicada, entendemos que muitos pesquisadores se inscrevem em regimes de verdade desse campo, isto é, na verdade que é construída pelo campo teórico. Assim, não se problematiza a teoria e, como consequência, a teoria é tomada como se fosse capaz de resolver qualquer questão.

Com relação à noção de comentário, pudemos verificar que esse funcionamento circular em que o articulista não analisa a crença, resvala na noção de comentário.

De acordo com Foucault (2006), o comentário é um repetir com uma nova significação. Como já dissemos anteriormente, em alguns comentários de articulistas não se apresenta deslocamento ou não se agrega fatos novos. Desse modo, o comentário do articulista limita-se mais a uma paráfrase do dizer do informante do que a um olhar outro para

o objeto de estudo ou, dito de outra forma, à promoção de um modo diferente de interpretação da crença.

Uma questão que merece destaque é que o funcionamento discursivo circular leva a reducionismos. Tais reducionismos decorrem da falta de discussão sobre as crenças e sobre questões que emergem nos dizeres dos informantes. Por exemplo, em alguns dizeres dos informantes verifica-se a redução da relação do sujeito com a língua à aprendizagem de um conteúdo; redução da própria língua a um conteúdo; redução da prática de ensino de língua, em que a simples troca de abordagens seria capaz de solucionar problemas; redução da condição do aprendiz a um sujeito apenas cognitivo; redução da própria área das crenças, pois o fato de um artigo não discutir a crença, faz com que não haja problematização ou esclarecimento algum sobre a crença e isso, conseqüentemente, reduz o campo de estudos das crenças.

Entendemos, também, que a circularidade fica oculta sob os argumentos persuasivos do discurso acadêmico-científico. Sendo assim, o *status* de autoridade de um artigo científico, pode mascarar a circularidade.

Assim, aí reside uma implicação da discursivização circular das crenças: como essa discussão constitui o gênero artigo científico, os sentidos sobre o inglês e sobre ensinar e aprender inglês são naturalizados e ganham estatuto de verdade. Segundo Foucault:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os **tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros**; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12, grifo nosso).

O discurso científico possui o estatuto de verdade, de rigor. O conhecimento, por sua vez, imprime status de autoridade aos membros da academia. Conseqüentemente, aquilo que é endossado pelos membros da academia recebe também o mesmo *status*. Com isso, os artigos publicados em periódicos científicos possuem o aval de um grupo detentor de autoridade científica e do poder e do saber. Desse modo, os artigos sobre crenças podem produzir grande impacto para a formação de professores de línguas, por exemplo, quando são abordadas questões como o papel do professor, porque o aluno não aprende inglês, o papel das abordagens e métodos de ensino, a ênfase que se dá em determinada habilidade, entre outros.

O discurso acadêmico-científico possibilita que algumas técnicas e dispositivos, tais como aqueles que Coracini (1991) exemplifica: provas, demonstrações científicas e racionais, referências teóricas, possibilita que construam um estatuto de verdade.

De acordo com Foucault (1979), a verdade é “um conjunto de procedimentos regulados para produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. (FOUCAULT, 1979, p. 49). Portanto, a produção do estatuto de verdade do discurso científico é algo organizado e que rege os enunciados no texto científico e, ao mesmo tempo, pode ser algo bastante sutil, pois o discurso científico possui *status* de autoridade. Ao ser referendado pela comunidade acadêmica, esse referendo pressupõe que aquilo que a comunidade acadêmica acolhe passou por um crivo rigoroso.

Em alguns artigos sobre crenças, o objetivo é levantar as crenças e o articulista faz o levantamento das crenças que emergem nos dizeres dos sujeitos. Porém, a discursivização é circular, pois, apesar do objetivo do artigo ser cumprido, o levantamento da crença por si só pode possibilitar ao articulista apenas validar seus pressupostos teóricos, sem olhar para o que o informante diz.

Houve casos, na análise, em que o articulista não assumiu uma posição e, ao invés de apoiar-se em argumentos, limitou-se a citar pesquisas em que os resultados obtidos foram semelhantes àquele a que sua pesquisa chegou. Esse modo de produzir conhecimento científico foge a uma proposta do campo da Linguística Aplicada. De acordo com Bertoldo (2003), essa proposta consiste em problematizar os conflitos advindos de uma prática, conflitos esses que são constitutivos da sala de aula. Devem, portanto, ser confrontados, pois entendidos na perspectiva de Foucault, podem ser produtivos.

Um efeito do estatuto de autoridade do discurso acadêmico-científico é o peso de verdade que um artigo adquire na comunidade acadêmico-científica. Especialmente, em se tratando de artigos publicados em periódicos indexados, como são os que foram selecionados para o *corpus* desta pesquisa.

Trabalhos como esses que foram analisados nesta tese, possivelmente, vão interpelar outros pesquisadores, professores em exercício e em formação; e estes poderão passar a balizar essa prática. Ressaltamos que os estudos sobre crenças encontram-se em sua fase de expansão, portanto há uma produção intensa na área sobre os estudos acerca de crenças. Eles são acolhidos na comunidade acadêmico-científica.

Para finalizar, entendemos que o fato de a discursivização sobre crenças, em alguns artigos, ter um funcionamento discursivo circular, indica que esse campo de estudos poderia rever seus procedimentos metodológicos e seus critérios para que a discussão sobre crenças

apontasse possibilidades e encaminhamentos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e, com isso, pudesse constituir aquilo que Pennycook (2001) denomina como *Prática Problematizadora*, na qual a Linguística Aplicada assume um caráter autorreflexivo e propõe seu constante questionamento.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1210 p.

ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. 236 p.

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: _____ et.al. **Papel da memória**. Introdução e tradução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.11-22.

ALANEN, R. A sociocultural approach to Young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 55-86.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004, 304 p.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas: Editora da Unicamp/IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

_____. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998. 200 p. (Coleção Repertórios).

_____. Algumas considerações sobre a modalização autonímica e discurso outro. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 34, n. 2, p. 7-30, jun. 1999.

_____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto alegre: EDIPUCRS, 2004. 257 p.

BARCELOS, A. M. F.. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

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

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: **Linguagem & Ensino**, vol. 7, nº 1, 2004, p. 123-156.

_____. A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.(Orgs.) **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul/dez. 2006. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../Ingles/barcelos\(1\).pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../Ingles/barcelos(1).pdf). Acesso: 08/05/2012.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.(Orgs.) **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 65-85.

BERNARDINO, E. A. O pensamento deweyano, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. **Travessias**, vol. 3, n. 1, 2009, p. 1-10. Disponível em: www.unioeste.br/.../artigos/educacao/pdfs/O%20PENSAMENTO.pdf. Acesso: 08/05/2012.

BERTOLDO, E. S. **O discurso da linguística aplicada**: entre o desejo da teoria e a contingência da prática, 2000, 284 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. A produção de conhecimento em Linguística Aplicada. In: FERNANDES, C. A. ; SANTOS, J. B. C. **Teorias lingüísticas**: problemáticas contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2003, p. 261-264.

BOTASSINI, J. O. M. Crenças e atitudes linguísticas quanto ao uso de róticos. **Signum**: estudos da linguagem, v. 12, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11378> Acesso: 27/02/13.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998, 120 p.

BUSSE, S.; SELLA, A. F. Uma análise das crenças e atitudes linguísticas dos falantes do oeste do Paraná. **Revista Signum**: estudos da linguagem, v. 15, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11378> Acesso: 27/02/13.

CARMAGNANI, A. M. G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (orgs.) **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade/English as a foreign language: identity, practices and textuality**. São Paulo: Humanitas/FFLCF/USP, 2001, p. 111-134.

CAVALHEIRO, A. P. Que exílio é este, “o da língua estrangeira”? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p.487-503, jul./dez. 2008.

CAVALLARI, J. S. **O conflitante encontro da língua materna com uma língua estrangeira**. Disponível em: www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/c00015.htm. Acesso em: 28/01/2014.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.(Orgs.) **Crenças e ensino de línguas - foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 125-143.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006, p. 185-206.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. 1ª ed. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991, 216 p.

CORBARI, C. C. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati (PR). **Signum**: Estudos da Linguagem v. 15, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11378> Acesso: 27/02/13.

DERRIDA, J. **Posições**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 128 p.

DUCATTI, A. L. F. A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re)definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública; **Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG – Inhumas, GO**, v. 3, n. 1, março de 2011, p. 111-137. Disponível em: www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3_n1/revelli.v... Acesso: 08/05/2012.

DUFOUR, D-R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Tradução: Sandra Regina Felgueiras; editor: José Nazar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005, 216 p.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.) **Beliefs about SLA**: new research approaches. Kluwer Academic Publishers: printed in the Netherlands, 2003, p.131-151.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. A. A. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Tradução do capítulo 4: Vânia Paganini Thurler ; tradução dos capítulos 3 e 4: Tomaz Tadeu da Silva. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 93-110.

FLORES PEDROSO, S. **Literatura e tradução no ensino de espanhol**: língua Estrangeira, 2003, 271 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, 125 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, 295 p.

_____. **Isto não é um cachimbo**. Tradução Jorge Coli. Edição digitalizada. Data de digitalização 2004. Disponível em: www.sabotagem.revolt.org. Acesso: 24/01/2012.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, 236 p.

_____. **A ordem do discurso**. 13ª Ed. São Paulo: Loyola, 2006, 79 p.

FRAGA; LOURENÇO. Leitura e ensino de leitura e o professor de língua portuguesa em formação: um estudo sobre crenças. **Signum**: estudos da linguagem. v. 14, nº 1, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11378>Acesso: 27/02/13.

GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores Bethania S. C. Mariani [et al.]. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, 319 p. (Coleção Repertórios)

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.(Orgs.) **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 87-104.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Tradução do capítulo 4: Vânia Paganini Thurler ; tradução dos capítulos 3 e 4: Tomaz Tadeu da Silva. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 111-177.

GERMAIN, C. **Évolution de l’enseignement des langues**: 5000 ans d’histoire. Paris: CLE International. Serie Didactique des langues étrangères, collection dirigée par Robert Galisson, 1993, 351 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999, 206 p.

GIL, G.; CARAZZAI, M. R. P. Contextualizing an EFL teacher’s beliefs about grammar teaching . In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Volume: 7, Número: 2, Ano: 2007.

GRABE, W. & KAPLAN, R.B. **Introduction to Applied Linguistics**. Addison-Wesley, 1992.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004, 210 p.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (orgs.) **Inglês como língua estrangeira**: identidade, práticas e textualidade/English as a foreign language: identity, practices and textuality. São Paulo: Humanitas/FFLCF/USP, 2001, p. 135-152.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês)**: fronteiras e limites, 2008, 311f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores Bethania S. C. Mariani [et al.]. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção Repertórios) p. 13-38.

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

_____. Research on student's beliefs about SLA within a discursive approach. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.) **Beliefs about SLA: new research approaches**. Kluwer Academic Publishers: printed in the Netherlands, 2003, p. 87-108.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.) **Beliefs about SLA: new research approaches**. Kluwer Academic Publishers: printed in the Netherlands, 2003, 247 p.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

KUMARADIVELU, B. **The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**. TESOL Quarterly v. 28, n. 1, 1994, p. 27-48.

LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 159 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1987, 198 p.

LEBRUN, J. P. **Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social**. Editor: José Nazar; tradução: Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004, 218 p.

LEITE, J. D. **Discursivizações sobre Ayrton Senna e certa representação de brasilidade**, 2010, 171f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

LIMA, D. G. (org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino; 11)

_____. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Estratégias de Ensino; 23)

LIMA, F. S. Mapeamento da pesquisa de crenças no ensino de línguas com foco na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa de formação de professores de línguas.,2010; Anais do IX Encontro do CELSUL, Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, em Palhoça, SC. Disponível em: www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Fernando%20de%20.... Acesso: 08/05/12.

LIMA, S. S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.(Orgs.) **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores.Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 147-162.

LYONS; ASSIS-PETERSON. Crenças e contexto escolar: possibilidades de mudança. **Revista Ecos**, edição 011, dezembro 2011, p. 143-161. Disponível em: www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/143_Pag_Revista.... Acesso: 10/05/12.

MACHADO, R. D. S. O funcionamento discursivo de charges políticas. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 2000.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2010.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução Bethania S. C. Mariani [et al.]. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 15-28. (Coleção Repertórios)

MALDIDIER, D.; NORMAND, C.; ROBIN, R. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, E. (Org). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997. p.67-102.

MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. (orgs.). **A sala de aula de língua estrangeira**. 2ª edição revista e ampliada. Goiânia: Ed. da UFG, 2005, 170 p.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998, 2267 p.

MORAES, R. N. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.(Orgs.) **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores.Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 203-218.

NOGUEIRA, A. S. Inferência de significados como estratégia para aquisição de vocabulário no ensino/aprendizado de inglês. Disponível em: <http://alab.org.br/pt/component/content/article/128-autor>. Acesso: 07/01/2014.

NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de Inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001, 128 p.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983, 237 p.

_____. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Tradução Bethania S. C. Mariani [et al.]. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, 281 p. (Coleção Repertórios)

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, 100 p.

OLIVEIRA, N.B. Crenças de professores de língua estrangeira de escola pública sobre os métodos (abordagens) de ensino: um estudo sob a ótica da análise crítica do discurso. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/.../arquivos/CI-248-05.pdf. Acesso: 07/01/2014.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990, 68 p.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi (et. Al.), 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995, 306 p. (Coleção Repertórios).

_____. a. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradutores Bethania S. C. Mariani [et al.]. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-161. (Coleção Repertórios)

_____. b. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradutores Bethania S. C. Mariani [et al.]. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 311-318. (Coleção Repertórios)

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 49-57.

PENNYCOOK, A. **The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching**. TESOL Quarterly, 23, 1989.

_____. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Tradução de Denise B. Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga. In: **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

_____. **Critical Applied Linguistics: an introduction**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

PIVA, A. A invenção das ciências modernas. **REVISTA DA SBHC**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 163-165, jul./dez. 2004.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. **Revista Internacional**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud Editora, ano 1, n. 1, Jun. 1997, p. 63-73.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução: Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

RICHARDS, J. C.; RODGERS T. S. **Approaches and methods in language learning: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, 171 p.

SALUM, A. C. C. O lugar do outro na estruturação do desejo do sujeito de estudar uma língua estrangeira. **Olhares e Trilhas**. Uberlândia: Ano VIII, n. 8, p. 79-89, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas/issue/view/628>. Acesso: 14/05/12.

SANTOS, L. ; TOGNATO, M. I. R. Influência das crenças pessoais do professor de língua estrangeira na sua prática pedagógica. In: **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 3, p. 141-151, set. 2000.

SCHIMITZ, R. Some Polemical Issues in Applied Linguistics. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 12, 2010.

SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **Delta**. São Paulo: vol. 13, n. 1, fev. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso: jan. 2005.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 231-264.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

_____. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, 215 p.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 105-124.

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

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (orgs.) **Anais do I Congresso Latino Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, 2007, p. 1018-1047.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. A. A. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Tradução do capítulo 4: Vânia Paganini Thurler ; tradução dos capítulos 3 e 4: Tomaz Tadeu da Silva. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 9-29.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas Estrangeiras – uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió/São Paulo: Catavento, 1999.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Revista Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, p. 127-149, 2011. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/... Acesso: 08/05/12.

SOARES; CARVALHO; CARAZZAI. Crenças de duas alunas-professoras sobre o ensino de inglês como língua estrangeira em escola pública. **Travessias – Pesquisa em Educação**,

Cultura, Linguagem e Arte, vol. 2, n. 1, 2008, p. 1-11. Disponível em: www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/... Acesso: 10/05/12.

STENGERS, I. **A invenção das ciências modernas** Tradução de Max Altman. São Paulo: Editora 34, 2002. 208 p. (Coleção Trans)

TAVARES, C. N. V. **Entre o desejo e a realização?** Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de língua estrangeira. 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

_____. Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, E. S. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor:** perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 51-69.

_____. **Identidade itine(r)rante** : o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira, 2010, 279f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2010.

_____. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 2, p. 1-5, mai/jun. 2013.

TEIXEIRA, M. **Análise de Discurso e Psicanálise**. Elementos para uma abordagem do sentido no discurso. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 210 p.

TOTIS, V. P. **Língua inglesa:** leitura. São Paulo: Cortez, 1991, 142 p. (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral

VENTURELLA, V. M. **Uma breve história do ensino de línguas estrangeiras**. 2004, disponível em Acesso: 27/12/12.

ANEXOS

ANEXO A: Dissertações e teses sobre crenças e ensino e aprendizagem de língua estrangeira defendidas no Brasil e livros sobre a mesma temática citados no item 2.5
Revisão da literatura sobre crenças e ensino de línguas no Brasil

Dissertações:

ANDRADE, A.A.C. Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

ANDRÉ, M.C.S. Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1998.

ARAÚJO, D.R. Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BANDEIRA, G.M. Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

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

BELAM, P.V. A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de LE (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2004.

CARAZZAI, M.R.P. Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors. Dissertação (Mestrado em Letras/ Inglês), CCE/ UFSC, Florianópolis, 2002.

CARVALHO, V.C.P.S. A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

CHIMIM, R. O fazer, o saber e o ser: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, São Paulo, 2003.

COELHO, H.S.H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

DIAS, E. Falar ou não falar?: Eis a questão. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2003.

FÉLIX, A. Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

FINARDI, K. Teachers’ use and beliefs on ludic language in the foreign language class. Dissertação (Mestrado em Letras/ Inglês), CCE/UFSC, 2004.

FREITAS, M.A. Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1996.

GARBUIO, L. M Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

GRATÃO, I. B. Crenças sobre aprendizagem de língua inglesa em práticas discursivas de alunos concluintes de um curso de Letras. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), UFRN, Natal, 2006.

LEITE, E.F.O. Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Letras), Estudos da Linguagem, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2003.

LIMA, S.S. Crenças de uma professora e alunos de Quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

MALATÉR, L.S.O. Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Letras, FURG, Rio Grande, 1998.

MARQUES, E. A. As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (Espanhol) em curso de licenciatura. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2001.

MASTRELLA, M.R. A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Letras), UFG, Goiânia, 2002.

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

MORAES, R.N. A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

NONEMACHER, T. M. Crenças e práticas de professores em formação em ensino de espanhol como língua estrangeira em ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2002.

PEREIRA, K.B. A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

PERINA, A.A. As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, São Paulo, 2003.

REYNALDI, M.A. A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, 1998.

ROCHA, M.S. Crenças de futuros e atuais professores sobre como motivar aluno. Dissertação (Mestrado), Centro de Comunicação de Artes. Universidade Estadual de Londrina. 2002.

ROLIM, A.C.O. A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

SANTOS, L.I.S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor? Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), UFMT, Cuiabá, 2005.

SILVA, I.M. 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, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, K.A. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

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

SILVA, N.P. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

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), Instituto de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2004.

SOUZA, M.L.R.M. Crenças de alunos de um instituto de língua inglesa: a possibilidade de interferência positiva do professor. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

TRAJANO, I.S.N. Crenças espontâneas do aprender LE (inglês): a perspectiva do alunado. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2005.

VECHETINI, L.R. Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (Inglês) para alunos iniciantes. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

Teses:

BARCELOS, A. M. F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach. Tese (Doutorado), The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

CONCEIÇÃO, M.P. Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

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

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem de LE no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. Tese (Doutorado), Universidad de Barcelona, Barcelona, 2002.

SILVA, S.R.E. Manifestações de controle do professor de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

Livros:

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

GIL, G.; RAUBER, A.S.; CARAZZAI, M.M.; BERGSLEITHNER, J. (Org.) Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor. Florianópolis: UFSC, 2005.

GIMENEZ, T. (Org.) Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Editora UEL, 2002.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). Beliefs about SLA: New research approaches. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.

LEFFA, V.J. (Org.) O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão. Pelotas: Educatt, 2001.

ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ANEXO B: *Corpus* da pesquisa

Artigo 01: *Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa?*

Artigo 02: *A Formação do Professor de Língua Inglesa no Cenário Brasileiro: Crenças e Experiências como Fatores de (Trans)Formação da Prática Pedagógica*

Artigo 03: *O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras*

Artigo 04: *Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês)*

Artigo 05: *O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos*

UM ALUNO FORMANDO DE LETRAS (INGLÊS): QUAIS SÃO SUAS
CRENÇAS ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA?

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos as crenças de um formando em Letras de uma universidade federal sobre ensino/aprendizagem de inglês. Como base teórica, utilizamos estudos na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, com foco nas crenças. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionário semi-aberto, narrativa e entrevista semi-estruturada. Os resultados apontam que o participante acredita que: a gramática não é relevante naquele processo, o trabalho em grupo é importante, e o bom aprendiz é "aquele que presta atenção no seu professor".

PALAVRAS-CHAVE: Crenças; ensino e aprendizagem de língua inglesa; formação de professores.

ABSTRACT: The aim of this paper is to present a senior student's beliefs about the process of English teaching/learning in the Modern Languages course. The research has as theoretical framework studies in the area of teaching/learning foreign languages which focus on beliefs. As methodology, the case study was chosen and the following instruments for data collection were used: semi-open questionnaire, narrative and semi-structured interview. The results suggest these participant beliefs: grammar is not relevant in that process, group work is quite important, and the good language learner is the one that "pays attention to his teacher".

KEYWORDS: Beliefs; English language teaching and learning; teachers' formation.

O. Introdução

A década de 70 assistiu ao surgimento do enfoque humanista no tratamento da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), e, desde então, vários estudos têm sido feitos com relação aos fatores afetivos. Segundo Aragão (2008), as emoções são, atualmente, um dos temas vibrantes e complexos da Linguística Aplicada, internacionalmente (Cf. Arnold, 1999; Pavlenko, 2005; Schumann, 1997). Para o autor, nossas emoções estão presentes em nosso cotidiano nos mais diversos âmbitos e de diferentes formas, e exercem grande influência sobre nossas ações. Nesta pesquisa, inferimos que as emoções influenciam tanto nossas ações como nossas crenças sobre aprendizagem de uma língua estrangeira. A aprendizagem, no contexto deste estudo, está intimamente relacionada ao amar a língua estrangeira, já que, segundo a gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994), o verbo amar é um verbo do processo mental que se categoriza na classe das afeições/emoções.

O estudo das crenças vem assumindo local de destaque nas investigações sobre formação de professores de línguas estrangeiras (Barcelos, 2004). Tem se tornado quase um senso comum que a compreensão delas favorece o entendimento da prática do professor, tanto aquele em formação quanto o em serviço. Na opinião de Freeman e Johnson (1998), os docentes (assim como os em formação) possuem experiências anteriores, valores pessoais e crenças que formam seu conhecimento sobre ensino/aprendizagem, e o que eles fazem em sala de aula é moldado por essas experiências.

Conforme argumenta Barcelos (2004), a todo o momento emitimos julgamento concernente a objetos e pessoas que fazem parte de nossas vidas. Aprendizes de LE também manifestam suas opiniões a respeito do processo de ensino/aprendizagem e o que eles dizem não devem ser considerado apenas como idéias vagas, mas, sim, como expressão de sentimentos importantes relacionados com o seu mundo e com o que aprendem.

Como pesquisadores interessados nas melhores maneiras de promover a aprendizagem, é crucial não ignorar esses julgamentos, mas levá-los em consideração, para a eficiente orientação pedagógica dos formandos de Letras (Inglês), já que as crenças estão diretamente relacionadas com a prática pedagógica a ponto de afetá-la significativamente.

Neste artigo, apresentamos dados coletados no projeto de pesquisa intitulado "Desvendando as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos, ingressantes e concluintes, do curso de Letras (Inglês): um estudo comparativo" e

financiado pelo PROAPI/CAJ (Programa de Apoio a Projetos Institucionais do CAJ). Esclarecemos que estamos apresentando os resultados de apenas um dos vários alunos de Letras participantes.

Organizamos este trabalho em quatro partes. Na primeira seção, apresentamos o referencial teórico, no qual tratamos de estudos na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que têm como foco de investigação o construto crenças. Na segunda parte, trazemos a metodologia escolhida para a realização do estudo, detalhando sua natureza, o contexto investigado, o participante, os instrumentos empregados na coleta de dados e os procedimentos adotados na análise dos resultados. Na terceira seção, analisamos e discutimos os resultados obtidos. Finalizamos com algumas considerações à guisa de conclusão sobre o estudo.

1. Referencial teórico

Como fundamentação teórica deste estudo, utilizamos pesquisas feitas acerca do construto crenças no campo de ensino/aprendizagem de línguas. Optamos, então, primeiramente, por apresentar um breve levantamento das diversas definições existentes. Adicionalmente, abordamos a questão da relevância da investigação das crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Em seguida, revisamos três trabalhos cujo foco foi a pesquisa sobre crenças.

Os vários pesquisadores que se têm ocupado da investigação de crenças são unânimes em afirmar que as definições acerca deste termo são inúmeras (Cf. Pajares, 1992; Barcelos, 2000; Silva, 2000; Coelho, 2005). Vários conceitos têm surgido e sido utilizados amplamente, tais como abordagem de ensinar (Almeida Filho, 1993); cultura de ensinar (Feiman-Nemser e Floden, 1986); cultura de avaliar (Scaramucci, 1997); teorias pessoais (Pessoa e Sebba, 2006), cultura de aprender línguas (Almeida Filho, 1993 e Barcelos, 1995) e representações (Grigoletto, 2001, Celani e Magalhães, 2002 e Chiarini, 2002).

Conforme explícita Almeida Filho (1993: 17), a abordagem de ensinar equivale:

[...] a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo, além de abranger os conceitos de pessoa humana, sala de aula, e dos papéis representados de professor e aluno de uma nova língua.

cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular. (Celani e Magalhães, 2002: 321).

Considerando a exposição feita de apenas alguns dos vários conceitos usados para se referir a crenças, percebe-se a dificuldade de uma definição única para esse construto. Neste trabalho, optamos pelo uso do termo crenças, entendidas como idéias que tanto alunos quanto professores de inglês possuem em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas. Os processos e as estratégias que esses indivíduos desenvolvem e implementam ao aprender e utilizar a língua estudada/ensinada são modelados por essas idéias compartilhadas.

Quanto à importância da pesquisa sobre crenças, várias pesquisas no campo de ensino/aprendizagem de línguas têm comprovado que os agentes envolvidos no processo de se ensinar e aprender - sejam eles alunos, professores, diretores, coordenadores são fortemente influenciados por suas crenças, as quais estão intrinsecamente ligadas aos seus valores, à sua visão de mundo e à sua concepção de seu lugar dentro dele (Williams e Burden, 1997). Harrington e Hertel (2000: 53) afirmam que a mente dos professores em pré-serviço, ao ingressar nos cursos de formação, não se encontra vazia; ao contrário, eles trazem suas crenças "[...] através das quais o conhecimento e as experiências adquiridas durante seu desenvolvimento profissional são avaliadas e conseqüentemente aceitas, reformuladas ou rejeitadas". Freeman e Johnson (1998) acrescentam ainda que as experiências anteriores, os valores pessoais e as crenças dos professores, além de serem capazes de influenciar sua formação inicial, também podem moldar o que fazem, ou farão, em sala de aula.

As pesquisas de crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de línguas têm demonstrado o quão importantes são para um melhor entendimento do que ocorre nesse processo (Silva, 2005, Tercan/ioglu, 2005, Rodrigues, 2006). Portanto, nos parágrafos seguintes, apresentaremos alguns desses estudos. Optamos por discorrer acerca de investigações sobre crenças que tiveram como participantes alunos de Letras, em função do fato de que a presente pesquisa teve como informante um acadêmico do referido curso.

Harrington e Hertel (2000) relatam que, em um grupo de 20 professores em pré-serviço, matriculados na disciplina de metodologia

de ensino de língua inglesa, procederam a uma investigação com o propósito de identificar e analisar algumas das crenças deste grupo em relação ao ensino/aprendizagem de inglês. Os dados foram coletados de forma quantitativa e qualitativa. O inventário BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*), acrescido de três itens, e o levantamento FLAS (*Foreign Language Attitude Survey*) foram os instrumentos quantitativos empregados no início e ao término da disciplina. Os dados qualitativos, por sua vez, foram obtidos por meio de frases que os participantes foram solicitados a escrever, no começo e no término do semestre, a respeito de suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Feita a análise dos dados, os resultados daquele estudo mostram que algumas crenças dos alunos foram alteradas ao término da disciplina e que outras se mantiveram. As que sofreram alterações significativas foram: (1) a motivação está associada à presença da oralidade no ensino; (2) todos somos capazes de aprender uma língua estrangeira; e, (3) a repetição e a prática são muito importantes. As que se mantiveram foram: (1) é importante expor os alunos ao sotaque dos falantes "nativos" a fim de aperfeiçoar a proficiência; e, (2) a motivação é maior se há mais material relacionado à cultura da língua estrangeira.

Na conclusão do artigo, Harrington e Hertel (2000) chamam a atenção para dois aspectos importantes. O primeiro refere-se ao caráter, ao mesmo tempo, dinâmico e estático das crenças, conforme pontuado por Barcelos (2000), pois, como o estudo demonstrou, algumas das crenças dos participantes se alteraram significativamente ao término da disciplina de metodologia e outras, ao contrário, se mantiveram. Na opinião das autoras, estas mudanças estariam relacionadas às idéias discutidas nos cursos de metodologia, fato que nos leva ao segundo aspecto enfatizado pelas autoras: a necessidade de os docentes de professores em formação proverem oportunidades para que seus alunos examinem suas crenças acerca de como línguas estrangeiras são aprendidas, assim como a maneira que deveriam ser ensinadas, pois como a literatura na área tem demonstrado, as crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de línguas são capazes de influenciar e guiar nossas ações ao longo deste processo.

Em um outro estudo acerca das crenças, Silva (2001), em sua dissertação de mestrado, procurou (1) investigar quais eram as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) de 112 alunos formandos do curso de Letras de sete instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais e (2) verificar se existiam diferenças nas crenças desses grupos, que estavam distribuídos em três macro-regiões dentro do estado mencionado (Zona da Mata, Vale do Rio Doce e Região Metropolitana de Belo Horizonte). O estudo, caracterizado como híbrido, teve como instrumentos o inventário BALLI e entrevistas orais gravadas

com alguns dos alunos que responderam ao inventário. Os resultados indicam que os participantes parecem possuir as seguintes crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa: (1) quanto mais cedo se começa a aprender inglês, melhor; (2) estudar inglês no exterior ajuda e faz com que o aprendizado aconteça mais rápido; (3) o bom professor de língua inglesa é aquele que incentiva a prática, tem domínio do que ensina e é criativo; (4) o interesse, a curiosidade e a dedicação são essenciais para alguém ser um bom aprendiz de línguas; e, (5) para se aprender bem uma língua é necessário, no mínimo, três anos. A autora conclui sua pesquisa afirmando que as crenças de professores em formação "permite [m] uma visualização de quais serão suas futuras atitudes em relação ao ensino, aos alunos-professores e ao material usado" (Silva, 2001: 15), o que reforça a importância de estudos nessa área.

As crenças de alunos ingressantes do curso de Letras de uma universidade localizada na região sul do Brasil foram investigadas por Nicolaidis e Fernandes (2002). O objetivo das autoras era observar e analisar algumas das crenças e atitudes de um grupo de 24 alunos mediante o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua estrangeira. Os participantes do estudo frequentavam o Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas (CAAL), o qual, de acordo com as pesquisadoras, foi implementado com o propósito de oferecer aos acadêmicos do curso de Letras da universidade acima mencionada, "um lugar com uma variada gama de insumos, em que se sintam bem acolhidos e apoiados para aprimorar seu conhecimento lingüístico de forma autônoma" (Nicolaidis e Fernandes, 2002: 78). Para a coleta de dados foram utilizados relatórios de bolsistas que trabalhavam no Centro, gravação e transcrição de reuniões de aconselhamentos com os alunos, além de fichas que os mesmos preenchiam ao término de cada atividade, as quais ora eram de compreensão oral e escrita ora de produção escrita.

Foi possível observar, no estudo, que os alunos parecem possuir as seguintes crenças: "necessidade de vinculação entre conteúdo programático e sala de aula; dificuldade em perceber a relevância da frequência a um centro de aprendizagem autônoma e conseqüente desenvolvimento de sua competência lingüística; consciência da importância de um melhor aproveitamento de tempo resistência em utilizar recursos tecnológicos" (Nicolaidis e Fernandes, 2002: 77). As pesquisadoras finalizam seu artigo comentando sobre a relevância de "conhecer melhor as crenças e atitudes de nossos aprendizes, na esperança de poder orientá-los em suas escolhas" (p. 93).

Feito esse levantamento de trabalhos que tiveram como foco de investigação crenças de alunos de Letras (Inglês), ou seja, de professores em formação, foi-nos possível constatar uma conclusão

comum a esses estudos: a relevância de acessar essas crenças e refletir sobre elas. Parece ser extremamente significativo que os docentes, tanto aqueles em pré quanto aqueles em serviço, se tornem conscientes e reflexivos a respeito de suas concepções de ensino/aprendizagem de línguas, uma vez que estas podem influenciar suas atitudes e decisões em sala de aula. É interessante notar também que essas pesquisas tiveram como participantes ora alunos formandos ora ingressantes. Com o projeto de pesquisa do qual o presente trabalho faz parte, que se propõe a pesquisar as crenças tanto de alunos que estão finalizando o curso de Letras quanto dos que estão iniciando seus estudos no referido curso, é nosso propósito oferecer uma contribuição, mesmo que modesta, às investigações sobre crenças de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

2. Metodologia

Na exposição de Larsen-Freeman e Long (1991), os termos pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa podem ser vistos como as duas extremidades de um continuum. Ao optar por uma metodologia de pesquisa, o pesquisador deve tomar como critério mais relevante o ajuste da metodologia ao objeto que pretende investigar. Isso justifica nossa opção, predominantemente, por métodos qualitativos, já que os consideramos mais apropriados para a realização deste estudo.

Tomamos o estudo de caso como modalidade específica da pesquisa qualitativa que ora realizamos. Ao utilizarmos o estudo de caso, intentamos investigar, nas palavras de Stake (2000: 437), as crenças "daqueles que estão vivendo o caso", a fim de compreender sua experiência específica, em vez de elaborar leis universais para os estudos de crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Nesta seção, com o propósito de deixar claro para o leitor quem são as pessoas vivendo os casos aqui abordados, oferecemos informações a respeito dos dois participantes envolvidos nesta pesquisa, assim como alguns detalhes relativos ao contexto em que foi realizada. Para garantir a privacidade dos participantes, utilizamos codinomes, por eles mesmos escolhidos.

Coletamos os dados deste estudo no curso de Letras (Inglês) de uma universidade federal no sudeste goiano. Escolhemos esse curso dessa instituição pelo fato de ser uma licenciatura em língua inglesa, curso cujas crenças discentes são o foco deste estudo, e porque duas das autoras ali trabalham, o que facilitou o trabalho de coleta de dados. Omitiremos o ano de coleta, a fim de resguardar mais a identidade dos participantes.

O curso de licenciatura em Inglês naquela universidade federal é relativamente novo, tendo apenas 10 anos de existência. As aulas são ministradas no período noturno. A maioria dos alunos trabalha durante o dia e muitos deles viajam de cidades vizinhas para a universidade, em ônibus escolares, geralmente subsidiados pelas prefeituras locais, com preços acessíveis para os estudantes. A partir de 2004, o curso passou por uma reformulação, migrando do regime anual, com a licenciatura dupla em Português e Inglês para o regime semestral, com a possibilidade de obter licenciaturas únicas nessas duas línguas.

Aquele campus forma, normalmente, um número de 10 alunos no curso de Letras (Inglês), o que significa que a referida universidade disponibilizou, até o presente momento, por volta de 60 profissionais licenciados em língua inglesa, desde a abertura daquela licenciatura. Poucos desses egressos do curso já estão em atuação na rede pública daquela região, e um número um pouco maior está atuando na rede privada de ensino regular. A absorção desses novos profissionais tem ocorrido paulatinamente no sistema público devido, principalmente, ao número pequeno de concursos oferecidos à população. A formatura desses alunos, porém, já representa um grande progresso para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental e médio da região, visto que até que a primeira turma de formandos fosse disponibilizada no mercado, a maioria dos professores que ministravam inglês naqueles níveis eram graduados em outras habilitações, e as aulas de inglês eram utilizadas para complementar sua carga horária. Tal fato, sem dúvida, tem refletido na qualidade de conhecimento de língua inglesa com o qual os alunos advindos dessas escolas entram no curso de Letras, que recebe principalmente alunos da rede pública.

Oferecemos, agora, algumas informações relativas ao participante. Davi é um aluno com idade entre vinte e cinco e trinta anos. À época da sua participação na pesquisa, estava cursando a licenciatura em Letras (Inglês) havia seis anos. O período prolongado para a conclusão do seu curso, previsto para ser concluído em mais um ano, devia-se, principalmente, à dificuldade com a língua inglesa. Davi nunca havia estudado inglês em centros livres de idiomas, tendo aprendido inglês antes da universidade na escola regular, onde suas notas eram sempre altas. Sempre gostou de inglês, desde a quinta série, considerando-o o idioma mais importante do mundo e por esta razão optou pelo curso de Letras. Sentiu-se muito frustrado ao ingressar na faculdade de Letras, porque pensou que iria aprender inglês paulatinamente, desde o nível elementar ao avançado, o que não ocorreu. Davi não havia tido, ainda, a experiência de ensinar inglês, e gostaria de aprender outras línguas, tais como espanhol e francês, a fim de ter um emprego melhor.

Este estudo teve como objetivo geral analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua

inglesa. Como instrumentos de coleta do material documentário, a ser transformado em dados, utilizamos questionários semi-abertos, narrativas e entrevistas.

Nossa opção pelo questionário se deu pela praticidade deste instrumento, no que se refere ao tempo despendido e custos (Johnson, 1992). O questionário foi elaborado conforme o objetivo deste estudo e teve como base leituras de outros questionários que investigaram crenças.

O questionário foi dividido em quatro partes. Na primeira delas, com onze questões, o propósito era obter informações pessoais dos participantes e informações sobre sua vida estudantil que fossem relevantes para a pesquisa, como, por exemplo, onde estudaram inglês, fora da universidade, e há quanto tempo; que razões os levaram a escolher esse idioma, se já ensinavam inglês, e questões semelhantes. Na segunda parte, os participantes respondiam a vinte e sete questões que exigiam respostas objetivas, numa escala *Likert*. Na terceira parte do questionário, os participantes deveriam completar cinco frases como, por exemplo, "Um bom aprendiz de inglês é ..." e "Ensinar inglês é ...". Com essas frases, intentávamos levar os participantes a elaborar metáforas que serviriam como indícios de suas crenças. Na última parte, seis questões abertas solicitavam respostas subjetivas acerca do ensino de inglês no curso de Letras.

De acordo com as reflexões de Bernat (2006), embora seja um dos instrumentos mais utilizados mundialmente, o tipo de questionário geralmente empregado para a investigação de crenças de alunos traz um grupo de afirmações com uma natureza altamente prescritiva. Além disso, há a probabilidade de que os respondentes não compreendam alguns itens, devido à própria natureza subjetiva de um item de questionário. Devido a essas limitações, optamos, neste estudo, por incluir dois outros instrumentos, garantindo a triangulação dos dados: a narrativa e a entrevista.

A narrativa foi uma de nossas escolhas pelo fato de que, através das histórias de nossos alunos, podemos compreender melhor suas crenças acerca do processo de ensino e aprendizagem, e vislumbrar melhor a complexidade desse processo (Paiva, 2006). Adicionalmente, as narrativas de vida contadas pelos participantes, segundo Denzin e Lincoln (2000: 743-744), oferecem aos pesquisadores uma relação mais "pessoal, colaborativa e interativa" com aqueles, o que propicia uma melhor compreensão do fenômeno abordado.

O participante seguiu um modelo baseado em Murphey (1997), para a composição da narrativa, no qual algumas perguntas norteadoras são feitas (por exemplo: Quais experiências positivas e negativas você teve ao estudar a língua inglesa e o que aprendeu com elas? Quais aspectos você acha que sejam úteis para se aprender inglês, de modo

geral, e para estudar esta língua no curso de Letras?). Ele respondeu primeiro ao questionário, e depois solicitamos que escrevesse sua narrativa.

Utilizamos um modelo semi-estruturado para a entrevista (Bogdan e Biklen, 1998). Elaboramos um grupo de perguntas previamente, mas fazíamos novas perguntas, personalizadas, à medida que os respondentes iam fornecendo informações. A maioria das perguntas foi elaborada com base nos questionários, fornecendo aos participantes a oportunidade de esclarecer quaisquer incoerências ou oferecer mais informações acerca das suas respostas àqueles. Na coleta dos dados, este foi este o último instrumento que utilizamos.

Ao procedermos à análise dos dados, adotamos, predominantemente, os pressupostos da pesquisa qualitativa. Primeiramente, realizamos uma leitura geral dos dados buscando encontrar categorias. Em seguida, procedemos a uma leitura detalhada, anotando nossas impressões, com o propósito de questionar as categorias anteriormente averiguadas e buscar conexões entre as partes. A partir daí, foi possível detectar temas distintos que se configuraram em cinco categorias de análise, as quais passamos a explicitar na próxima sessão.

3. Análise e Discussão dos Dados

Por meio do levantamento realizado em relação às crenças de Davi a respeito do processo de ensino/aprendizagem de inglês foi possível agrupá-las em cinco categorias: (1) Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês; (2) Crenças sobre o papel do professor; (3) Crenças sobre o papel do aluno; (4) Crenças sobre o lugar "ideal" para se aprender inglês; e (5) Crenças sobre o curso de Letras (Inglês). É importante ressaltar que por questões de espaço procederemos da seguinte forma nesta seção: serão apresentadas todas as crenças que puderam ser inferidas em cada uma das categorias levantadas, mas apenas algumas destas serão discutidas:

(1) Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês:

Foi possível inferir que para Davi no processo de ensino/aprendizagem de inglês (a) a pronúncia desempenha um papel fundamental, (b) a gramática não é a parte mais relevante, (c) o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade pelo processo de se ensinar/aprender, (d) é importante o aluno trabalhar em grupos, (e) a cultura dos países onde se fala inglês como língua predominante também deve ser ensinada, (f) não é necessário passar algum tempo em países onde o inglês seja a língua predominante para aprender este idioma, (g) recursos audiovisuais como, por exemplo, datashow, vídeo, dvd, tv, cd-player, têm que fazer parte de uma boa

aula de língua inglesa, (g) a utilização de jogos, brincadeiras, músicas é fundamental, (h) o livro didático é indispensável, (i) a utilização de recursos didáticos como apostilas, textos avulsos, também podem facilitar o ensino/aprendizagem de língua inglesa, (j) não *deve* ser permitido que os alunos iniciantes cometam erros porque será mais difícil para eles falarem corretamente mais tarde, (I) a tradução palavra por palavra *deve* ser evitada e (m) o uso de português deveria ser permitido no início dos estudos em língua inglesa.

Analisando algumas das crenças apontadas acima em relação às encontradas em outras pesquisas na área de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, pudemos observar algumas semelhanças e diferenças.

Para Davi, "[...] a parte mais importante na língua Inglesa seria a *pronúncia*" (E¹). Na investigação conduzida por Silva (2001) com 112 alunos formandos de Letras (Inglês) de sete instituições de ensino superior em Minas Gerais, a crença de que é importante falar inglês com uma boa pronúncia também pôde ser observada. De acordo com Cristina, uma das participantes, o fato de prestar atenção à pronúncia a ajudou muito quando estudava inglês. Para Paulo, outro informante do estudo, assim como para Davi, treinar a pronúncia era sua maior preocupação ao aprender inglês. Nosso participante parece acreditar também que os docentes têm um papel importante no desenvolvimento de uma boa pronúncia por parte dos alunos. Segundo ele, "Os professores *devem* [...] ajudar [os alunos] na pronúncia [...] a treinar a pronúncia, a falar direitinho" (N). Crença similar a esta foi detectada nas pesquisas de Borges, Oliveira e Lago (2007) e Oliveira, Borges e Lago (2007). Lurdes, participante do primeiro estudo e professora de inglês em serviço, afirma que, de acordo com sua experiência,

a ênfase na pronúncia 'correta' e na repetição das palavras é uma das '*ferramentas*' que o professor de inglês pode utilizar para despertar nos alunos o interesse pela disciplina, pois os alunos amam falar inglês" (Borges, Oliveira e Lago, 2007:213 - grifo dos autores).

Sara, participante da pesquisa de Oliveira, Borges e Lago (2007:14) e também professora de inglês em serviço, corroborando a asserção de Lurdes, afirma que "*a pronúncia* (conversação) *pode ser praticada, com incentivo do professor* e pode servir até como estímulo

¹ Essa letra refere-se à abreviação da palavra *entrevista*. As demais abreviações referentes aos outros instrumentos de coleta são: Q: questionário e N: narrativa.

para os alunos, pois eles gostam de aprender como falar" (grifo dos autores).

É interessante observar que essa crença de Davi de que os professores devem ensinar pronúncia para seus alunos parece estar alicerçada em suas experiências anteriores de aprendizagem em língua inglesa. Aspecto este observado por autores como Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995, 1999): "a experiência educacional anterior [dos] alunos exerce grande influência [em suas] crença [s]" (Barcelos, 1999: 166). O seguinte excerto da entrevista realizada com Davi corrobora essa afirmativa:

O ponto negativo da escola regular foi a falta de ensinar a pronúncia. Quando ensinava era geralmente de uma forma incorreta. Hoje na universidade os professores cobram mais a pronúncia, coisa que os professores da escola regular deveria [m] ter ensinado mais aos alunos (N).

A crença de que a pronúncia é a parte "mais importante" no processo de ensino/aprendizagem de inglês nos faz refletir que, embora Davi e os demais participantes dos estudos mencionados estejam inseridos em ambientes de ensino/aprendizagem de inglês considerados comunicativos, nos quais a prioridade é a comunicação (Bassetti, 2006), ou seja, se fazer entender, eles demonstram consciência quanto à importância de desenvolver uma boa pronúncia em língua inglesa e de não apenas se fazer inteligível. Como Pessoa e Sebba (2006:57) observam muito bem: "[...] o que significa ser inteligível? Para quem? Se os alunos de L (uma das participantes da pesquisa das autoras) são

compreendidos por ela, isso significa que eles serão compreendidos por outros falantes de inglês, nativos ou não?".

Como vimos, para Davi a pronúncia é o mais relevante no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Qual seria, então, o aspecto que não desempenharia um papel central ao longo do processo de se ensinar/aprender inglês? Davi parece acreditar que seja a *gramática*, ao marcar no questionário que discorda plenamente que "a parte mais importante no ensino/aprendizagem de língua inglesa é a gramática". Crença semelhante a esta pode ser observada em Borges (2007), Borges, Oliveira e Lago (2007) e Silva (2001). Para Júlia, uma das participantes da pesquisa de Borges (2007:63) e professora de inglês em pré-serviço, "dominar" por completo a gramática da língua inglesa não é um fator imprescindível para se ter sucesso na aprendizagem, como podemos observar no seguinte excerto:

J: [...]eu sei chegar lá em Nova York [...] não passar fome [...] conseguir ir nos lugares turísticos [...] conhecer uma

pessoa e bater um papo legal [...] Não preciso ficar entrando na gramática. Ah, detesto! (Entrevista).

De acordo com Paula, uma das participantes do estudo de Silva (2001:86), "não ficar [...] presa em gramática" é uma das estratégias que utiliza ao ensinar a língua inglesa. A autora observa que este resultado

pode estar mostrando uma mudança significativa no contexto de ensino e aprendizagem de LE, que traz ainda as idéias da abordagem estrutural, enfatizando o aprendizado da gramática como a forma mais eficiente de se dominar uma língua estrangeira (Silva, 2001:75).

Faz-se importante mencionar, entretanto, que crença oposta a esta também pode ser encontrada em investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas. Na pesquisa conduzida por Barcelos (1995), por exemplo, realizada com formandos de Letras (Inglês), assim como o nosso estudo, seus participantes parecem acreditar que "dominar" a gramática seja essencial. Bassetti (2006), que teve como participante uma professora de inglês em serviço e seus alunos, também observou a crença de que a gramática desempenha um papel fundamental no ensino/aprendizagem. Para a docente, a gramática é tudo em uma língua e o aluno deve estudá-la para aprender a língua. Para os discentes, a gramática é considerada importante e pode ser usada no futuro. Silva (2005:126), por sua vez, que se ocupou da investigação de crenças de alunos ingressantes no curso de Letras (Inglês), também detectou para seus participantes "Aprender uma LE envolve conhecimento profundo da gramática da língua". Barcelos (1999: 166) observa que

a experiência educacional anterior desses alunos [e também de professores, em nosso entendimento] exerce grande influência nessa crença, [pois] de um modo geral ela é calcada apenas em exercícios gramaticais repetitivos que estimulam a 'decoreba' de regras, não abrindo espaço para o desenvolvimento de uma concepção mais holística da linguagem.

Crenças tão opostas em relação à gramática encontradas tanto em trabalhos realizados recentemente quanto em outros desenvolvidos há mais tempo parecem indicar, a nosso ver, que apesar de todo o conhecimento sobre a abordagem comunicativa de ensino de línguas, há

ainda contextos de ensino/aprendizagem em que esta tendência não se cumpre (Barcelos, 1999).

Uma outra crença de Davi é a de que *o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade pelo processo de se ensinar/aprender*. Para ele, "Um precisa ajudar o outro. Um precisa tá junto com o outro pra aprender [inglês]" (E). Resultados opostos a este têm sido predominantes nas pesquisas de crenças sobre ensino/aprendizagem no sentido de que ora a aprendizagem é responsabilidade apenas do aluno (em número menor, como veremos) ora somente do professor. Silva (2005) e Vieira-Abrahão (2004), por exemplo, detectaram que para os participantes de seus estudos a aprendizagem de uma língua depende exclusivamente do aprendiz. Segundo Silva (2005: 137), esta crença parece revelar que os alunos-professores apresentam "em seu discurso uma postura contemporânea no ensino e na aprendizagem de línguas, em que o professor é o 'mediador' e o 'aprendiz' é o grande responsável". Barcelos (1995), Nicolaidis e Fernandes (2002), Oliveira, Borges e Lago (2007), Rodrigues (2006) e Silva (2001), ao contrário, observaram que para os participantes de suas pesquisas o professor é o grande responsável pela aprendizagem de uma língua. De acordo com Barcelos (1999: 168), esta crença parece indicar que para os alunos a responsabilidade por sua aprendizagem deve ser sempre atribuída a outrem, normalmente, ao professor, o qual "tem que exercer um controle sobre o seu fazer". Também sobre este assunto, Miranda (2005: 83) menciona que esta crença pode, provavelmente, ser entendida como resultado tanto de um sistema educacional tradicional quanto "dos processos de socialização, que, em alguns casos, podem levar a aquisição de crenças (difíceis de se modificarem) que encorajam a dependência ao invés da independência".

Como se pode observar, a maioria das pesquisas que se ocupam da investigação de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas relatam a crença de que o professor é o maior responsável no processo de se ensinar/aprender. Para o participante de nosso estudo, ao contrário, essa responsabilidade deve ser compartilhada entre professor e aluno. A nosso ver, este resultado é muito positivo, pois parece indicar que Davi, embora ainda atribua 50% do sucesso de sua aprendizagem ao professor, reconhece o papel fundamental que os alunos devem desempenhar ao longo de sua própria aprendizagem. Como veremos na análise de suas crenças sobre o papel do aluno, a questão da autonomia, tão enfatizada na última década (Miranda, 2005), encontra-se nitidamente presente.

Por fim, discutimos a crença de Davi de que *"não é necessário ir pra fora pra falar, aprender o inglês fluentemente"* (E). Resultado este contrário ao que predominantemente tem sido encontrado nas investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem (Barcelos, 1995;

Marques, 2001; Silva, K. A. da. 2005; Silva, L. O. 2001). Para os participantes da pesquisa de Barcelos (1999: 168), por exemplo, "[o país (es) da língua-alvo] é apresentado como o paraíso onde não seria necessário tanto esforço e onde eles aprenderiam rapidamente". De acordo com a autora, a crença de que o lugar para se aprender línguas é o país falante da língua-alvo pode ter como base alguns aspectos como, por exemplo, conselhos dos próprios professores de línguas, uma vez que eles próprios, em muitas ocasiões, são tachados como os que já estiveram no exterior ou os que ainda não estiveram.

É interessante observar que este aspecto mencionado por Barcelos (1999), com o qual concordamos plenamente, parece, entretanto, representar o oposto da experiência de Davi. Ele justifica sua crença de que não é necessário passar algum tempo em países onde o inglês seja a língua predominante para aprender este idioma devido ao fato de alguns de seus professores não terem estudado no exterior e terem tido sucesso em sua aprendizagem de inglês. Para Davi, estes professores são verdadeiros exemplos a serem seguidos por ele. Em suas palavras: "Alguns professores que eu tenho não ficaram fora do país e aprenderam e falam inglês fluentemente. Então, eu acho que não é necessário ir pra fora pra falar, aprender o inglês fluentemente" (E).

Silva (2001: 114), que também teve como resultado a crença de que "estudar Inglês 'lá fora' [...] faz com que o aprendizado aconteça mais rápido", observa que esta crença pode gerar muitas discussões, já que são inúmeros os casos de pessoas que moram anos em um país e não conseguem aprender bem a língua, assim como casos de pessoas estrangeiras que residem no Brasil há anos e não aprendem com sucesso nossa língua. Como a autora pondera muito bem: "esta crença pode levar um aprendiz a não dar prosseguimento ao seu curso, se ele realmente acreditar que esta aprendizagem só vai acontecer eficientemente no país da língua-alvo" (Silva, 2001: 114).

Faz-se importante mencionar, entretanto, que crença oposta a esta também pode ser encontrada em investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas. Para uma das participantes do estudo de Borges (2007) (sendo duas o total de participantes) e para todos os de Miranda (2005), por exemplo, é perfeitamente possível estudar inglês no Brasil e aprender bem a língua. Este resultado, somado ao detectado em nossa pesquisa, nos deixa felizes e esperançosos de que um dia a grande maioria dos aprendizes (e professores) de língua inglesa acreditará fortemente no fato de que "não é necessário ir pra fora pra falar, aprender o inglês fluentemente" (Davi, E).

(2) Crenças sobre o papel do professor:

Foi possível observar que o participante parece acreditar que o bom professor (a) transmite o conhecimento que possui aos aprendizes,

- (b) é um incentivador do aluno ("Os professores do ensino regular ajudavam, incentivavam os alunos a aprender e a crescer cada vez mais [...]") (N), "[o bom professor] incentiva o aluno a continuar, mesmo com obstáculos" (Q) e "Ajuda o aluno a ter um possível futuro melhor" (Q)) e
c) é tão responsável pela aprendizagem do aluno quanto o próprio aluno.

É importante ressaltar que outros pesquisadores chegaram a resultados semelhantes. É o caso, por exemplo, de Silva (2000), que, em pesquisa na qual investigou as percepções do que seja ser um bom professor de inglês para alunos formandos do curso de Letras (Inglês), concluiu que, para seus treze participantes, o bom professor de inglês

tem domínio de inglês, domina e usa técnicas de ensino variadas, planeja suas aulas, cria bom ambiente em sala de aula, ensina de forma centradas nos alunos, ensina os alunos a se comunicar em inglês, tem bom relacionamento com os alunos, gosta do que faz e da língua inglesa e busca crescimento profissional (Silva, 2000: 52-53).

Fernandes (2005: 69), em sua tese de doutorado - na qual investigou a relação entre as crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo - verificou que, para uma das participantes, o professor eficiente seria aquele que "consegue atender às expectativas do aluno e suprir as necessidades que ele tem em relação à LE". A questão da co-responsabilidade entre professor e aluno no que se refere à aprendizagem também fica evidente no depoimento desta participante, quando afirma que "não depende só de mim [o aprendizado]. Depende do professor também [...]" (Fernandes, 2005: 70).

Basso (2006), por sua vez, em artigo que relata os resultados de um projeto de pesquisa, ensino e extensão intitulado "Adote um estagiário" - no qual 47 alunos de um curso de Letras (*alunos- professores reflexivos ou APR*) entravam em contato com a realidade das escolas para compreenderem melhor como se dá a prática docente ele LE - fez importantes descobertas acerca de crenças relativas ao bom professor. Nesse estudo, os resultados apontaram para a competência discursiva do professor, ou seja, para esses participantes,

um bom professor de LE é aquele que tem excelente domínio da língua: sabe falar fluentemente, entende filmes, músicas, nativos, tem um bom vocabulário, sabe a gramática da língua, Lê com facilidade livros, artigos, revistas em inglês, comunica-se por escrito com certa facilidade, principalmente faz uso da internet e conhece a

cultura dos povos que têm a língua inglesa como primeira língua (Basso, 2006: 73)

A comparação entre as crenças acima levantadas nos permite inferir que, nas quatro situações distintas, os sujeitos-participantes apresentam aspectos convergentes no que diz respeito às características de um bom professor. Dito de outra forma, a competência discursiva (citada pelos participantes das outras pesquisas) une-se à competência interpessoal (Perrenoud, 2000) inferida no depoimento de Davi, aliando assim aspectos técnicos a humanísticos, que, a nosso ver, são essenciais ao bom professor.

(3) Crenças sobre o papel do aluno:

Foi possível perceber que Davi parece crer que seja papel do aluno (a) prestar atenção no professor, (b) gostar e se interessar pela língua inglesa, (c) se esforçar ao máximo ao longo do aprendizado, (d) "[...] ter garra" (Davi, entrevista) e (e) ser autônomo. Em suas palavras:

[O bom aprendiz de inglês é] aquele que presta atenção no seu professor e mesmo sem ter como fazer um curso fora [refere-se a cursos livres de idiomas] procura aprender de outras formas (Davi, questionário) [como, por exemplo,] "buscar na internet e [ouvir] rádio que pe [gue] estação inglesa" (E).

Crenças semelhantes a estas têm sido comumente detectadas nas investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas (Araújo, 2004; Borges, 2007; Coelho, 2005; Garbuio, 2005; Marques, 2001; Miranda, 2005; Rodrigues, 2005; Silva, K. A. da. 2005; Silva, L. O. 2001). De acordo com Araújo (2004), a crença de que o bom aprendiz de inglês deve ter interesse pela língua, ser dedicado e autônomo e procurar oportunidades para aprender a língua sob estudo são condizentes com as tendências atuais de ensino/aprendizagem de línguas, as quais entendem que o bom aprendiz deve possuir estas características, dentre outras, como, por exemplo, ser parceiro do professor.

No tocante às crenças de Davi de que o aluno deve ter interesse e ser dedicado, Silva (2001) observa que elas se referem à motivação intrínseca (Brown, 1987) do aprendiz de línguas. Segundo a autora, estas características "partem do próprio aluno em relação ao objeto de estudo" (Silva, 2001: 105). É claro que, conforme a própria autora pondera, essas características também "podem ser provocadas por fatores externos (motivação extrínseca), que vão levar a essas manifestações" (Silva, 2001: 106).

No que diz respeito à autonomia como uma das variáveis, para Davi (assim como para muitos participantes de outros estudos), caracterizadoras do bom aprendiz de línguas é interessante notar que esta crença é condizente com o que tem sido afirmado nas pesquisas educacionais na última década: a importância do papel do aluno por meio do incentivo ao aprendizado autônomo (Miranda, 2005). É claro que ainda, conforme Nicolaides e Fernandes (2002: 94) colocam muito bem, há muito que se "compreender sobre autonomia e, principalmente, vencer os obstáculos que nossos aprendizes enfrentam para desenvolvê-la". Mas acreditamos que o resultado positivo, a nosso ver, obtido em nesta pesquisa, assim como em outras, quanto à questão da autonomia indique que os alunos parecem estar reconhecendo (ou tentando reconhecer) o papel indispensável que eles devem desempenhar em seu processo de aprendizagem.

(4) Crenças sobre o lugar "ideal" para se aprender inglês:

Pudemos inferir que para Davi o lugar mais apropriado para se estudar a língua inglesa é o curso livre:

[Você tem que] procura [r] um curso fora [refere-se aos cursos livres] para não ter tanta dificuldade [no curso de Letras (Inglês)] (Q).

Esta crença tem sido recorrente nas investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas (Barcelos, 1995; Marques, 2001; Miranda, 2005; Paiva, 1997; Paula Fernandes e Borges, 2008). De acordo com Paula Fernandes e Borges (2008:9), uma das possíveis razões para esta recorrência seria o fato de que esta crença "é propagad [a] pela mídia e, hoje, está inserid [a] nas escolas [e universidades, em nosso entendimento], permeando todo o processo de ensino- aprendizagem de língua inglesa neste contexto". Marques (2001: 139), por sua vez, afirma que o fato de o aluno universitário não acreditar que é possível aprender inglês em seu curso de formação (uma vez que afirma que os cursos livres são o melhor lugar para estudar esta língua) deva-se talvez à "crença de que o processo é mais lento e exige mais estudo e empenho de sua parte". Ao contrário, segundo a autora, do que os acadêmicos parecem acreditar que aconteça nas escolas de idiomas, nas quais "[...] a responsabilidade de sua aprendizagem fica a cargo do professor [e o aprendizado] ocorre de uma forma passiva, sem exigir muito esforço do aprendiz" (Marques, 2001: 139).

Com relação à crença de Davi de que o curso livre é o lugar mais apropriado para se aprender língua inglesa, faz-se extremamente importante ressaltar que, embora o participante em diversos momentos no questionário e na narrativa tenha enfatizado a necessidade deste

contexto para a aprendizagem de inglês, na entrevista, entretanto, ele faz a seguinte ressalva:

Eu concordo que esses lugares [refere-se aos cursos livres] são importantes, só que tem pessoas que não têm condições [refere-se a condições financeiras] de fazer esses cursos. Então, eu acho, assim, que se o aluno buscar mais na internet ou achar um professor que ajuda mais, que incentiva mais, ele vai aprender da mesma forma que ele tá aprendendo [refere-se a outro ambiente de aprendizagem que não o curso livre] (E).

Ao refletirmos acerca desta afirmativa de Davi, inferimos que, para ele, de fato, o que parece importar é que independente do lugar em que se aprenda a língua inglesa, o mais relevante para que se obtenha sucesso neste aprendizado seria uma mistura de autonomia por parte do aluno ([...] "eu acho [...] que se o aluno buscar mais na internet") e auxílio, estímulo por parte do professor ([...] "achar um professor que ajuda mais, que incentiva mais[...]").

A nosso ver, a observação de Davi configura-se como um dado diferente (e positivo!) ao que tem sido comumente detectado nas pesquisas de crenças sobre ensino/aprendizagem no tocante ao lugar "ideal" para se aprender inglês. Esta ressalva apresentou-se como uma grata surpresa para nós, uma vez que concordamos com a mesma e também porque reforça as crenças de Davi, já discutidas, de que (1) professor e aluno devem ser aliados no processo de ensino/aprendizagem de inglês e (2) o bom aprendiz deve sempre buscar desenvolver sua autonomia neste processo.

(5) Crenças sobre o curso de Letras (Inglês):

Foi possível constatar que o participante parece acreditar que, no curso de Letras (Inglês), os acadêmicos (a) não têm a obrigação de saber tudo, "pois até as professoras vão ao dicionário quando têm alguma dúvida" (Q), (b) deveriam aprender a língua desde o nível elementar ("[A língua inglesa deveria ser aprendida desde o nível elementar], já que muitos professores querem formar alunos bons para o mercado de trabalho" (N) e (c) não aprendem inglês satisfatoriamente, a menos que cheguem ao curso de Letras (Inglês) com conhecimento prévio da língua. Isso pode ser inferido a partir do seguinte conselho dado a interessados em cursar Letras (Inglês): "[...] procure um curso fora para não ter tanta dificuldade como eu e nunca desista dos seus sonhos" (Q).

Crenças bastante semelhantes às de Davi sobre o curso de Letras (Inglês) foram percebidas em pesquisa de Ortenzi (et al 2003). As

autoras analisaram as autobiografias escritas por 10 alunos do último ano do curso de Letras da instituição de ensino superior em que trabalham com o objetivo de tentar identificar as reações de alunos- mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na universidade. Dentre as três asserções encontradas, vamos nos ater a duas delas: (1) A experiência de aprendizagem de LI na universidade é marcada pela heterogeneidade do conhecimento da língua entre os alunos e pela dificuldade de professores e alunos em lidar com a questão de maneira satisfatória e {2) Os alunos- mestres vinculam a qualidade da experiência da aprendizagem ao fator emocional, sendo que a atitude dos professores funciona como elemento de motivação ou frustração na aprendizagem.

Os alunos em questão procuram resolver o problema da heterogeneidade de conhecimento lingüístico em sala de aula, matriculando-se em cursos livres ou recorrendo ao professor particular, como podemos observar pelos depoimentos a seguir: "Percebi que havia um pressuposto de que os alunos já sabiam inglês e que vieram aqui para aperfeiçoar esse conhecimento. Como não fiz nenhum curso de inglês em academia (como alguns colegas fizeram) tive muitas dificuldades com a disciplina de LI" (Ortenzi et al, 2003: 118). Outro participante comenta, em tom de desabafo:

Entrei na faculdade quando tinha dezoito anos. Não sabia nem como falar *Nice to meet you*, muito menos o que significava. Tudo era novidade. Eu sempre tive dificuldade em entender a aula de inglês. Eu tinha esperança de conseguir acompanhar a turma, mas eu estava começando e eles já tinham estudado a introdução do inglês em institutos de língua antes de entrar na faculdade. A professora perguntava alguma coisa pra mim em inglês e eu não sabia responder e a turma sabia (Ortenzi et al, 2003: 118).

Importante observar que tanto Davi, quanto os participantes em questão, identificados apenas como 87 e 89, respectivamente, deixam transparecer um sentimento de grande frustração por não terem conseguido concretizar o objetivo de aprender a língua inglesa, conforme podemos constatar a seguir, no discurso de Davi: "Quando entrei na universidade, achava que iríamos aprender inglês como, por exemplo, um curso particular, como se estivéssemos no 'Pré' até que chegássemos no 3º ano do segundo grau. Coisa que eu acho que deveria acontecer" (N). Apesar disso, a mensagem de incentivo, "[...] e nunca desista dos seus sonhos" (Q), reflete a vontade e a persistência do participante em não desistir de seu objetivo.

Em relação à asserção 2, referente à atitude dos professores como sendo um indício de motivação ou frustração da aprendizagem, e embora as autoras apresentem exemplos professores que motivam seus alunos, vamos nos ater aqui aos exemplos nos quais aqueles são responsáveis por situações constrangedoras vivenciadas por estes. É o caso, por exemplo, da participante B20, que revela o seguinte:

Eu tinha até medo de perguntar, era muito insegura até mesmo porque algumas colegas sabiam mais do que eu. A professora costumava fazer perguntas orais, mas eu raramente conseguia responder espontaneamente. Só falava quando ela se dirigia a mim. Até hoje não consigo entender muito bem o porquê da nossa antipatia, a qual reconheço que era mútua. [...] Essa experiência me fez refletir sobre o quanto é importante o professor ser amigo dos seus alunos. Atualmente, eu tenho uma visão mais ampla, pois sou aluna e professora (Ortenzi et al, 2003: 119).

Situação similar a essa pode ser inferida a partir de depoimento de Davi, ao afirmar que, ao contrário dos professores de Ensino médio, que "ajudavam, incentivavam os alunos a aprender e a crescer cada vez mais [...]" (N), alguns dos professores do ensino superior "faz [em] com que o aluno desista de seus sonhos" (N). Depoimentos como os acima fazem-nos repensar sobre duas questões primordiais relacionadas à nossa realidade enquanto professores de língua: a primeira, refere-se à ética profissional no trato com o os alunos, enquanto à segunda, ao currículo dos cursos de Letras (Inglês) em questão, que não conseguem, muitas vezes, ministrar um ensino de qualidade a todos os discentes.

4. Considerações finais

Consideramos este trabalho como estando enquadrado na tendência mundial, na área de Aquisição de Segunda Língua, de abordagem do fenômeno da aprendizagem sob a perspectiva dos aprendizes, em vez de centralizado no professor.

Os dados analisados nos levaram a verificar que o conhecimento das crenças de Davi, que se encontra na fase final do curso de Letras (Inglês), leva a um reconhecimento da influência da licenciatura nessas teorias pessoais do aluno. Percebemos, por exemplo, a repercussão do discurso da universidade no que tange à responsabilidade compartilhada entre professores e alunos no processo de aprendizagem, ou à

variedade necessária no ministrar das aulas para manter o interesse e motivação do aprendiz.

Verificamos, porém, a manutenção de certas crenças, que não se enquadram no chamado discurso científico, tal como a superioridade dos cursos livres de idiomas como lugar ideal para a aprendizagem de inglês, crença que encontra repercussão na maioria dos estudos a esse respeito.

Foi-nos possível perceber, também, como a experiência ou não-experiência anterior do aluno influi nas suas crenças. Davi, que nunca estudou a língua-alvo em outro local, a não ser na escola regular, supõe que teria sido muito beneficiado com essa experiência, mas considera que o estudo autodidata na Internet ou um professor que ofereça mais apoio, que inferimos ser os recursos a ele disponíveis, atingiriam os mesmos bons resultados de um curso livre. Assim, embora reconhecendo o status social do curso livre como o lugar ideal para a aprendizagem de um idioma estrangeiro, esse exemplo nos mostra que cada aluno possui seu conjunto único de crenças, e esse conjunto certamente tem grande impacto na sua jornada como aprendiz de inglês, nas decisões diárias que toma com respeito à sua vida acadêmica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisas narrativas: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.
- ARAÚJO, D. R. Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FALÉ, UFMG, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1995.
- _____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 157-177, 1999.
- _____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese de Doutorado- Tuscaloosa, AL, USA: The University of Alabama,
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. C.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no*

professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p. 65-85, 2006.

BASSETTI, M. Z. *A gramática da língua inglesa no ensino público: implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, 2006.

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

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

BORGES, T. D. Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2007a.

BORGES, T. D.; OLIVEIRA, V. G.; LAGO, N. A. do. Crenças de uma professora de língua inglesa acerca do ensino/aprendizagem desse idioma. *Entretextos*, v. 7: 204-220, 2007b.

BROWN, D. B. *Principles of language learning and teaching*. Englewoods Cliffs: NJ. Prentice Hall Regents, 1987.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, p. 319-338, 2002.

CHIARINI, A. M. Representações em torno de uma paixão: a língua italiana em Belo Horizonte. 2002. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2002.

COELHO, H. S. H. É possível aprender inglês em escolas públicas?

Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2005.

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

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In: WITTRICK, M. (eds.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, p. 505-526, 1986.

FERNANDES, V. L. D. As crenças e a prática de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3: 397-417, 1998.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (eds.) *Inglês como língua*

estrangeira: identidade, práticas e textua/idade. Humanitas/USP: São Paulo, p. 135-152, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HARRINGTON, S.; HERTEL, T. Foreign languages methods students' beliefs about learning and teaching. *Texas Papers in Foreign Education*, v. 5, n. 1: 53-68, 2000.

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

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

MARQUES, E. A. Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2001.

MIRANDA, M. M. F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: CH, UEC, 2005.

MURPHEY, T. (ed.). *Forty /language hungry students' language learning histories*. Nagoya: South Mountain Press, 1997.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *The ESpecialist*, v. 23, n. 1: 75-99, 2002.

OLIVEIRA, V. G.; BORGES, T. D.; LAGO, N. A. do. Aspectos psicológicos e lingüísticos do lidar com uma língua estrangeira: crenças de dois professores concernentes ao ensino e aprendizagem de inglês. *Travessias*, v. 1, n. 1: 1-24, 2007.

ORTENZI, D. I. B. G. et ai. Reações de alunos-mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na universidade. In: GIMENEZ, T. (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade - formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: Abrapui, p. 115-121, 2003.

PAIVA, V. L. O. A identidade do professor de inglês. *Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, p. 9-16, 1997.

_____. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1: 77-127, 2006.

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

PAULA FERNANDES, A. E. de.; BORGES, T. D. Uma visão discente sobre os fatores causadores de ineficiência da disciplina língua inglesa no ensino fundamental público e privado em minas gerais aponta, entre

outros, a necessidade de maior ética interdisciplinar. *Travessias*, v. 3, n. 3: 1-14, 2008.

PERRENOUD. P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. C.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 43-64, 2006.

RODRIGUES, J. M. da V. Crenças e experiências de aprendizagem de LE (Inglês) de alunos de centros interestaduais de línguas: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Brasília: IL, UnB, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, p. 75-88.

SILVA, I. M. Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2000.

SILVA, K. A. da. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). Dissertação de mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 2005.

SILVA, L. O. Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2001.

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

TERCANLIOGLU, L. Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning and how they relate to gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 3 (1), n. 5: 145-162, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers - a social constructivist approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

Recebido em agosto de 2009
Aprovado em novembro de 2009

*A formação do professor de Língua
Inglês no Cenário Brasileiro:
Crenças e Experiências como fatores de
('Trans): formação da Prática Pedagógica*

THE ENGLISH TEACHERS' EDUCATION IN THE BRAZILIAN SCENERY: BELIEFS AND
EXPERIENCES AS FACTORS OF (TRANS)FORMATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Resumo: A investigação, neste estudo, centra-se na formação docente e no processo ensino/aprendizagem de língua inglesa. Ao falar de ensino e aprendizagem de línguas, é relevante salientar que os sujeitos envolvidos nesse processo, os docentes e discentes, carregam consigo crenças sobre as formas de se aprender e ensinar o idioma trabalhado, fundamentando as metodologias de ensino e a construção do conhecimento nessas crenças. Devido à influência do docente na aprendizagem dos estudantes, faz-se necessário que o profissional que leciona línguas estrangeiras tenha formação apropriada para execução dessa tarefa, caracterizada por Almeida Filho (2002) como complexa e constantemente reflexiva. Ao salientar as implicações das crenças na prática pedagógica e a relevância da formação do profissional de línguas estrangeiras para um ensino de qualidade, busca-se verificar quais são as crenças de estudantes de Letras/Inglês que já atuam como professores sobre a aprendizagem e o ensino de língua inglesa, bem

como destacar de que maneira a formação docente auxilia a prática em sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino de Língua Inglesa; Crenças e Experiências.

Abstract: The investigation in this study focuses on teacher education and in the English teaching/learning process. In the discussion of language learning and teaching, it is important to note that the subjects involved in this process, teachers and students, bring with them beliefs about the ways to learn and teach the language, focusing on the teaching methodologies and knowledge construction in these beliefs. Due to the influence of teachers on student learning, it is necessary that the professional who teaches foreign languages has appropriate training for this activity characterized by Almeida Filho (2002) as complex and constantly reflective. Highlighting the implications of these beliefs in teaching practice and the relevance of the professional training of foreign languages to a qualified education, we aim to verify what are the beliefs of students of Letras/English, who have already worked as teachers, about learning and teaching the English language as well as highlighting how teacher education assists practice in the classroom. Key-words: Teacher Education; English Language Teaching; Beliefs and Experiences.

Considerações iniciais

Os estudos que abarcam as questões referentes à formação do docente de língua inglesa vêm sendo ampliados de maneira significativa nas últimas décadas, demonstrando, além de preocupação e inquietação com a qualidade da formação desses profissionais, a necessidade de constante revisão das práticas e abordagens de ensino e adequações às exigências da sociedade com relação ao ensino de línguas. Para Barcelos (2004), o crescimento no número de estudos sobre a formação dos professores de línguas estrangeiras (LE) demonstra, ainda, um reconhecimento por parte de pesquisadores em educação, principalmente em Linguística Aplicada (LA), da necessidade de se compreender como o profissional que vai atuar nas salas de aulas está sendo preparado para assumir essa responsabilidade.

Neste artigo, ao tratar da formação do profissional que ensina línguas estrangeiras, particularmente a língua inglesa, destaca-se as influências das crenças e das experiências anteriores de contato com o idioma na prática pedagógica do profissional ainda em formação inicial.

Ao perceber as crenças como as ideias e opiniões que alunos e professores têm a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas, sabe-se que estas influenciam sobremaneira tanto docentes como discentes na construção do conhecimento em uma nova língua. Embora os estudos sobre crenças na LA só tenham adquirido maior ênfase na década de 90, atualmente, muitos autores discutem sobre o conceito de crença e sua relevância na construção do conhecimento em uma LE. Dentre os primeiros estudos sobre essa temática destacam-se os de Barcelos (1995) e Leffa (1991), evidenciando, na construção das crenças, o papel do outro, das relações sociais e do contexto nos quais os sujeitos se inserem.

Considerando o caráter social das crenças e o professor como o principal mediador na construção dos referenciais em uma segunda língua, a formação apropriada do profissional que leciona LEs é fundamental para um trabalho de qualidade que favoreça o aprendizado efetivo do idioma. A capacitação docente e a reflexão sobre a presença das suas crenças nas metodologias adotadas contribuem também para a construção de um profissional crítico, reflexivo que reconheça as dificuldades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da LE de forma a colaborar para que este aconteça de maneira prazerosa e eficiente.

Segundo Fonseca (1999, p. 91-92),

A conscientização do professor vai permitir que ele conheça suas crenças, seus mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como ensinar e aprender línguas, permitindo que se torne mais crítico na tarefa a que se propõe. [...] a tomada de consciência possibilita uma maior discussão e possível entendimento dos fatos e conseqüentemente o início de tentativas de modificação de alguns aspectos ligados à prática em sala de aula. Mesmo que o professor venha, a partir desse momento, a optar por uma solução anteriormente adotada, terá uma compreensão crítica de sua práxis e sua decisão ocorrerá por opção e não por falta de enxergar alternativas.

Destaca-se, assim, a formação docente como fator relevante para favorecer um ensino crítico e significativo, sendo um referencial fundamental na construção do conhecimento na LE estudada. Frente a essas considerações, neste artigo, busca-se verificar quais são as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas de dois estudantes de Letras/Inglês que já atuam como professores de língua inglesa (LI) e também perceber as conexões estabelecidas entre as teorias do ambiente acadêmico e sua prática em sala de aula, possibilitando uma percepção das contribuições da formação acadêmica para a prática do professor e na formação.

1 Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas

estrangeiras: conceitos e abordagens

Os estudos sobre crenças no Brasil, embora sejam recentes, têm se expandido de maneira significativa, ampliando as contribuições para o entendimento da forma pela qual os alunos percebem o processo de ensino/aprendizagem de uma LE e para compreender os fatores que direcionam e justificam as posturas adotadas pelo professor na sala de aula, principalmente com relação às metodologias utilizadas.

Segundo Barcelos (2004), o interesse por crenças na LA surgiu a partir de uma mudança de visão na aprendizagem de línguas que tinha, até então, como objetivo principal, estudar a linguagem enquanto produto, enfatizando os resultados obtidos. Porém, sob uma nova visão, passou-se a enfatizar, nos estudos da linguagem, o processo de aprendizagem no qual o aprendiz possui papel relevante. Após esse novo olhar, a LA começou a perceber o aprendiz "como uma pessoa completa com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experimentais, estratégicas e políticas" (LARSEN-FREEMAN, 1998 apud BARCELOS, 2004).

Embora sejam estudadas com nomenclaturas diversas na LA, as abordagens sobre crenças não são originárias desta. Os primeiros estudos sobre a influência das crenças no processo de ensino/aprendizagem de LE no Brasil, considerados por Silva (2007) como pioneiros, foram os de Leffa (1991), Barcelos (1995) e Almeida Filho (2002). Esses estudos, adotando diferentes nomenclaturas e abordagens

para analisar o termo crença, alcançaram enfoque mais significativo a partir da década de 90 com a ampliação dos estudos da linguagem.

Uma das dificuldades apontadas pelos estudiosos de crenças é o fato de os conceitos apresentados perpassarem vários campos de estudo, o que dificulta a adoção de uma definição. Para a LA, as conceituações mais utilizadas para se estudar crenças, apresentadas nos estudos de Silva (2007) são: "representações dos aprendizes" (HOLEC, 1987), "filosofia de aprendizagem de línguas" (ABRAHAM; VANN, 1987), "crenças culturais" (GARDNER, 1988), "representações" (RILEY, 1994), "teorias folclóricas linguísticas de aprendizagem" (MILLER; GINSBERG, 1995), "cultura de aprender" (ALMEIDA FILHO, 1993), "cultura de ensinar" (ALMEIDA FILHO, 1993), "cultura de aprendizagem" (RILEY, 1997), "concepções de aprendizagem" (BENSON; LOR, 1999), "crenças e culturas de aprender línguas" (BARCELOS, 1995). Essa diversidade de expressões adotadas em momentos diversos transita entre focos no aluno, no professor, no processo e no contexto.

Segundo Silva (2007), as crenças sobre a aprendizagem de línguas possuem um componente afetivo denominado por Dewey (1933) de *pet beliefs*, que são resultados dos sentimentos e das avaliações afetivas das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Nespor (1987 apud SILVA, 2007) complementa ainda estas informações associando a construção das crenças ao ambiente da sala de aula, afirmando que as mesmas são compostas de emoções, expectativas, sentimentos, valores e percepções que são expressas em atitudes e posturas do discente/docente frente ao processo de ensinar e/ou aprender uma LE.

O conceito de crenças apresentado por Dewey (1933) também enfatiza seu caráter dinâmico, bem como sua inter-relação com o processo de construção do conhecimento. De acordo com os estudos deste autor, o termo crenças se refere a todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo e também os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.

Kalaja (2003) propõe que as crenças sobre a aprendizagem de LE sejam investigadas sob uma abordagem discursiva, pois, para esta autora, as crenças são definidas a partir da sua intrínseca relação com a linguagem, sendo estas dinâmicas e socialmente construídas. Frente a

este caráter dinâmico e social das crenças, a sala de aula, principalmente a de LI, constitui-se um ambiente propício para propagação das crenças de docentes e discentes diante da realidade do contato com o novo idioma, fazendo-se necessário o conhecimento das crenças de ambas as partes para uma melhor concretização da aprendizagem e significância atribuída ao ensino de uma LE.

Barcelos (1999, p.174) considera que,

[...] investigando suas crenças, os professores estariam mais preparados para ouvir com mais compreensão as crenças de seus alunos, pois muitas vezes os professores já partem do pré-conceito de que as crenças dos alunos são errôneas e surpreendem-se ao perceberem que eles mesmos pensam de maneira semelhante.

Essas interpretações das crenças como maneiras errôneas de perceber a aprendizagem podem ser alteradas considerando-se a abordagem utilizada para estudá-las e analisá-las, destacando aspectos como contexto e interação, sendo relevante que, ao longo da formação inicial, os futuros professores atentem-se ao papel que suas crenças exercem e exercerão em sua atuação docente.

2 Um olhar sobre a formação docente: contextos e transformações

No cenário brasileiro, no qual a língua inglesa não é oficialmente utilizada nas relações diárias dos sujeitos, o professor de LI é, em muitos casos, o referencial mais próximo deste idioma para os aprendizes, quando não o único, sendo atribuídos aos docentes novos papéis na sociedade pós-moderna, exigindo mais que a mera transmissão de conhecimentos linguísticos (VOLPI, 2001).

Dentre as novas atribuições do docente, além do conhecimento linguístico, estrutural, pedagógico e metodológico, este deve estar consciente de que a aprendizagem e o ensino de uma LE envolvem, também, aspectos culturais e fatores relativos às políticas linguísticas, extrapolando o ambiente da sala de aula. De acordo com Celani (2001, p. 32), o profissional de ensino de LEs no Brasil, deve ser percebido como,

[...] um ser humano independente, com sólida base na sua disciplina, ou seja, na língua que ensina, mas também com estímulo característico de pensar (visão de ensino), como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimentos.

Volpi (2001) destaca que a responsabilidade com a formação do professor deve ser da universidade, visto que esta é a instituição capaz de fornecer uma formação concreta que se adapte às necessidades de atuação dos docentes, permitindo uma integração entre teoria e prática e fornecendo subsídios para executar a docência com segurança e competência. Entretanto, a autora salienta que a formação deste profissional requer que os cursos de licenciatura abarquem dois âmbitos distintos para que este satisfaça as necessidades da sociedade contemporânea: o linguístico e o pedagógico.

No âmbito linguístico, destaca-se o desenvolvimento das competências teóricas, salientando-se o conhecimento da língua que se pretende ensinar e da respectiva cultura que caracteriza o idioma. O âmbito teórico por sua vez abrange a interação de aspectos teóricos e práticos, ou seja, é o momento no qual o docente aplica de forma conveniente seus conceitos relativos ao idioma estudado. Neste âmbito, são destacados os fatores didáticos e metodológicos, sendo necessário tanto o conhecimento da língua quanto o conhecimento sobre a língua e as estratégias diversas de ensiná-la e aprendê-la de forma eficiente e prazerosa.

Ao tratar da formação do professor, Lcffa (2001) complementa os estudos de Volpi (2001), afirmando que esse é um processo árduo, contínuo e constante que não deve se limitar apenas ao ambiente acadêmico. O autor destaca ainda a relevância da experiência e da prática que não são experimentadas no ambiente da universidade e, sim, apenas ao concluir o curso de formação.

Embora o espaço considerado ideal para formação do docente de LE seja o ambiente da universidade, muitos autores discordam desses posicionamentos ao considerarem os distanciamentos entre teoria e prática e a carência de experiência com o ensino do idioma ao final da formação inicial. Conforme Celani (2001), o ambiente acadêmico

deve proporcionar aos discentes competências e habilidades que o capacitem para o ensino do idioma, sendo fundamental a constante dialogia entre teoria e prática, visto que o que diferencia uma formação de um treinamento é exatamente o embasamento teórico e a reflexão na qual a prática docente se fundamenta.

Leffa (2001) pontua, ainda, que a formação docente é uma preparação complexa que requer um diálogo entre o conhecimento recebido, que são as informações teóricas, e o conhecimento experimental, ou seja, a prática, envolvendo ainda a reflexão proveniente desta junção de conhecimentos. Este autor destaca que ao estudante em formação inicial falta o conhecimento experimental que não deve ser atribuído ao período de estágio, pois este é um momento no qual o estudante ainda está sob a tensão da avaliação e dos primeiros contatos com o ambiente da sala de aula, considerando a formação acadêmica apenas como uma das etapas do processo de formação docente que irá se complementando ao longo da sua atividade profissional.

O estudante em formação que já possui algum contato com a prática em sala de aula, como os informantes deste estudo; por sua vez, tem a oportunidade de vivenciar situações distintas simultaneamente, associando teoria e prática, e de utilizar o curso de formação para auxiliar na superação das dificuldades e melhorar o seu trabalho. Neste tipo de situação, é possível que o docente possa analisar se os conteúdos trabalhados nos cursos de formação se adequam ou não à sua realidade e verificar se estes fornecem subsídios significativos para a prática.

Diante da responsabilidade atribuída às universidades pela formação docente e da influência que o professor exerce sobre os estudantes e seu processo de aprendizagem da LI, cabem aqui algumas considerações sobre a relevância e influência das experiências com o idioma, vivenciadas ao longo da formação docente e mesmo antes desta, para a adoção de posturas apropriadas ou não na prática em sala de aula.

3 Crenças e experiências como fatores norteadores da prática pedagógica

Conforme pontuado anteriormente, o estudo sobre crenças na Linguística Aplicada (LA) passou a ser considerado de maior relevância

para compreensão de como se dá o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) com base em uma mudança de visão no ensino de línguas no qual o foco do processo deixa de ser os resultados obtidos e passa a ser o aprendiz. Entretanto, estudos mais recentes, como os de Leffa (2001), Barcelos (2003; 2004; 2006; 2007) e Almeida Filho (2009), voltados para a formação dos docentes de LE, demonstram que a prática pedagógica pode ser influenciada, quando não direcionada, por crenças, destacando a relevância de se compreender não apenas as crenças que os estudantes trazem para o ambiente da sala de aula de línguas, mas também as crenças que os docentes apresentam sobre as formas de aprender e de ensinar a LE.

Segundo esses estudos, professores e estudantes trazem para o ambiente da sala de aula de LI crenças sobre como o idioma deve ser aprendido e ensinado, sendo estas concepções pré-elaboradas com base em suas vivências e contatos prévios com a língua. De acordo com Félix (1999), muitas dessas crenças se originam fora do ambiente escolar, partindo de associações estabelecidas com seus hábitos e valores familiares e também com os papéis sociais que desempenham na sociedade.

Desta forma, a prática pedagógica do docente pode ser fundamentada e direcionada com base em crenças adquiridas ao longo das suas experiências com a LI ainda na sua condição de estudante ou mesmo no curso de formação docente. Para Johnson (1999 apud BARCELOS, 2004), muitas das crenças dos professores em formação inicial podem ser resistentes a mudanças e funcionar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação, direcionando os seus posicionamentos e metodologias frente ao ensino da LE.

Segundo Van Fleet (1979 apud OLIVEIRA, 2004), os professores adquirem conhecimentos e crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras com base em três processos: aculturação, educação e escolarização. O processo de aculturação relaciona-se à aprendizagem que ocorre quando se é estudante e observa-se o grande número de professores que transmitem, às vezes de forma inconsciente, suas ideias

e crenças sobre como ensinar a LE. Já o processo de educação refere-se à aprendizagem que se obtém por meio da interação com outros profissionais de ensino dentro do próprio processo de ensinar. O terceiro

processo, o da escolarização, trata sobre as experiências em instituições de ensino que fornecem aos professores os conhecimentos teóricos, didáticos e pedagógicos com relação ao ensino de línguas.

Frente às informações pontuadas por Van Fleet (1979 apud OLIVEIRA, 2004), percebe-se que as crenças estão em constante processo de construção em momentos distintos ao longo da formação do docente, apresentando sempre um caráter flexível e mutável, conduzindo a prática pedagógica, seja para se aproximar de uma experiência considerada positiva ou para distanciar de uma abordagem de ensino que não surtiu os efeitos esperados. Este caráter mutável das crenças é proveniente de experiências distintas com o idioma, sendo possível interpretá-las e analisá-las de maneiras particulares, considerando o momento em que se encontra o professor em formação.

Em seus estudos, Barcelos (2004, p. 23) afirma:

Antes de atuar, as preocupações parecem bastante abstratas e parecem ser baseadas em crenças comuns que já fazem parte do imaginário da sociedade sobre ensino de línguas. Depois de atuar, a reclamação se reflete a algo concreto que os alunos vivenciaram na prática.

Sobre esse aspecto, Oliveira (2004) complementa ainda as afirmações de Barcelos (2004), ao destacar que o conhecimento que os estudantes obtêm sobre sua profissão é estritamente experiencial, construído socialmente com base em suas práticas em sala de aula, nas suas crenças e nas experiências no local de trabalho.

Observa-se aqui a relevância da experiência em sala de aula para o profissional na formação inicial, visto que esta pode desmistificar algumas crenças que interferem na adoção de metodologias e abordagens de ensino mais produtivas, proporcionando, ao docente, também, uma visão crítica sobre sua prática pedagógica, estando mais suscetível a mudanças quando necessárias.

4 Metodologia e contexto da pesquisa

O processo de investigação, neste estudo, centra-se na formação do docente de língua estrangeira e na influência das crenças e experiência

na sua prática pedagógica. Como metodologia, o trabalho contempla um estudo de caso com base na abordagem qualitativa e no paradigma interpretativista. Tem-se como informantes dois estudantes do sétimo semestre do curso de Letras/Inglês de uma universidade pública estadual do interior da Bahia, que já trabalham como docentes da língua inglesa em instituições públicas de ensino.

Para direcionar as discussões, planeja-se das informações apresentadas nas narrativas de aprendizagem e ensino dos informantes, nas quais discorrem sobre suas experiências enquanto docentes e discentes da língua inglesa.

5 Análise e discussão dos dados

Ao analisar as informações presentes nas narrativas dos informantes, percebeu-se que estes apresentam crenças sobre a aprendizagem e o ensino de língua inglesa com base em suas experiências anteriores como aprendizes do idioma, sendo estas também influenciadas pelas posturas adotadas por antigos professores. Apesar de algumas experiências negativas com a aprendizagem da LI, observou-se também que a formação acadêmica tem favorecido a emergência de uma postura reflexiva por parte dos informantes sobre a sua prática pedagógica, auxiliando-os na condução dos trabalhos em sala de aula. Para melhor visualização desses aspectos, as informações das narrativas dos participantes foram organizadas em temáticas com base nos objetivos do estudo.

Neste primeiro ponto percebe-se que os informantes vivenciaram experiências distintas enquanto aprendizes da língua, sendo estas de caráter negativo, mas também positivo conforme pontuado abaixo.

a) Influências positivas e negativas de antigos professores
Um fator relevante destacado pelos informantes foi o papel do professor no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Segundo Dufva (2003), o docente pode contribuir significativamente para o sucesso ou fracasso dos estudantes a partir das suas posturas, metodologias e comportamentos adotados. Em seus textos, os estudantes destacaram características das abordagens de ensino de seus

primeiros professores, atribuindo-lhes a responsabilidade da aprendizagem do idioma.

E1- Tinha a mesma professora de inglês da 6ª a 8ª série, e diferente da professora da 5ª nesta eu pude perceber o quanto ela buscava ensinar com dinamismo e alegria. As aulas eram cheias de dinâmica oralidade, músicas, jogos que possibilitavam a melhor aprendizagem, alguns colegas tinham a professora lembro-me disto por conta dos testes de oralidade que ela fazia na sala. Era muito divertido. Ela adotou um material que todos os alunos adquiriram durante os três anos, este continha textos, exercícios, piadas em língua inglesa, além de dicas de pequenas peças teatrais, que a professora sempre fazia questão que encenássemos, para dor de cabeça da maioria, e para minha alegria é claro. Foram os três anos da época do colégio que mais aprendi inglês.

E2- Assim como no ensino fundamental no ensino médio não havia dinâmica nas aulas, não havia motivação por parte do professor e assim nós alunos não sabíamos qual seria a serventia de uma segunda língua na nossa vida.

Frente a essas opiniões sobre as metodologias e posturas adotadas pelos professores, Dufva (2003) destaca que o docente pode acabar completamente com o interesse dos estudantes com relação ao aprendizado de idiomas, como também pode ser lembrado como um exemplo a ser seguido ou uma influência positiva em seus estudos. Ao discorrer sobre o papel do professor, Oliveira (2009) ressalta a hipótese do filtro afetivo de Stephen Krashen, na qual elementos emocionais podem impedir a aquisição de uma segunda língua. Para os estudos de Krashen (1982 apud OLIVEIRA, 2009), quanto menor for a filtragem afetiva, menor será o bloqueio e vice-versa.

Fundamentando-se nessa hipótese, Oliveira (2009) enfatiza que uma das responsabilidades do professor é criar um ambiente favorável à aprendizagem, cabendo a ele, também, estimular um inter-relacionamento amigável entre discentes e docentes. Entretanto, o mesmo autor sinaliza para a complexidade que permeia o ambiente de aprendizagem de uma LE e dos inúmeros aspectos que influenciam neste processo, como, por exemplo, as experiências pessoais dos discentes fora do ambiente escolar, ressaltando que não se deve

depositar no docente toda a responsabilidade da alternância no filtro afetivo dos alunos.

Essa responsabilidade da aprendizagem do idioma atribuída ao docente, embora seja apenas parcial, uma vez que a autonomia do discente é fator preponderante na aquisição de novos conhecimentos, leva-nos a refletir ainda mais sobre a qualidade da formação do professor de LI, conduzindo-nos também a questionamentos sobre a preparação deste para lidar com as crenças dos estudantes que, em determinadas situações, contradizem suas abordagens de ensino.

Outros aspectos pontuados nas narrativas dos informantes, com base em suas experiências como docentes do idioma e também em suas experiências de aprendizagem com antigos professores, estão associados às percepções da sua prática em sala de aula.

b) Percepções do estudante/professor em sala de aula: **opiniões sobre a experiência profissional**

Após a experiência docente e o estudo de teorias de LE ao longo dos semestres no curso de Letras/Inglês, os informantes demonstraram uma maior compreensão dos aspectos que marcaram os seus primeiros contatos com o idioma e com a postura de antigos professores, reconhecendo as dificuldades que permeiam o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, buscando, também, adotar uma prática que auxilie seus estudantes a superar essas dificuldades.

E1-Agora enquanto gradtando ejá professor de LI em escolapúbliat VlfO o que é voe às tJezes se deparar com uma metodologia que os aprendizes não entendem e ter de mudar ali 11C! sala o JJUJis rápido possitJe/ traçar mna outra estratégia {...}Enquctnto professor ttão vejo o meu ctftlflo como incapaz de produz.fr algo em U, tanto que busco a todo momento bugar no aluno exemplos para a mdapara que destaforma ele compreenda melhor o conteúdo que se está sendo apresentado. B bt Jco Jempre apt-ender rOm e/eJ e com oJ possh;eü erros cometidos, pois sempre fazem parte de uma boa aprendizagem. Penso no ctluno como alguém que neceuita de umpequetto "empurrão" uma palatJra de confiança para que ele deslanche na aprendi'ç1gem de modogeral.

E2- Atuct!mente estou najale doJ est4_gioJ, o que conseguimos provtlr que o ensino de L2 pode ser diferelle, j>oi.r o nosso trabalho foi bem dit111tico os

alunos e todos gostaram, apesar de ter sido rápido. Pretendo continuar na profissão de professor, agora antes de terminar a faculdade já tentei o concurso para professor do estado) conseguir passar e estou gostando da experiência em sala de aula) acho que dá pra ser diferente se tentarmos.

A experiência de ensino em sala de aula, seja esta de estágio ou de regência, proporcionou aos informantes uma reflexão sobre o ensino de LI e sobre sua própria atuação docente, salientando-se a relevância da intrínseca relação teoria/prática. Para Schiavin (1983 apud REIS, 2009), o conhecimento profissional extrapola o conhecimento recebido nas universidades, sendo este construído na prática diária ao se deparar com problemas reais e buscar meios de tentar solucioná-los. Para o autor, é através da reflexão na ação que o profissional reestrutura seu conhecimento e constrói a sua formação.

Um último aspecto pontuado nas narrativas dos estudantes demonstra opiniões a respeito do curso de Letras/Inglês e da relevância deste e da universidade para sua formação docente e prática pedagógica.

c) Posicionamentos e opiniões dos estudantes sobre o curso de letras e a formação docente

Nos excertos a seguir, os alunos discorreram sobre o papel da universidade na sua vida profissional, afirmando que esta contribuiu para a percepção de aspectos no ensino de LI que, até então, não lhes haviam sido apresentados, colaborando para a adoção de posturas e metodologias mais dinâmicas e produtivas que favoreçam um ensino crítico e efetivo do idioma.

El- *Agora já na graduação percebo que o ensino de línguas não é muito complicado como me foi apresentado na 5ª série e no 1º e 2º ano do ensino médio) entendo agora que as professoras referiram séries nos tinha como INCAPAZES de produzir algo em outro idioma, fato que tu/o percebi nas outras professoras. Com elas (professoras 5ª série e 1º e 2º ano do ensino médio) eu aprendi) e como não ser um professor de U) e com as outras de (6ª a 8ª e do 3º ano) eu aprendi que a sala de aula de U pode ser uma diversão para o professor e para o aluno. Na graduação os professores sempre têm me dito o que deve ser feito e o que não deve ser feito em uma sala de U) a leitura das literaturas que sempre norteando as aulas.*

E2- Logo que entrei vi que o foco da faculdade não era exata mnte a língua, como eu pensava) ntc s o ensino dessa língua. A unit;ersidade me abriu os olhospara o mundo. Pois só estando dentro da universidade enxerguei os r;cirios caminhos que podemos tomar com o ctJ.rso e tendo proficiência no inglês. Na faculdade ti que <ts minhas aulas de inglês na escola poderiam ter sido diferente, pois na Nnit;ersidade utiJtos uma it!finidade de coise1s que podemos trabalhar naJa/a de c!!J!a. _As.rim como 1Jimo.r .obre a língua e sua bi.rtó1ia) aparte da fOnética, e tantas outras coisa penJo que já deveria ter consciência disto, desde o ensino fundamntal e médio.

Ao salientar a relevância de outros aspectos no ensino de linguas que não meramente os linguísticos, mas também o papel das literaturas e das características históricas do idioma, percebe-se um caminhar em direção ao que Celani (2001) denomina de *profsts.ror de línguas estrangeiras do futuro*, ou seja, um profissional que não se isole em elementos mínimos da sua área de ensino, mas que dialogue com outras áreas em sua comunidade acadêmica, questionando e pesquisando a sua própria prática em busca de transformações e1n seu trabalho enquanto docente, que conduza a uma atuação relevante na e para a sociedade. Entretanto, a autora salienta que este não é um processo fácil e, sim, um árduo percurso que requer preparação para enfrentar constantes riscos e incertezas.

Considerações finais

Compreender a influência das crenças de estudantes e docentes sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) constitui fator relevante para se pcrcebet a forma pela qual o ensino e a aprendizagem desta lingua ocorrem. O estudo das crenças nas abordagens utilizadas pelos docentes é conveniente no processo de formação, visto que os sujeitos envolvidos neste processo carregam consigo opiniões particulares e distintas sobre como a LE deve ser aprendida e/ou ensinada.

Conforme afirma Almeida Filho (2002), o ensino e a aprendizagem1 de uma LE são caracterizados como um processo complexo, no qual os sujeitos, através da linguagem, atribuem novos significados às suas expetiências, desestabilizando os conceitos e

referenciais construídos na língua materna, a partir da interação com grupos sociais com os quais se identificam, sendo as crenças um reflexo dos valores sociais destes grupos. Lima (2009) destaca que vários recursos vêm sendo utilizados para tentar compreender como se dá o processo de aprendizagem da LE. De acordo com este autor, uma das formas de auxiliar docentes e discentes neste processo, reduzindo as dificuldades no contato com a nova língua, é conhecer as crenças e as experiências que ambos apresentam sobre e com o idioma, uma vez que estas podem ser divergentes, tornando o processo mais complexo quando não inviável.

Conforme já foi pontuado anteriormente, a formação do professor de LE no cenário atual requer que o ensino extrapole a simples transmissão de Informações sobre o idioma. Neste contexto, o docente deve ser primeiramente um educador que dialogue e transite por situações distintas de maneira crítica e reflexiva, proporcionando novas experiências que possibilitarão as transformações em antigas crenças, de maneira a direcionar para melhorias no ensino de LE.

Frente ao que *foi* exposto, percebe-se que as crenças e as experiências apresentadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras, ao longo da sua formação inicial, podem contribuir para uma aprendizagem mais consistente, mas também pode impedir- que esta ocorra de forma satisfatória, exigindo-se uma maior atenção sobre esses aspectos nos cursos de formação.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*.

Campinas: Pontes, 2002.

BARCELOS, A.M.I'. *A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1995.

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

_____. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Netherlands: Kluwer, 2003.

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

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

_____.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

CELANI, M.A.A. Ensino de Línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, J.V. (Org.). *O professor de Línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educatt, 2001.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C., 1933.

DUFFY, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Netherlands: Kluwer, 2003.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender uma língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

FONSECA, M.R.F.S.T. Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

KALAJA, P. Research on teachers' beliefs about SLA: within a discursive approach. In: _____; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Netherlands: Kluwer, 2003.

LEFFA, J.V (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educar, 2001.

_____. A look at student's concept of hnguage learning. *Trabalhos em UngüísticaAplicada*, n. 17, p. 37-67, jan./jun.1991.

LIMA, L.R. Aprendo/ ensino como creio que deve aprender/ ensinar: **influências das crenças no ambiente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**. In: LIMA, D.C. (Org.) *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

OLIVEIRA, E.C. A prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de círculos. In: ABRAHAO, M.H.V (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes/Artelngua, 2004.

OLIVEIRA, L.A. Nas entrelinhas da narrativa de uma aprendizagem. In: LIMA, D.C. (Org.). *Aprendi' (Çlgem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

REIS, S.; GIMENEZ, T.; ORTENZI, D.I.B.G.; MATEUS, E.F.

Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: LEFFA, J.V (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educal, 2001.

SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Ungüística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UNB/Finatec; Campinas: Pontes, 2007.

VOLI'I, M.T. A formação de professores de línguas estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, J.V (Org.). *O **prifessor da línguas estra11geiras: construindo a profissão***. Pelotas: Educat, 2001.

O QUE É APRENDER INGLÊS: CRENÇAS DE
ALUNOS CONCLUINTE DE UM CURSO DE
LETRAS

ABSTRACT: This study aims at investigating the beliefs in what learning English means. It was conducted with a group of nine prospective teachers, at a public University. The principles of the qualitative research method were adopted to collect and analyse the data. Through this investigation, the beliefs were identified and classified into three categories.

KEYWORDS: beliefs; language learning; prospective teachers

O. Introdução

Este artigo resulta de um trabalho de investigação em andamento, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, na área de Linguística Aplicada, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Aqui se apresentam recortes específicos, visando a uma amostragem da discussão e de resultados parciais. Tentamos analisar discursos que atravessam os posicionamentos de professores em relação à importância de aprender Inglês como língua estrangeira. O propósito é perceber possíveis crenças em relação ao que é aprender a língua inglesa.

O presente trabalho inscreve-se entre as pesquisas voltadas para a relação entre linguagem e práticas sociais. Os resultados aqui apresentados foram obtidos na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), na cidade de Mossoró (RN), no período compreendido entre setembro de 2004 e janeiro de 2005. São colaboradores da pesquisa nove alunos concluintes do curso de licenciatura em Língua Estrangeira (doravante: LE), no caso específico, inglês, que já se encontram no exercício da docência.

Para o estudo, definimos como questão de pesquisa: o que significa aprender inglês para os professores em formação? Constituem

objetivos da pesquisa: investigar nos discursos de alunos concluintes do curso de Letras a construção de crenças face à aprendizagem de LE; analisar, a partir de elaboração de categorias, as crenças expressas nos discursos dos alunos.

A metodologia adotada para a consecução dos objetivos segue uma abordagem qualitativa de pesquisa. Utilizamos como instrumento para a coleta de dados um questionário, que foi aplicado junto aos professores em formação, com questões vinculadas aos propósitos da pesquisa.

O interesse pela temática que versa sobre a questão de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas surgiu a partir da década de 1980, no exterior, e nos anos de 1990, no Brasil e, atualmente, ganha destaque com o avanço de pesquisas a esse respeito. Tais pesquisas evidenciam a importância dos estudos sobre crenças, pois elas são consideradas como um fator preponderante no processo de ensino/aprendizagem de LE, tendo em vista que permeiam todas as etapas envolvidas neste processo, e, assim, determinam o que os professores dizem e fazem em sala de aula no processo de aprendizagem de línguas.

Pajares (1992) afirma que a complexidade de conceituar crenças deve-se ao fato da existência de inúmeros termos existentes para se referir a elas. Vejamos alguns desses termos mais utilizados: representações dos aprendizes (Holec, 1987), "filosofia de aprendizagem de línguas" (Abraham & Vann, 1987), "conhecimento metacognitivo" (Wenden, 1986), e "cultura de aprender línguas" (Almeida Filho, 1993; Barcelo, 1995), referentes a crenças. Para Barcelos (op. cit.), embora essa profusão de termos possa parecer prejudicial *indica o potencial desse conceito para a LA*.

1. Fundamentação teórica

O termo *crenças* é alvo de variados conceitos e designações, conforme observam autores como Pajares (1992), Johnson (1994) e Woods (1996). A revisão bibliográfica, realizada por Gimenez (1994) sobre o assunto, mostrou-nos vários conceitos e termos referentes às crenças, tais como: teorias, imagens, interpretações, atitudes, concepções e conhecimento do professor.

Para Horwitz (1987) e Wenden (1986; 1999), crenças representam noções ou idéias formadas a partir de experiências vividas ou a partir de opiniões de outros. Wenden (1986:436) apresenta crenças como conhecimento *metacognitivo*, um nome alternativo, que diz respeito ao conhecimento interno do indivíduo sobre os processos associados à

cognição e ao seu próprio processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, crenças são distintas do conhecimento metacognitivo, no sentido de que elas são relacionadas a princípios e tendem a ser mantidas de maneira persistente.

Segundo Barcelos (2004:129), o conceito de crenças não é uma especificidade dentro da LA, pois é um conceito antigo dentro de outras áreas como a Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação, e principalmente da Filosofia, disciplina que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro. Sendo assim, dois famosos filósofos americanos, Charles S. Peirce e John Dewey, já faziam tentativas de conceituar crenças.

Charles S. Pierce (1877/1958) definiu crenças como idéias instaladas na mente dos indivíduos como hábitos, costumes, tradições, modos populares de pensar. Dewey (1959) não propõe uma definição exata de crenças, mas as caracteriza como cruciais para o entendimento da forma como pensamos, porque

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.

Dewey (1959) enfatiza que as crenças envolvem comprometimentos intelectual e prático que, mais cedo ou mais tarde, irão requerer uma investigação para descobrir as bases sobre as quais elas se apoiam. Para Barcelos (2004:129), em LA, não existe um conceito uniforme para o estudo de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas, o que existem são diferentes definições, e esse é o motivo que se torna difícil a investigação sobre tal tema. Embora as crenças sejam ainda um conceito complexo, faz-se necessário estudá-las e tentar compreender aquelas percebidas nos discursos dos nossos alunos e, principalmente, de nós, professores.

Alguns estudiosos sobre essa temática criticam os programas de educação no sentido de que as crenças dos professores em formação permanecem intactas durante todo o processo. Nespor (1987), por exemplo, afirma que os professores, ao adentrarem em cursos de formação, trazem consigo várias crenças acumuladas no decorrer de suas experiências. Tais crenças são estáveis e resistentes à mudança e, portanto, permanecem as mesmas, indiferentes aos contextos nos quais

podem vir a atuar. Vejamos algumas definições que embasam nossa investigação.

As crenças, segundo Geraldini (1995), constituiriam a atitude de quem reconhece como verdadeira uma proposição. O sistema de crenças seria a representação de todas as crenças, expectativas e hipóteses conscientes ou inconscientes que uma pessoa aceita como verdadeiras no mundo em que vive (Rokeach, 1960). As crenças envolvem dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais (Clark; Peterson, 1986; Lynch, 1989). Estão baseadas no pressuposto de que as crenças de uma pessoa são o reflexo do que ela sabe ou acredita sobre determinada questão. Estudos mostram (Gardner, 1985:8) que a atitude está diretamente relacionada às crenças. Isto porque as atitudes de um indivíduo são reações a algum referente ou objeto que estariam inferidas nas bases das crenças. As atitudes seriam a materialização das crenças. O indivíduo teria uma determinada atitude baseado em suas crenças. Segundo Shavelson e Stern (1981), as crenças fazem parte de nossos julgamentos, decisões e comportamento. Para eles, há uma distinção entre os conceitos de conhecimento e crenças. Quando uma informação não está disponível, ou seja, quando nos falta conhecimento, utilizamos de nossas crenças para nos guiar em nossas decisões. No entanto, muitas vezes, apesar de termos adquirido, através de interação social, conhecimento suficiente para lidar com determinada situação, as crenças, arraigadas que estão em: nosso sistema de valores, não permitem que nos guiemos por esse conhecimento.

Barcelos (2001) define crenças como "opiniões" e "idéias" que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas e essas crenças são socialmente construídas e instáveis, de forma que os fatores sociais estão em constante mudança, haja vista que professores possuem estilos pessoais, conhecimentos, crenças e competências distintas em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE. Esses aspectos estão presentes no seu desempenho, enquanto aprendizes, em cursos de formação de professores e, posteriormente, na sua prática de sala de aula.

Procuramos até aqui trazer uma visão geral de vários autores, seja de forma geral, seja aplicada ao aprendizado de línguas, contudo, para a nossa pesquisa, perfilhamos a definição proposta por Barcelos (ibid), por considerarmos mais ampla e que envolve situações que estão presentes no contexto em que atuamos e também por nos parecer mais condizente com os procedimentos adotados neste trabalho.

Na visão de Almeida Filho (1993; 1998), as crenças acerca do ensino de LE estão ligadas às experiências anteriores de professores enquanto aprendizes de LE, são determinantes para os professores, determinantes na construção de uma abordagem implícita, latente e, freqüentemente, não conhecida por eles.

Das diversas concepções sobre ensino e aprendizagem de um professor, Prahbu (1990) cita as seguintes fontes: a) A experiência, enquanto aprendiz, incluindo interpretações dos procedimentos de professores e a influência destes na aprendizagem; b) Experiências anteriores de ensino; c) Exposição a diferentes métodos; d) Opinião acerca do trabalho de outros docentes; e) Instituições de ensino que fornecem aos professores conhecimentos teóricos a respeito de ações didáticas desejadas.

A partir dos princípios e conceitos da análise do discurso, tais como interdiscurso e efeitos de sentido, torna-se impossível entender o processo de ensino/aprendizagem com base na experiência da sala de aula tomada isoladamente. Em se tratando especificamente das crenças dos alunos-professores que colaboram com a pesquisa, os discursos expressam, além das origens já citadas, relacionadas ao contexto de ensino-aprendizagem, a influência de outros discursos, inclusive aqueles que se traduzem em peças publicitárias e também se presentificam no material didático-pedagógico, que, em geral, procura atender as prescrições dos PCNs concernente ao que seja ensinar e aprender uma LE.

A esse respeito, parece-nos bastante evidente o fato de que o aluno, ao ingressar em um curso de Graduação, traz consigo suas experiências de aprendizagens anteriores e pressupostos do que seja ensinar e aprender uma LE. De fato, a experiência anterior de aprendizagem exerce um papel crucial tanto no desenvolvimento de crenças quanto na percepção que o aluno tem de si mesmo. (Cotterall, 1995:201).

2. Análise Preliminar

A partir das respostas da pergunta "O que é aprender inglês e o que significa, para você, o aluno está aprendendo inglês"? Foi possível classificar as crenças desses alunos, sujeitos da pesquisa, em três categorias:

2. 1 Crenças de que aprender o idioma confere status e a possibilidade de inserção e ascensão social:

(A1) "... aprender inglês significa não somente mais uma questão de "status". Tornou-se sim uma possibilidade de ascensão social e melhoria na qualidade de vida, já que ao aprender inglês o estudante torna-se capaz de obter um bom emprego".

(A2) "Para mim, aprender inglês significa poder vivenciar tudo de bom que uma L2 (segunda língua) nos traz. Melhor ainda quando se trata da língua mais importante a nível mundial".

(A3) "aprender inglês é conhecer um novo mundo, É se desenvolver intelectualmente. Através dessa aprendizagem as portas realmente se abrem e um "leque" de opções aparecem".

As expressões *status* e *língua mais importante* expressam o reconhecimento do prestígio de que goza a língua inglesa no mundo globalizado, resultante de discursos permeados por uma ideologia de que aprender o idioma implica em "uma possibilidade de ascensão social e melhoria na qualidade de vida" ou ainda de que "as portas se abrem" e amplia-se "o leque de opções". Esta é uma visão um tanto distorcida que reflete a alienação de muitos alunos e professores em relação à língua estrangeira. Tal crença tem origem num contexto bem mais amplo do que o das instituições acadêmicas. Está presente, de maneira acentuada, nos discursos da mídia, especificamente no marketing de escolas de idiomas como bem ilustram os *slogans* de campanhas publicitárias a seguir: *Em um mercado cada vez mais competitivo quem não falar inglês fluentemente vai ficar de fora. Mais que aprender inglês, no Yázigí você se prepara para o mundo.* (Yázigí, 2003 e 2004).

2. 2 Crença de que aprender inglês amplia os horizontes culturais:

(A4) "aprender inglês é conhecer um mundo novo. uma vez que além da língua, aprendemos também um pouco da cultura, dos costumes, da literatura, etc. E também descobrir formas diferentes de fazer a leitura do mesmo texto".

(A5) "é fonte de ampliação dos horizontes culturais, pois assim, como eu, o aluno ao conhecer outra cultura, outra forma de

encarar a realidade, passa a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e amplia sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer semelhanças e contrastes entre sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo sua formação".

(A6) "é adquirir conhecimento sobre a língua, os aspectos culturais e variedades lingüísticas. Percebemos que o aluno passa a aprender ao se perceber neste a consciência da função social da língua no mundo moderno passando a utilizar a mesma de forma concisa sem perder de vista sua identidade cultural".

Com a reflexão empreendida nestes trechos acima, é possível observar que se evidencia o aspecto de enriquecimento cultural, proporcionado pela aquisição da língua inglesa. Vejamos também um *slogan* da escola de idiomas da rede Yázigí reafirma esse pensamento:

Ao entrar em uma escola Yázigí Internexus, um mundo novo se abre para você: novos amigos, novos lugares e novos caminhos. Aqui, o estudo ele inglês, (...) vai muito além da sala de aula, O aluno toma seu mundo muito maior e melhor, (...) participando de projetos culturais e ações de cidadania. No Yázigí, o aluno é visto como um verdadeiro Cidadão do Mundo. (Yázigí, campanha publicitária de 2002).

Tal crença está em consonância com os estudos culturais mais recentes que tratam da questão identidade cultural. Neste sentido, Rajagopalan (2003) adverte que "se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades". Para o autor, aprender uma LE equivale a um realinhamento, ou seja, uma renegociação de identidade.

2.3 Crença de que aprender inglês seja atingir um alto grau de competência lingüística.

(A7) "Aprender inglês é ter condições de dominar o idioma quando é exigido levando em consideração o uso da língua do dia a dia e não só aspectos gramaticais".

(A5) "...é dominar o idioma de forma contextualizada tendo em vista seu uso nas formas oral e/ou escrita para fins comunicativos".

(A9) "...significa dizer que está se abrindo uma porta para seu futuro, pois para quem domina esta língua há várias oportunidades de emprego e progresso profissional".

Ao utilizarem a expressão "dominar", os alunos refletem a concepção de aprendizagem de língua estrangeira como controle do idioma em sua totalidade. Esses enunciados acima se inscrevem em um saber que Rajagopalan (1997) afirma ser do domínio da lingüística, que é a questão da homogeneidade. Segundo esse autor, sempre houve na lingüística o postulado de que a língua é um fenômeno homogêneo, ou seja, há na lingüística, a noção de que a língua pode ser estudada e adquirida na sua totalidade.

Essa crença pode estar relacionada a uma fase da história do ensino de línguas estrangeiras, como no caso do falante ideal citado por Chomsky, bem como, uma fase marcada pelo behaviorismo e estruturalismo vigentes nos anos 50.

A seqüência acima (A9) se enquadraria tanto nas categorias de crença 1 quanto na de crença 3, sumariamente comentadas.

3. Algumas considerações

Investigar as crenças que os sujeitos, alunos concluintes de um curso de Letras, têm acerca do que seja aprender inglês torna-se relevante no sentido de tentar entender estes discursos que não se restringem às instituições acadêmicas, mas circulam socialmente. Percebe-se, também, por meio dos resultados obtidos, que os alunos em formação compartilham de uma perspectiva ainda tradicional de ensino e que muitas das crenças inerentes ao universo social dos alunos são conceitos adquiridos pelos seus professores, enquanto aprendizes de LE e que, conseqüentemente, são reproduzidos. Além das influências exteriores, como mencionamos o discurso da mídia, com destaque as campanhas publicitárias de escolas de idiomas. Essas crenças adquiridas, na maioria das vezes, permanecem intactas durante todo processo de formação do professor, sem oportunidades de discussões reflexivas para que ocorra a (re)significação delas.

O presente estudo, em fase introdutória, evidencia que os professores dos cursos de Letras precisam conhecer que tipos de crenças

são percebidas em discursos dos alunos e que se refletem na sua formação, pois, só dessa forma, acreditamos que tal conhecimento permitirá a nós, professores e instituições de ensino, responsáveis por cursos de formação de professores, criarmos espaços para discussões e questionamentos a respeito dos saberes e experiências dos aprendizes, e juntos refletirmos sobre a possibilidade de reformulação no currículo dos cursos de formação de professores de LE, propondo que o tema crenças seja um tópico de discussão durante todo o processo de formação dos sujeitos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas. Pontes, 1993.
- _____. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas. Pontes, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, Vol.7, N°. 1, 2004 pp. 123-156.
- _____. Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras. In: ALMEIDA FILHO, 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 Linguística Aplicada*, vol., n. 1, p. 71-92, 2001.
- CLARK, C. M., and P. L. PETERSON. *Teachers' thought processes*. 3rd edition. In Wittrock 1986. Interest level: academic.
- COTTERALL, S. *Readiness for autonomy. Investigating learner beliefs*. System, v. 23, n.2, p. 195-205, 1995.
- GARDNER, R.C.& W.E.LAMBERT. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley Mass: Newbury House, 1985.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In **A. Wenden & J. Rubin (orgs.), *Learner strategies in language learning***. London: Prentice Hall International, p. 110-129, 1987.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, vol. 19, n.3, 1992.

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

PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In P. P. Wiener. (org.) *Charles S. Peirce: Selected writings*. New York: Dover, p. 91-112, 1877/1958. PRABHU,

N. S. Time is the best method. Why? In: *Tesol Quarterly*, vol.24, n.2, p.161-176, 1990.

RAJAGOPALAN, K. A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão de heterogeneidade na lingüística. *Revista Letras*, 11º 14, pp.21-37, 1997.

_____. *Por uma Lingüística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

ROKEACH, M. The open and the closed mind: investigations into the nature of belief system and personality systems. Nova York: Basic Books, 1960.

SHAVELSON, R.J. & STERN, P. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of educational research*, v. 51, n.4, p.455-498, 1981.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira. Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores A11e Língua, 2004.

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

CRENÇAS DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ACERCA DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

ABSTRACT: The purpose of this article is to present some of the students' beliefs about reading in a foreign language. The ethnographic research, carried out in a public school, aimed to answer the questions: 1. Which beliefs do students have about reading in English? 2. What reading conceptions underlie these beliefs?

KEYWORDS: students' beliefs; reading; foreign language

O. Introdução

Este trabalho, de natureza etnográfica, constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado, a qual tem por objetivo verificar como se caracteriza a relação entre as crenças dos alunos sobre leitura em língua estrangeira (LE) e o uso das estratégias de aprendizagem (EA) voltadas para a habilidade em questão. O principal propósito deste artigo é o de verificar quais crenças os alunos do ensino médio de uma escola pública têm sobre leitura em LE- inglês, bem como analisar as concepções de leitura atreladas a essas crenças, visando responder duas das perguntas de pesquisa que orientam esse estudo de mestrado. A necessidade de uma investigação mais aprofundada acerca de tais crenças justifica-se pelo fato de que o conhecimento prévio dos alunos e as crenças que esses têm sobre a aprendizagem de línguas podem influenciar as estratégias de aprendizagem por eles utilizadas ao longo do processo de aquisição de uma LE (Wittl'ock, 1986).

I. Metodologia

Este estudo foi realizado em uma escola pública, em uma cidade do interior do estado de São Paulo, tendo como participantes 40 (quarenta) alunos, de 14 a 16 anos, da primeira série do ensino médio, dos quais 04 (quatro) são informantes focais (IF).

1.1. Instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados

Considerando-se a relevância da visão dos participantes para a análise e interpretação dos fatos na pesquisa de base etnográfica, optou-se, para a coleta dos dados, pela utilização dos seguintes instrumentos comuns a esse tipo de investigação:

- + questionário semi-estruturado, aplicado a todos os alunos da classe, por meio do qual foi possível identificar, de uma maneira geral, as crenças que esses alunos trazem acerca do processo da leitura;
- + entrevista semi-estruturada, realizada com os IF, que teve por objetivo coletar informações mais precisas sobre as concepções que eles têm acerca da natureza do processo da leitura em LE, de modo a confirmar as informações previamente coletadas (com o questionário).

2. Fundamentação teórica

2.1. As principais visões de leitura

Os primeiros estudos sobre leitura em segunda língua (L2) (especificamente inglês como L2) concebiam a leitura como um ato passivo, ou seja, como um mero processo de decodificação das estruturas lingüísticas que compõem um texto, considerado como fonte única de sentido (Carrell, 1995). Nessa visão estruturalista e mecanicista da linguagem, o leitor seria apenas o receptáculo de um saber contido no texto (Coracini, 1995), isto é, a leitura envolveria exclusivamente o processamento de informações do tipo "bottom-up" ou *ascendente* (do texto para o leitor). Assim, vê-se que esse modelo decodificador era inadequado como um modelo de leitura uma vez que subestimava a contribuição do leitor na construção de sentido (Carrell, 1995). Fairclough (1989), também posicionando-se contra essa concepção de leitura, aponta para o fato de que, ao se admitir que o sentido de um texto seja inerente ou se realize simplesmente por suas propriedades formais, independentemente dos traços extralingüísticos, implica 'desconsiderar' a variabilidade do significado e da própria natureza dos sistemas de significação.

Contrárias a essa visão mecanicista de leitura, surgiram, a partir do final da década de 60, teorias cujo foco de atenção deslocou-se do texto para o leitor. Nessa perspectiva, o leitor é participante ativo do processo de leitura, fazendo previsões e processando informações com base em suas experiências anteriores com a língua. Além disso, o conhecimento lingüístico que o leitor já traz consigo (seu esquema¹ lingüístico), bem como seu conhecimento prévio acerca do assunto do

texto (esquema de conteúdo), influem de forma direta na leitura (Carrell, 1995). Vê-se, nessa concepção de leitura, que o processamento de informações dá-se de maneira *descendente* ou "top-down", ou seja, do leitor para o texto. Essa perspectiva de processamento "top-down", a qual superprivilegiava a competência do leitor em detrimento da forma lingüística, manteve-se até o início dos anos 80, quando começou a ser questionada por teóricos que apontaram limitações nesse modelo especialmente para leitores não fluentes, como no caso dos aprendizes de LE (Eskey, 1995; Eskey & Grabe, 1995). Braga e Busnardo (1993) ressaltam que, a partir dessa década, a questão da importância do conhecimento lingüístico prévio para a compreensão dos textos em LE passa a ser recolocada. Isso se deveu ao fato de que a confiança excessiva no processamento descendente podia promover construções inadequadas de sentido (Carrell, 1995). Eskey (1995) compartilha dessa opinião, e ainda destaca que a causa mais comum da dependência excessiva do processamento descendente para se chegar à compreensão de um texto é a falta de conhecimento específico das estruturas da LE para se utilizar no momento do processamento de informações.

Com base nessas constatações e na ampliação das pesquisas sobre esquemas (Rumelhart 1980; Adams & Collins, 1979), surge uma nova orientação para os estudos da leitura: a visão *interativa*. Nessa nova perspectiva, ambos os tipos de processamento de informações, ascendentes e descendentes, coexistem de forma integrada e se complementam na leitura, a qual passa a ser vista como um processo dinâmico e interativo, um diálogo estabelecido entre o leitor e o autor, através do texto. Cabe, agora, ao leitor, acionar seus conhecimentos prévios (de mundo e lingüístico) e confrontá-los com os dados do texto para construir significado. Em outras palavras, o leitor deve formular suas idéias, predizer, estabelecer suas hipóteses e buscar confirmação nas marcas lingüísticas, formais do texto. Essa visão interativa de leitura, a qual não privilegia um tipo de processamento em detrimento ao outro, é defendida por diversos teóricos da área, tais como Kato (1995) e Kleiman (1989). Ambas defendem a idéia de que o leitor pode usar informações prévias para levantar suas hipóteses, mas é necessário que essas hipóteses sejam confirmadas na estrutura lingüística, caso contrário, a compreensão poderá ficar comprometida.

2.2. Crenças

Encontrar na literatura uma definição única para "crenças" constitui árdua tarefa, uma vez que os teóricos dessa área divergem em suas opiniões e terminologia. As controvérsias incidem tanto sobre a definição de crenças como sobre a natureza das mesmas. De acordo com Pajares (1992), o fato de as crenças serem investigadas em diversas áreas de conhecimento resultou em uma variedade de significados, o que impossibilitou (pelo menos até as pesquisas mais recentes) a comunidade de pesquisa educacional de adotar uma definição específica para se trabalhar.

Wenden (1986), que investigou as crenças dos aprendizes sobre aprendizagem de línguas, define crenças como opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir desses aprendizes. Para Sigel (1985, *apud* Pajares, 1992:313), crenças são "construções mentais de experiência - freqüentemente condensadas e integradas aos esquemas ou conceitos", as quais são tomadas por verdadeiras e guiam o comportamento². Uma outra definição para o termo pode ser encontrada em Harvey (1986, *apud* Pajares, 1992:313), segundo o qual crença é uma representação que um indivíduo tem da realidade, que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar pensamento e comportamento³.

A despeito dessa variedade de definições, é possível encontrarmos aspectos comuns que permeiam teorias diversas e que têm grande relevância para este estudo: *as crenças dos indivíduos afetam fortemente seu comportamento* (grifo meu) (Abelson, 1979; Clark & Peterson, 1986; Ncspor, 1978; Goodman, 1988; Emest: 1989; Lewis, 1990, *apud* Pajares, 1992:326). Logo, as crenças que os alunos têm sobre a aprendizagem de línguas podem influenciar as estratégias de aprendizagem por eles utilizadas ao longo do processo de aquisição de uma LE (Abraham & Vann, 1987;; Erlbaum, Bel'g & Do'id, 1993; Riley, 1997; Yang, 1992, *apud* Kalaja & Ilal'celos 2003:14; Wilt'ock, 1986).

Isso significa que, como ressaltado por Kern (1995), o entendimento do sistema de crenças que professores e alunos desenvolvem e trazem para o contexto de sala de aula é particularmente importante para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem de LE.

3. Análise e discussão dos dados

A análise dos questionários permitiu a identificação de algumas crenças que os alunos têm acerca de leitura as quais puderam ser

confirmadas, posteriormente, através da entrevista realizada com os IF. Dentre elas, considere conveniente selecionar as mais recorrentes para esta análise cujo objetivo não é somente arrolar essas crenças, mas também verificar que concepções de leitura e de língua subjazem a elas. Passo, a seguir, a analisar, separadamente, as duas crenças de maior reconhecência.

3.1. Leitura é um ato passivo

Analisando as respostas livres dos questionários, pude observar que mais da metade dos alunos (22, dentre 40, para ser exata) define leitura como "fonte de conhecimento e de informação", como mostram alguns exemplos⁴ citados abaixo:

"Leitura é obter conhecimento de coisas desconhecidas".
"Leitura é procurar informações em geral".
"Leitura é informações e conhecimentos novos".

Para esses alunos, o ato de ler caracteriza-se como um ato passivo, durante o qual o leitor ocupa a posição de receptor de informações ou, nas palavras de Coracini (1995), "receptáculo de um saber contido no texto". Ao alinnarem que leitura é uma forma de obter informações, esses alunos acabam por evidenciar que têm uma visão estruturalista e mecanicista di' l lingtwgem, segundo a qual o processo de leitura é reduzido a um processo de decodificação das estruturas lingiilsticas que compõem o texto. Essa visão de leitura e de linguagem pôde ser confirmada na entrevista realizada com os JF (A1 e A2 alunos que *gostam* de lei"; A3 e A4 alunos que *não gostam* ele ler), como exempli'ftcam os excertos ltranscritos abaixo:

A2: *ah (+) leitw-a pl'a mim é: transmissão de conhecimento*
{++}é umaforma de tá aprendeudo uma coisa nova
A3: *leitura serve: acho que pra aumentar o nosso conhecimento*
(+)pra você aprender mais(+) conhecer mais

Durante a entrevista com A4. perguntei que tipo de procedimento ele adota para superar suas dificuldades quando lê em

inglês, informação esta já obtida com o questionário. Sua resposta deixa bem claro que leitura consiste em um exercício de decodificação:

A4: eu eu tento dá um jeito de traduzir(++) tentá sozinho(+) eu pego o dicionário pra pra vê a palavra (-+-) pra vê o que ela significa

Vê-se, claramente, a partir desses depoimentos, que a construção de significado durante a leitura dá-se, predominantemente, através do processamento de informações do tipo "bottom-up" ou ascendente. Levanto, aqui, uma possibilidade de explicação para tal fato: esses alunos trazem, em virtude de experiências anteriores de aprendizagem de línguas, ou pela influência de seus professores que, por eventualidade, também tenham uma visão estruturalista de linguagem, a crença de que todo o significado de um texto encontra-se arraigado em suas formas linguísticas. Consequentemente, esse leitor não se dá conta de que seu conhecimento de mundo, bem como seu conhecimento lingüístico, influem de maneira direta na construção de significado ao longo da leitura. O resultado final da recorrência desse tipo de leitura pode ser, como apontado por Kleiman (2002), a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência.

3.2. É necessário entender palavra por palavra do texto

Metade dos alunos que responderam ao questionário apontaram, dentre 6 categorias pré-estabelecidas, a *falta de vocabulário* como o aspecto que mais dificulta a leitura em LE. Essa já seria uma pequena evidência de que, ao ler, esses alunos apoiam-se na decodificação do sentido de cada palavra, isoladamente, para construir significado. Tal asserção pode ser reafirmada na entrevista, como ilustram os seguintes excertos:

A4: eu eu tento dá um jeito de traduzir(++) tentar sozinho(+) eu pego o dicionário pra pra vê a palavra(-+-) pra vê o que ela significa

A1: eu costumo trabalhar muito com (+) em decorar as palavras (++) .fica mais fácil pra mim (++) faço. um

vocabulário e tento decorar (+) e se aparece de novo aquela palavra eu já sei o que significa
A4: tem muitas palavras muito difícil (+) que eu não conheço
(++) daí acaba causando dificuldade em lê

Tais alunos fazem esses comentários para explicar que tipo de estratégias eles usam quando fazem uma leitura em inglês, o que acaba por constituir um forte indicio de que vêem a leitura como um processo de decodificação de palavras isoladas. Além disso, ao afirmar que buscam no *léxico* um meio de depreender o sentido do texto, esses informantes nos trazem uma declaração indireta de sua visão estruturalista da linguagem segundo a qual a língua é vista como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de sentido (Amadeu Sabino, 1994:35). Em outras palavras, essa é uma visão multifacetada, parcelada da língua, composta de partes que formam um enorme quebra-cabeça o qual eles, os alunos, necessitam dominar por completo (Barcelos, 1995).

As conseqüências dessa visão decodificadora de leitura podem ser desastrosas, principalmente no que concerne à tradução literal das palavras desconhecidas seguida de um esforço para a memorização de seus significados de forma isolada. Se esses alunos insistirem nessa "técnica" de decodificação do léxico de forma *descontextualizada*, são grandes as chances de acabarem por fazer uma interpretação equivocada do sentido do texto, uma vez que eles desconsideram a variabilidade do significado e da própria natureza polissêmica dos sistemas de significação (Fairclough, 1989).

4. Considerações finais

Diante do exposto até aqui, é inevitável concluir que as crenças trazidas pelos alunos participantes desta pesquisa têm sua origem em experiências anteriores de aprendizagem de línguas nas quais a leitura é reduzida à manipulação mecanicista de seqüências de sentenças, onde não há preocupação pela apreensão do significado global do texto (Kleiman, 1989). Nota-se que, quando esse aluno realiza uma atividade de leitura em uma LE, ele mostra excessivo apego aos aspectos estruturais do texto em detrimento da interpretação das unidades maiores de sentido. Braga e Busnardo (1993) chamam a atenção para o fato de que o aluno, na sala de aula de leitura em LE, lê textos para aprender a língua-alvo (LA), e não apenas para compreender seu sentido. Para esse aluno, segundo as

autoras, a explicitação de questões metalingüísticas e metacognitivas pode ajudar a acelerar o processo de aprendizagem da LE. No caso de leitores iniciantes e falsos iniciantes de LE, como, por exemplo, alunos de ensino regular que nunca freqüentaram escolas de idiomas, o pouco (e muitas vezes inadequado) conhecimento prévio das diferentes normas que regem a LA torna insuficiente o apoio pedagógico no processamento descendente isoladamente. Tais aprendizes necessitam, portanto, de orientação para que desenvolvam estratégias que os auxiliem na construção de sentido em ambos os processamentos descendentes e ascendentes. Assim, é essencial que o professor proponha atividades que tornem seus alunos mais conscientes acerca da natureza interativa da leitura, ou seja, atividades que mostrem ao aluno a importância tanto do seu conhecimento prévio de mundo como das informações veiculadas pelo texto.

Por fim, é necessário que o professor propicie condições para que o aprendiz tome consciência de que a leitura é um processo ativo de construção de sentido o qual se dá a partir do processamento interativo de informações, ou seja, do leitor para o texto e do texto para o leitor, processamentos descendente e ascendente, respectivamente. O professor deve, também, conscientizar seu aluno de que, quando um nível de conhecimento (o lingüístico, por exemplo) é insuficiente para a compreensão de um texto, ele pode fazer uso de determinadas *estratégias* facilitadoras desse processo, tais como a inferência de sentido pelo contexto, formulação de hipóteses a partir de informações extra-lingüísticas (ilustrações, gráficos, formas tipográficas, etc.), identificação das palavras cognatas, dentre outras.

NOTAS

1 No original *schemata* (Carrell, Devine and Eskey, 1995: p. 3)

2 No original "*mental constructions of experience- often condensed and integrated into schemata or concepts that are held to be true and that guide behavior*".

3 No original "*an individual's representation of reality that has enough validity, truth, or credibility to guide thought and behavior*".

4 Exemplos extraídos das respostas dos alunos à pergunta "O que é leitura para você?", do questionário semi-estruturado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J.; COLLINS, A. A schema-theoretic view of reading. In: FREEDLE, R. O. (org.) *New directions in discourse processing*. Norwood, N.J.: Ablex, 1979.
- AMADEU-SABINO, Marilei. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em um curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.
- BRAGA, Denise Béltoli; BUSNARDO, Joanne Marie *Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive processes in the teaching of language through text*. *Linguas Modelling*, v. 20, 1993.
- CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, David E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- CARRELL, P. L. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: _____. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- ESKEY, D. E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems on second language readers. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- _____. GRABE, W. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. Londres: Longman, 1989.

KALAJA, P.; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (eds.). *Beliefs about SLA:*

new research approaches. Dodrecht: Kluwer, 2003.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KERN, R. G. Students'and teachers' beliefs about language learning.

Foreign Language Annals, v. 28, 1,p. 71-85, 1995.

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP:

Pontes, 1989.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a

messy construct. *Review ofEducational Research*, v. 62, 3, p. 307w

332, 1992.

RUMELHART, David. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R.J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F.; (orgs.) *Theoretical*

issues in readingcomprehension. Hillsdale, N.J.: Erlbaum: 1980.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT*

Journa/, v.40, 1,p. 3-12, 1986.

WITTROCK, Merlin C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*.

Macmillan, 1986,p. 119-161.

O INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: VOZES DE PAIS E ALUNOS

RESUMO: Neste artigo, pretendemos apresentar vozes de pais e alunos que raxamente são ouvidas no contexto escolar. A nosso ver, a escuta da voz do outro é nuclear para estabelecermos um currículo alternativo que vislumbre a natureza do conhecimento como socialmente negociado e pessoalmente relevante para professores e alunos. Se quisermos colaborar no processo de uma educação libertadora e emancipatória, almejando uma sociedade economicamente viável e de1nocraticamente contextualizada, precisamos viabilizar uma escola que acolha a participação ativa de seus membros e aceite habilidades de pensamento crítico que vão além do que a escola tem oferecido até agora. Fazer o contraponto entre as vozes dos pais e alunos e a voz escolar oferece novos ângulos de análise e de compreensão acerca das ideologias a perpassar as crenças acerca de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Estrangeira. Crenças. Ideologias.

THE ENGLISH LANGUAGE IN PUBLIC SCHOOLS: PARENTS AND STUDENTS' VOICES

ABSTRACT: In this article we intend to present parents and student 'voices' that are hardly heard in the school context. In our opinion, hearing the voice of the other significant self is fundamental for the constitution of an alternative curriculum that previews the nature of knowledge as socially negotiated and personally relevant for teachers and students. If we want to collaborate in the process of an empowering education longing for an economically possible and socially democratic society, we need to put forward a kind of school that welcomes the active participation of its members and accept the abilities of critical thinking that go beyond what school has offered so far. To make the counterpart between the parents and students' voices and the school's voice is to put forward new facets of analysis and comprehension of beliefs and ideologies that permeate beliefs about teaching and learning of the foreign language at public Schools.

KEYWORDS: Foreign Language Teaching. Beliefs. Ideologies.

i. Práticas da língua inglesa na escola pública

Inúmeros relatos recentes de pesquisadores apresentados na literatura de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, endossados por pesquisas empíricas, continuam a apontar um retrato bastante negativo no uso e na aprendizagem da língua inglesa na sala de aula regular especial da escola pública. Vejamos alguns desses relatos:

Perin (2005, p. 150) – Apesar de reconhecerem a importância de se saber Inglês, os alunos tratam o ensino de Língua Inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa na maioria das vezes a indisciplina nas salas de aula [...]. [...] o professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando indisciplina e menosprezo pelo o que o professor se propõe a fazer durante a aula. Por outro lado, os

alunos mostram-se cientes de que o professor, por não desenvolver um programa global, contínuo e progressivo[...], não se sente à vontade para 'cobrar' dos alunos os conteúdos de forma mais efetiva, por estar consciente do provável fracasso dos mesmos.

Gasparini (2005, p. 173) – Falhas no ensino de língua estrangeira na escola devem existir, mas a forma como o ensino de inglês no contexto escolar aparece nos dizeres aqui analisados contribui para a perpetuação das relações de poder existentes na sociedade brasileira. [...] Na análise aqui empreendida, foi possível identificar uma discursividade que configura o ensino de língua inglesa no contexto escolar como deficiente e precário, configurando também os cursos particulares de idiomas como os únicos *lugares* onde o inglês pode ser aprendido de forma eficaz. Nessa direção, pudemos também constatar que professores e alunos de língua inglesa na escola são, com frequência, construídos como incapazes e ineficientes. Por outro lado, foi possível identificar dizeres que constituem o ensino de inglês no contexto escolar como algo que pode ser efetivo graças aos «superpoderes» do professor, como se fosse possível ao mestre «fazer até mesmo o impossível» para solucionar os supostos problemas de ensino de língua inglesa na escola.

Santos (2005), ao obter depoimentos de professoras e supervisoras¹, acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais em escolas estaduais e municipais do interior de Mato Grosso, concluiu que a crença dominante relacionava as dificuldades dos alunos, em relação à aprendizagem da língua inglesa na 5ª série, à falta de familiarização com a língua. O cerne da questão para que o ensino da língua inglesa tenha sucesso é começar mais cedo, familiarizando as crianças com a nova língua via atividades lúdicas, apresentando sons e vocábulos, incentivando as crianças ao prazer e não ao desprazer de aprender. Obviamente, essa crença baseia-se em uma outra: a de que o modo de ensinar e o processo de aprender a língua inglesa,

¹ Referimo-nos a depoimentos de 03 professoras e de 03 supervisoras, participantes da pesquisa de natureza qualitativa de Santos (2005).

a partir da 5ª série, pautar-se por uma história de dificuldades e insucesso dos alunos.

Todavia, o resultado da pesquisa realizada por Santos também apreendeu uma voz pouco audível no universo escolar que se opõe à voz da escola; a voz dos pais. Eles demonstraram estar a par das vantagens em usar o inglês na sociedade brasileira na conquista de um bom emprego e reconheceram o seu valor simbólico para sinalizar o que é "chique" e "bonito". Diferentemente do que pensam as professoras e supervisoras, atribuindo o "fracasso" à falta de "familiarização" com a língua, para os pais, a inclusão de mais aulas de inglês desde cedo está em sintonia com a capacidade que o cérebro da criança tem para assimilar cognitivamente as informações. Os pais acreditam na capacidade de aprendizagem de seus filhos e desconfiam que o ensino de inglês, oferecido pelas escolas públicas, não é suficiente para o grau de proficiência que desejam para seus filhos, em contundente contraste com o que pensam as professoras e supervisoras das escolas investigadas. Para elas, a inclusão do inglês mais cedo serve para sanar deficiências de aprendizagem dos alunos geradas pelo que chamam de "baque" da 5ª série, quando os alunos são compelidos a lidar com graus de complexidade atribuídos ao ensino da escrita e da gramática. Dito de outro modo, se há, por parte das professoras, uma suspeita na capacidade intelectual das crianças sugerindo que elas não aprendem na 5ª série, em contrapartida, os pais conflitam na habilidade de aprender de seus filhos atribuindo a causa do problema ao modo de ensinar das escolas.

Johnston & Nicholls (1995, p. 94), em um artigo bastante crítico do "modus operandi" das aulas de línguas, retomaram o que Ira Schor (1986, p. 183) uma vez escrevera acerca da resistência de alunos aos tipos e atividades de aprendizagem a que são expostos na escola.

Alunos resistirão a qualquer processo que não os emancipa. [...] rotinas escolares por demais conhecidas produzem esta alienação: fala de professor, instrução passiva de materiais já prontos [...] repetições mecânicas [...] a recusa de assuntos relevantes a eles, a exclusão da co-participação dos alunos no desenho do currículo e

governança, e o banir do falar popular a favor do uso correto (SCHOR, 1986, p. 183, em JOHNSTON & NICHOLLS, 1995, p. 94)².

Com base nessa fala de Ira Shor, Johnston and Nicholls argumentaram que "essa visão, bastante comum, se tomada literalmente, está a nos dizer que muitos alunos anseiam por ter uma voz na sua própria escolaridade, por ser livres e construir suas próprias vidas vibrantes na escola"³ (JOHNSTON & NICHOLLS, 1995, p. 94).

Ouvir as vozes dos outros nos ajuda a achar as nossas próprias vozes. Ao reviver esses episódios e relatos apresentados até aqui, podemos perceber discrepâncias entre conhecimento pessoal (voz pessoal) e conhecimento escolarizado (voz da escola) referentes ao uso/aprendizagem de línguas. As vozes ouvidas nos episódios abrigados no cotidiano conviviam! das transações sociais fora da escola nos levam a crer que as vozes de alunos e pais vibram fora da escola, mas não podem ser escutadas dentro da escola. Aqui, vozes são entendidas ao modo de Bakhtin, conforme citado em Johnston & Nichols (1995, p. 94), de "personalidade falante, consciência falante", não simplesmente a voz física ou audível, mas as visões de mundo que são conflitantes, refletindo o ato de que não são de livre escolha e se desenvolvem dentro de transformações sociais em andamento.

Assim, neste artigo, pretendemos dar voz aos pais e alunos. A nosso ver, a escuta da voz do outro é nuclear para estabelecermos um currículo alternativo que vislumbre a natureza do conhecimento como socialmente negociado e pessoalmente

² No original: Students will resist any process that disempowers them ... Familiar school routines produce this alienation: teacher-talk, passive instruction in pre-set materials ... mechanical drills ... the denial of subjects important to them, the exclusion of student co-participation in curriculum design and governance, and the outlawing of popular idioms in favor of correct usage. (SCHOR, 1986, p. 183 em JOHNSTON & NICHOLLS, 1995, p. 94).

³ No original: Taken literally, this vision, which is common enough, implies that most students yearn to have a voice in their own schooling, to be free and to construct their own vibrant lives in school. (JOHNSTON & NICHOLLS, 1995, p. 94).

relevante para professores e alunos. Quer dizer, precisamos lançar mão da construção de um trabalho coletivo, envolvendo não só as vozes de diretores, supervisores, professores, livros didáticos e autoridades governamentais, mas também as de pais e alunos. Ademais, em linha com os princípios dos Novos Parâmetros Curriculares e parafraseando Lincoln (1995), há de se buscar uma perspectiva de ensino que viabilize um processo complexo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica. Se quisermos colaborar no processo de uma educação libertadora e emancipatória, almejando uma sociedade economicamente viável e democrática, precisamos viabilizar uma escola que acolha a participação ativa de seus membros e aceite habilidades de pensamento crítico que vão além do que a escola tem oferecido até agora.

2. Na escuta das vozes de pais e alunos acerca da aprendizagem de inglês na escola pública

Dias (2006), uma das autoras deste artigo, se propôs a realizar uma pesquisa, via observação participante e entrevistas informais no contexto de uma escola pública de ensino fundamental, com o propósito de examinar o que os atores da escola (supervisoras e professoras) e da comunidade (pais e alunos) pensam acerca do inglês na sociedade e de seu ensino na escola pública.

Tentaremos, pois, explicitar as vozes de pais e alunos em contraponto às vozes da escola para mostrar como interpretações preconceituosas poderiam/poderão ser evitadas se houvesse/ houver maior aproximação entre escola e comunidade. Tendo em vista a alteridade, Dias mostrou que é possível vislumbrar possíveis "nós de tensão" (ou fricções lingüísticas, culturais e sociais), quase sempre invisíveis, a permear a relação entre a escola e a comunidade. Nos dizeres de Dias (2006, p. 24), no

⁴ Referimo-nos a entrevistas realizadas por Dias (2006), em pesquisa de natureza qualitativa, com 09 pais, 08 filhos/alunos e 06 atores da escola (04 professores, 01 coordenadora e 01 diretora).

ensino de qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira, é importante considerar os anseios sociais dos participantes envolvidos no processo de ensinar e aprender a língua para melhor compreender o sucesso e as dificuldades de aprendizagem". Conforme aponta Mafesolli (1988, *apud* DELLA JUSTINA, 2006, p. 19-20), "o discurso sobre o social deve saber escutar o discurso do social salvaguardando a representação de uma sociedade plural e dar atenção multiforme à vida cotidiana".

Entre as suas descobertas, feitas pelo trabalho de Dias, interessa-nos realçar um dos aspectos conflitantes entre vozes da escola e vozes da comunidade, presentificado na noção de "mundinho" a permear as falas dos atores da escola para designar a população do bairro em que a escola estava situada. A noção de mundinho se explicita mediante os seguintes tipos de enunciados: "Quem não sabe inglês, está fora do mundo"; "Tudo que alguém precisa fazer precisa de inglês sob o peso de ficar parado no tempo, de a gente ficar pra trás"; "Tudo hoje é por computador, tem até ônibus computadorizado e é melhor nos adaptarmos a esse novo mundo globalizado ou seremos atropelados"; "Aqueles que souberem 'nadar' [leia-se falar inglês], poderão usufruir os bens culturais"⁵.

Por meio desses enunciados são notórios os efeitos do discurso da globalização e das transformações tecnológicas, que na visão dos participantes da pesquisa, compõe uma dicotomia entre mundo-moderno e mundinho. Para eles, a língua inglesa é o veículo que leva o indivíduo a se inserir na modernidade-mundo (ORTIZ, 2003), a estar apto a ter sucesso na competição por um

bom emprego. É a ponte que liga o cidadão ao mercado de trabalho. Essa crença oferece o contraponto de que, sem conhecimento da língua inglesa, o indivíduo não se insere na modernidade-mundo, não participa de setores profissionais que se modificam continuamente, tendo em vista os movimentos econômicos decorrentes do processo de internacionalização de empresas, dos avanços tecnológicos que mundializam idéias, culturas e consumo. Assim sendo, para os atores da escola, o

⁵ Os termos e expressões contendo aspas referem-se à fala dos protagonistas da pesquisa de Dias (2006).

mundo parece estar dividido em dois: global x local. Esse último, na visão dos atores da escola, é o mundo dos pais e alunos, emblematicamente caracterizado na noção de "mundinho".

É emblemático o retrato que a diretora faz do bairro onde está localizada a escola. Ela descreve que o bairro está muito distante do centro e a escola está cercada por "mato". As condições das casas da comunidade são tão precárias que parecem "estar na idade da pedra", "o pessoal ainda cozinha em fogão à lenha", "falta água" e é comum ver mulheres com "bata na cabeça". Na sua voz, a distância em quilômetros passa a adquirir o sentido de distância entre as classes sociais em relação aos bens vitais para a sobrevivência até aos bens de consumo, como a ausência de aparelhos eletrônicos (computador, vídeo, TV) nas casas, tidos como bens necessários para ter acesso a informações e conhecimento. O fato de os alunos viverem em um "mundinho", retratado física e metaforicamente como distante, isolado dos avanços tecnológicos e do "mundo globalizado", na visão da diretora, reforça a crença de que aqueles que não sabem inglês estão fora do mundo. Quer dizer, passa, também na voz da diretora, a ideia de atraso cultural. Os atores da escola, ao pensarem linearmente na história, pensam que os pais e alunos ainda não chegaram à modernidade, isto é, o espaço-tempo da comunidade não é o da modernidade-mundo, mas da arcaicidade.

A escola passa a ser para os atores da escola o único espaço capaz de libertá-los do seu "mundinho", aquele sem o alcance a informações, ao computador e a bens de consumo.

[...] Ele talvez ainda não tenha acordado de que forma ele quer chegar perto da tecnologia, do conhecimento, mas eu acho que no mundinho todos eles têm essa ambição. Então, nós temos que estar trazendo essas informações aqui para a escola, para perto deles, para que eles tenham interesse em estar saindo desse mundinho. Mundinho que eu digo é em termos de informações. (ENT. 23/03/05- Diretora) (DIAS, 2006, p. 63)

E tem mais, tem aluno que nunca saiu do bairro, nunca foi ao shopping, por exemplo. Cinema, se temos 220 alunos, se cinco foram é muito. Alguns trabalham, pegam

o dinheirinho de lá. *que é pouco, mas eles são, mas é uma minoria. A maioria nunca foi. Você não foi ano passado, né? No passeio. Então, nós levamos os alunos ao shopping, levamos duas tuTmas, fizemos urna cota e compramos um lanche do MacDonald's para cada um. **Você precisava ver o olhar deles.** Não sei nem te explicar. Mas alguns não queriam nem entrar, parece que se sentiam pequenos perto daquilo tudo. Nossa. A impressão que eu tive é que **eles se** sentiam pequenos diante daquilo. (ENT. 23/03/05 - Diretora) (DIAS, 2006, p. 63)*

*... O problema é que **eles não têm acesso a nada. Não tem computador**, não saem de casa. **Só ficam aqui no bairro.** Ficam limitados na TV e na danadeza. Hoje em dia o Inglês é muito importante. Basta olhar o mundo. **Tem a globalização. Se não sabe Inglês fica mais limitado** ainda (...).(NC.09/11/04-Coordenadora). (DIAS, 2006, p. 63)*

*... Essa nossa clientela é um pouco **afastada**. Por exemplo: não tem contato com **um computador**, com **Internet**, porque, normalmente, o aluno que usa a Internet, usa o computador. ele reconhece a necessidade de aprender uma língua, porque ali o obriga. com vários termos, várias palavras. Eles vivem num **ambiente muito voltado para a** comunidade local. (ENT.28/03/05 - Professora de Inglês) (DIAS, 2006, p. 63)*

O computador e o inglês adquirem nas falas dos atores da escola um sentido de inclusão no mundo desenvolvido, na era tecnológica e moderna, um mundo que tem o "tudo" em contraposição a um "mundinho" que não tem "nada". Em outras palavras, ressalta-se, na voz da escola, a visão própria do colonizador em que a "diferença" é lida como "carência".

A distância física do bairro onde se localiza a escola e, em consequência, a distância social que isola os membros da comunidade dos bens de consumo, como o computador e a própria língua inglesa, nos remetem ao conceito de "distância" como um "produto social", discutido por Moita Lopes (2003, p.18). Segundo o autor, nesse caso, a extensão dessa distância depende da velocidade, da mobilidade que se tem para vencê-la. Se não se

tem como pagar pelo acesso aos veículos capazes de vencer tal distância, de acordo com o discurso da modernidade mundo, o resultado é a "exclusão" do mundo. Os atores da escola, portanto, ao atribuírem alto crédito à língua inglesa, que funciona como moeda de troca no mercado lingüístico e simbólico, acabam por localizar os alunos da escola em um mundo local, fora do mundo global.

Curiosamente, Dias observou durante sua permanência na escola, que a diretora, como ela mesma declarou em seus depoimentos, não tem prática em operar computadores. O mesmo ocorre com a coordenadora e outras professoras. Em geral, os textos, como por exemplo, bilhetes para os pais e planejamentos de aulas, eram manuscritos. Os ofícios e relatórios que precisavam ser digitados eram rascunhados e entregues a um funcionário para digitação. Observou também que elas não tinham o hábito de acessar a rede mundial de computadores. Ao perguntar-lhes se costumavam ir ao cinema, obteve como respostas "de vez em quando", "às vezes". Contudo, nem por isso elas se proclamaram fora do mundo globalizado.

Ademais, com exceção da professora de inglês, as outras entrevistadas não sabem inglês. E isso, é claro, parece não as ter impedido de estar e permanecer no mercado de trabalho. Pode-se inferir, também, que, se para conseguir um emprego, seria necessário saber inglês, a docência é uma exceção. O mesmo ocorre com relação a operar ou não computadores e acessar a *Internet*. Paradoxalmente, os atores da escola, embora não falem inglês, não usam computadores ou busquem acessar a *Internet*, vivem-se dentro do mundo globalizado. Para eles, o "mundo" se restringe, portanto, à comunidade local. Talvez, tal visão decorra da compreensão de que possuem um nível maior de escolaridade, por residirem em outros bairros, por disporem de recursos financeiros que lhes possibilitem acesso às informações. O fato é que esses atores não se incluem no mundo da comunidade, contribuindo com a crença de que existe uma ruptura entre o "mundo" da escola e o "mundo" da comunidade. Os atores da escola se vêem inseridos num mundo mais amplo, como o daqueles que falam inglês, apesar de não o fazerem.

Passe.mos, então, a ouvir o que contaram os pais e filhos/ alunos entrevistados à pesquisadora. Ao contrário do que possam pensar as supervisoras e professoras, de que o "mundinho" os mantém isolados dos valores do "mundo globalizado", seus enunciados abaixo evidenciam que os atores da família compreendem o prestígio atribuído ao inglês pela sociedade brasileira e sua função instrumental para obtenção de profissionalismo e conhecimento formal e para a empregabilidade e o sucesso profissional.

Pesquisadora: Você falou em aprender a falar, aprender inglês, na sua opinião o que seria ou aprender uma outra língua, seria só falar?

Celina: Não... Não seria só falar, mas assim... além de falar e saber comunicar, saber usar mesmo a língua, né? E poder também, através dessa língua, poder servir pra alguma coisa... **pra um trabalho**, pra escola, **pra uma profissão**. **É preciso saber inglês pra arrumar bons empregos, ter bons salários e mudar de vida**. Não aprender por aprender, mas aprender também pra poder servir no futuro, né? Não ficar aqui aprender por aprender e deixar de lado. (ENT.18/12/04, Celina, Mãe) (DIAS, 2006, p. 67)

Pesquisadora: E você acha que quem sabe inglês tem mais oportunidade de trabalho?

Nica: **Tem. Tem. Tem sim. Tem muitas empresas** que já exigem o inglês. *Aí*, se você não souber... né? (ENT.18/12/04- Nica, Mãe) (DIAS, 2006, p. 68)

Pesquisadora: Nesse caso, você acha as oportunidades são melhores para quem fala inglês?

Celina: Eu acho que quem **fala inglês** pode escolher entre os **melhores empregos**. Eu não duvido disso não. Entre um que fala ... vão duas pessoas disputar a mesma vaga... um fala... um fala inglês, o outro não. Eu acho... eu acredito que vão escolher quem fala. **Emprego bom sempre exige, né? Exige inglês, exige informática ...** Eu acho, né? (ENT.18/12/04- Celina, mãe) (DIAS, 2006, p. 68)

Os pais acreditam que Querer estudar inglês é sonhar alto", isto é, pensam que, mediante a aprendizagem efetiva da língua inglesa, seus filhos possam ter uma vida melhor, possam viajar ao exterior, possam ter uma profissão de sucesso.

Pesquisadora: Você acha que é importante para o Carlos estudar inglês?

Celina: Eu tenho assim esse pensamento, eu não sei ele, né? Pra mim seria assim, no futuro não sei que profissão ele gostaria, mas eu pensaria que ele poderia estar viajando pra se especializar fora do país. A língua estrangeira seria fundamental, né? De fundamental importância pra ele e até profissionalmente mesmo, né? Pra ele, eu acho, já penso muito longe não sei de repente eu posso estar sonhando muito alto, né? (ENT. 18/12/04- Celina, mãe)

Pesquisadora: Que importância pode ter o inglês para seus filhos?

Marlon: Olha, Dona, o que a gente quer é dar estudo, coisa boa pros filhos e no futuro, hoje já, tá todo mundo falando inglês. Eu acho que eles vão precisar. Pra viver melhor. **É o sonho, o gosto da gente.** (ENT. 20/12/04 -Marlon, pai)

Pesquisadora: Você disse que tem um sonho, você poderia me contar, ou é segredo?

Nica: **Meu sonho**, assim... minha vida é dedicada a essas crianças. Eu **quero ver esse menino**, assim... formado, **falando inglês**, viajando, ganhando bem [...] (ENT. 15/12/04- Nica, mãe)

Pesquisadora: Estudou inglês, a senhora acha que vai fazer alguma diferença na vida da Angélica?

Marlene: Eu acho que vai. Vai sim.

MI-I: Por quê?

Marlene: Ela sonha desde menina ser advogada. De um tempo pra cá ela tá com muita vontade de estudar Inglês. Eu acho que é bom. Bom, né? Ela tá fazendo informática já. Eu assim.... **sonho pra ela um futuro melhor** que o nosso. Ah! **Uma advogada que fala inglês**, com o João

vamos ficar muito orgulhosos. (ENT. 05/12/04- Marlene, mãe)

Pesquisadora: E o senhor) Sr. Joãoj o que o senhor acha? O Senhor concorda?

João: Vai ser um orgulho. Orgulho mesmo. **Eu sonho com essa menina falando inglês até pelo cotovelo.** (ENT.05/12/05- João, pai)

Os alunos também acham que se conseguissem ou pudessem aprender inglês, seus sonhos poderiam se realizar.

Pesquisadora: Você já teve contato com alguma pessoa que fala inglês?

Angélica: [...] Tinha um intérprete lá com eles. Fiquei imaginando eu, intérprete deles. **Imaginando como seria bom eu saber falar inglês** e ta lá, lá no mirante falando com um monte de americanos. (ENT. 05/12/04 – Angélica, aluna)

Pesquisadora: O que você pretende estudar na faculdade?

Angélica: Meu sonho mesmo é ser **advogada**, mas poderia ser **intérprete** até eu me formar em advocacia. **Seriam dois sonhos.** E eu posso ir pros Estados Unidos defender o povo lá. É meu sonho também. (NC 08/12/04- Angélica, aluna)

Pesquisadora: Você já terminou a 8ª- série, já está no ensino médio e depois, quais são seus planos para o futuro? Você pretende continuar estudando? O que você pretende fazer quando terminar?

Léia: Eu quero **falar inglês. Meu sonho** é ser como a professora Cida. Quero ser professora de Inglês. Quero **estudar inglês.** Eu sei que **é sonhar alto**, mas eu quero. **Eu** sonho alto. (NC. 22/02/05- Léia, aluna)

Os pais e seus filhos compreendem que estudar inglês (ou apenas o estudo *per se*) pode oferecer-lhes um meio para superar dificuldades financeiras e conseguir ter um padrão de vida mais condizente com seus desejos. Mas, ao qualificarem que aprender inglês é "sonhar alto", demonstram estar cientes de que

muitos obstáculos deverão ser superados ou poderão até mesmo não ser. Nesse caso, o sonho ou a esperança não se tornará realidade em virtude de uma outra crença que adquire um tom contundente a rebater o sonho e a esperança: a de que "Não se aprende inglês na escola, é meio assim pra tapear."

O Marcelino quer fazer um curso desse negócio... de inglês. Aí... aí eu... assim... por mim.... por minha pessoa... eu acho que **no curso é que ele vai aprender mesmo. Na escola, não aprende na escola não, na escola é meio assim pra tapear, pra dizer, né?** (ENT.20/12/04- Marlon, pai)

Nós temos vontade de colocar ela ... e os meninos também ... **para fazer um curso.** Desses que a gente escuta falar. **Na escola... não vamos dizer que não aprende, só acho que não é o mesmo tanto.** (ENT04/12/04- Marlene, mãe)

Eu acho que não. ... teria que fazer um curso mesmo, numa escola particular para ter um inglês fluente. Eu acho que **a escola pública deixa muito a desejar.** (ENT. 18/12/04- Celina, mãe)

Eu quero que eles sejam alguém na vida, na sociedade, assim.... Então o inglês vai ajudar. **Mas na escola, eu acho que não aprende muito não.** E;u sempre pergunto, não se ele não quer falar, mais ela fala que não sabe nada. (NC. 20/12/05- Marina, mãe)

Aprender, aprender, **acho que não aprende não. Um pouquinho só,** eu acho, né? **Seria bom fazer um curso ... desses cursos de inglês... desses caros.** Eu vejo assim... na escola **ele estuda, estuda e não vejo que aprendeu,** né? **talvez fosse bom estudar assim ... fora da escola,** noutro lugar. Eu penso assim, né? Não sei se estou certa. (ENT.18/12/04-Nica, mãe)

A "descrença" no ensino de inglês na escola pública, por parte dos pais, é um eco do discurso dos atores da escola também. Contudo, as professoras e supervisores ampararam-se

em asserções atenuadoras tais quais "os alunos aprendem inglês na medida do possível", talvez na tentativa de preservarem a própria face.

Os enunciados acima também revelam que para os atores da família, a efetiva aprendizagem de inglês está localizada em outro local: nos cursos livres de idiomas, isto é, fora da escola regular. Se eles pudessem pagar, seus filhos estudariam nessas escolas. Os pais acreditam que esse também seria o lugar ideal para os seus filhos perseguirem o sonho de aprender inglês e supostamente ter uma vida melhor.

Além do mais, no seu estudo, Dias observou que em contraponto à voz da escola que retratou os pais como ausentes ou incapacitados (pela baixa escolaridade) de acompanhar ou incentivar seus filhos, a voz da família está sintonizada, atenta com o estudo e futuro de seus membros, como pode-se verificar nos enunciados abaixo em que os pais dizem verificar se seus filhos estão estudando.

Acho a escola não exige...não tá exigindo que o aluno fale inglês ... que ele fale mesmo. Antigamente quem estudava ... tinha latim ... e tinha que saber... Tem um primo meu que estudou no colégio dos padres e ele,, ele contava... teve que decorar um negócio,, uma tal de... de... (Declinação? Perguntei). Isso esse negócio de declinação. Hoje em dia não vejo as crianças estudando. Não vejo decorando nada. Nem tão preocupado. (NC.04/12/04 – João, pai).

Eu não sei se é o professor, eu tiro por mim quando eu estudei inglês, assim **os professores tem assim**, ah os **alunos da escola pública, se eu for ensinar da maneira correta eles não vão conseguir aprender**, então, ensinam assim, números, é... dias da semana, frutas, assim animais, assim mais eu não sei se **a professora**, eu acredito que eles elevam saber, mas acho **que por ter aquela visão assim...** Ahmm... **o aluno da escola pública não vai conseguir aprender se eu for ensinar como se deve ser**. Ai pesa por esse lado, né? De achar e não tentar, né? (ENT. 18/12/05- Celina, mãe)

A mãe Celina, no último trecho acima, vislumbra que talvez o problema da não-aprendizagem de inglês esteja no fato de os professores não acreditarem que os seus alunos possam aprender. De fato, essa crença de senso comum nas vozes dos participantes da escola encontra ressonância em resultados de pesquisa realizada por psicólogos sociais. Rosenthal & Jacobson (1968a, 1968b) mostraram que o conceito da "profecia da auto-realização" (*selffulfilling prophecy*), isto é, a expectativa inicial que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra, de alguma forma, sutilmente influencia a sua concretização.

Esses autores realizaram uma pesquisa experimental com professores de 18 turmas de uma escola primária. Aleatoriamente, escolheram algumas das crianças (20%) de cada sala e disseram aos professores que elas eram "alunos auspiciosos" (*intellectual bloomers*) e que teriam desenvolvimento notável durante o ano. Os resultados mostraram que esses alunos alcançaram dois pontos a mais no QI de habilidade verbal e quatro pontos no QI em geral. Aparentemente, os alunos auspiciosos fizeram o que os professores esperavam deles. Dessa forma, a conclusão do estudo de Rosenthal & Jacobson apontou que altas expectativas levam a "alto desempenho"; baixas expectativas a "baixo desempenho".

A voz saliente da família é a de que o essencial para eles é que seus filhos estudem, pois é o estudo em si que lhes possibilitará a realização pessoal e profissional. Os pais, como não estudaram, não puderam ter ("emprego fixo", "trabalhar em firmas" ou ter "uma vida melhor", fazem todo o sacrifício para que os seus filhos possam estudar. Escola/ estudo é sinônimo de ("vida melhor" (em comparação com a que eles têm), por isso, não cansam de dizer aos filhos: "Estuda, meu filho estuda".

Eu limpo chão. Às vezes ele pede alguma coisa para mim e eu não posso dar. Se **eu tivesse tido a oportunidade**, quando eu era mais, jovem, antes mesmo de me casar e de eles nascerem, **hoje a gente teria uma vida melhor**. Não passaria tanta dificuldade. Se eu **tivesse estudado** daria **uma vida melhor para meus filhos**. Sempre digo isso pra eles. (ENT.18/12/04- Merelim, mãe)

Para nós que somos pobres, a escola é a única esperança. (ENT.20/ 12/04 -IVlarina, mãe)

Eu sempre falo para ele: estuda meu filho, estuda. (ENT. 07/12/04 -Adelina, mãe)

Eu não estudei. Fui burra. Fui casar, arrumar filho ... Agora não tenho como voltar porque tenho que trabalhar para terminar de criar os meninos. Mas eu quero que eles estudem. Não quero que fique como eu. [...] Eu falo pra eles estudar, pra me ajudar *mais* tru-de. [...] Eu ganho m.uito pouco e tivesse estudado, eu acho... Ah ... acho que poderia ter um emp: ego decente, dar mais coisas pra eles[...]. (ENT.18/12/05, Nica, mãe)

O estudo faz falta, dona. A gente trabalha ai de sol a sol e não vence. Se nós tivesse estudado, a senhora vê, a gente, quem sabe, praticamente, a gente tivesse mais condição. (ENT. 20/12/04- Marlon, pai)

Se, por um lado, os pais depositam fé no estudo como única saída para um futuro melhor, por outro, revelam o quanto a escola pública que seus filhos frequentam pode fazer por eles: quase nada, apontando para o drama vivenciado pelas classes menos favorecidas. Na fala dos atores da família, podemos perceber o jogo conflitivo entre as crenças. Se por um lado, existe "a fé no estudo vista como saída para ter êxito profissional", também espelhada na crença de que "saber inglês ajuda a arrumar bons empregos, ter bons salários e mudar de vida", por outro lado, essas crenças são atravessadas por duas outras não-empoderadoras: "a ausência de fé na escola como espaço de êxito escolar" – na escola não se aprende – também espelhada na crença "querer estudar inglês é sonhar alto".

3. As ideologias a permear as vozes

Os atores da escola acreditam que é papel da escola retirar os pais e seus filhos do seu "mundinho local" e introduzi-los no mundo global mediante conhecimentos e informações que

só a escola possui. Todavia, os pais não se vêem excludidos da modernidade mundo. Eles observam vantagens em usar essa língua mundial, confiam em seus filhos e depositam esperança nos estudos em função de suas experiências. Além disso, os pais observam o uso de expressões em inglês ou em outra língua estrangeira no seu cotidiano, nos nomes de lojas no centro da cidade, em eletrodomésticos, em programas de televisão, em rótulos de produtos e em raros contatos com pessoas que falam inglês. A título de ilustração, segue o depoimento abaixo:

Uma vez eu tava **no ônibus** e tinha **duas**
:mocinhas falando inglês. Elas falavam e riam. Deviam estar vindo da universidade, sei lá, fazendo um trabalho. Eu fiquei assim... muito empolgada, empolgada mesmo. Achei lindo! Nossa! Fiquei querendo saber... entender o que elas estavam falando. Mas eu não sabia nem que era inglês. Tinha um homem, um senhor, assim do meu lado e ele olhou e riu também. Então, porque ele riu, eu tive coragem de perguntar pra ele que língua elas estavam falando. E foi ele que me disse que era inglês. (ENT. 18/12/04 – Nica, mãe)

A ideologia a perpassar a noção de mundinho assentada na voz da escola não é compartilhada integralmente pela voz da família. Os integrantes da família não se vêem fora do mundo-modernidade, pois são tocados pelo contexto da globalização econômica e da mundialização do inglês ao associarem a ele a mesma força que associam ao estudo para os seus filhos alcançarem uma vida melhor. Também para eles a aprendizagem de inglês é imperativa no mundo atual. Compreendem realisticamente que, como num jogo, para realizarem seus sonhos (realização pessoal, profissional e posição social) precisam lutar e superar obstáculos. E, embora os membros da comunidade tenham dito não conhecer o significado de expressões em inglês, em outros depoimentos, eles mostraram saber para que servem e isso lhes tem bastado. Mesmo não tendo muito acesso a meios de comunicação mais caros, como Internet e TV a cabo, saindo pouco do bairro e com pouco acesso aos chamados bens culturais, o inglês está no caminho que percorrem para ir ao trabalho, à

escola e chega até suas casas. Assim sendo, podemos concordar com (ORTIZ, 2003, p. 8) que somos "cidadãos mundiais" e mesmo quando não nos deslocamos, o mundo hoje se desloca, chega até nós, penetra no nosso cotidiano".

Os pais, com o não estudar, não puderem ter "emprego fixo", "trabalhar em firmas" ou ter "uma vida melhor", hoje fazem

todo o sacrifício para que os seus filhos possam estudar. Se tivessem condições financeiras, os seus filhos fariam o mesmo caminho das crianças de classe média, pois "não se aprende inglês na escola [pública], é meio assim ... pra tapear".

A "visão institucional" (escola) perpassando as vozes das professoras e das supervisoras contempla a realidade social por uma ótica negativa, pela exclusão, pela falta. O bairro está cheio de matos, os pais que não têm condições financeiras, não têm trabalho escolaridade, nem auto-estima positiva. Eles "estão fora do mundo" e, em consequência, não podem ajudar os seus filhos que acabam por não ter interesse nos estudos e em inglês. Essa voz da escola fomenta a ideologia da desigualdade social por atribuir precisamente à classe social dos alunos o fracasso da escola. Em tempos de globalização, ainda está em plena força a teoria do *déficit* social e cultural e de culpabilização da vítima.

Resta à escola a "pedagogia a pequenos passos", evidenciada na crença das professoras e das supervisoras da escola que dizem: "Aprende-se inglês na medida do possível". Santos (2005) também notou essa mesma crença entre as professoras protagonistas da sua pesquisa. Essa crença encontra também sustentação nas pesquisas realizadas por Bernard Charlot (1995, p. 22) em escolas francesas, buscando compreender as relações das crianças de classes populares com a escola e o saber. Conforme esse autor, "para essas crianças, tudo é tão difícil que temos que fazer uma coisinha, depois outra ou dar um passinho e depois mais outro". Charlot argumenta que tal concepção ideológica de pedagogia demonstra ao mesmo tempo "uma enorme boa vontade e um profundo desprezo pelas crianças", pois a transformar "o saber em algo simples, sem nenhuma complexidade, não resta nenhum saber, só a tarefa que as crianças fazem para passar e ter uma profissão mais tarde".

Não é sem razão que os pais da escola brasileira, investigada por Dias, acreditam que: *Não se aprende inglês na escola, é meio assim... pra tapear*), refletindo descrença e um certo grau de desprezo pela escola pública. Como ensina, refletidamente, uma das mães, Celina, em depoimento anterior, "então, ensinam assim, números, é... dias da semana, frutas, assim animais, assim mais eu não sei se a **professora**, eu acredito que eles devam saber, mas acho **que por ter aquela visão assim... Ahmm... o aluno da escola pública não vai conseguir aprender**". Quer dizer, a escola ensina só o léxico e não a estrutura.

Charlot (1995, p. 11-12) propõe, há mais de uma década, que devemos reverter a ótica da negatividade pela ótica da positividade. A ótica da negatividade em nada ajuda a relação das crianças das classes populares com o saber e a escola. Para ele, "o fato de haver um elo entre o êxito escolar e a condição social não nos permite absolutamente emitir uma opinião como a de que os pais são a causa do êxito ou do fracasso". Tal visão é determinista, é como se a questão já estivesse resolvida. Para o autor, devemos invés de olhar para a positividade, pois o fracasso escolar não é simplesmente uma falta de êxito, é também uma experiência plena de significados que atravessa a vida do aluno. Para Charlot (1995, p. 13-14), podemos/devemos ler a realidade social não pelo negativo, mas pelo que se passa nos processos que contribuem para construí-la. Assim diz: "Falar em negativo, no *handicap* das crianças dos bairros populares, ou falar apenas dessa maneira, é reproduzir no crunpo da teoria e da palavra, os efeitos de dominação dos quais elas já são vítimas no campo social".

Havemos de concordar que há certas práticas sociais e culturais que, ao invés de conduzirem ao empoderamento de grupos sócio-economicamente desfavorecidos, contribuem para deixá-los à margem. A ótica da negatividade proeminente em escolas públicas é uma dessas. Ela se materializa em um dos conceitos mais importantes para explicar o baixo rendimento dos alunos das classes populares: a profecia da auto-realização" (ROSENTHAL & JACOBSON, 1968), presente na metáfora "modernidade-mundo" *versus* "mundinho".

Vale ressaltar que a escuta das vozes de pais e alunos pode nos oferecer outros ângulos para refletir sobre o ensino de inglês na escola pública e sua função social na vida dos alunos que a freqüentam, bem como sobre a responsabilidade política atribuída aos atores da escola, já que nas vozes dos pais ressoa o mote: *Para nós, que somos pobres, a escola é a única esperança* (Marina, mãe, 20/ 12/04), e, particularmente, ao nosso trabalho na universidade como formadores de professores de inglês.

Referências Bibliográficas

- CHARLOT, Bernard. Relações das crianças de classe populares com a escola e o saber. *Cadernos de Graduação*, Série Reflexões, UFRJ, Sub-Reitoria de Graduação, 1995, p. 1-38.
- DELLA JUSTINA, Olandina. Presença e uso de anglicismos no cotidiano brasileiro: a visão de pessoas comuns. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2006.
- DIAS, Maria Helena M. O lugar do inglês na escola pública: (de::i)crenc;a::i Ue atures Ua escola e da cmnunidade. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2006.
- GASPARINI, Edmundo N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundrunental – uma análise discursiva. *Polifonia*, n" 10, 2005, p. 173.
- JOHNSTON, Peter H. & NICHOLS, John G. Voices we want to hear and voices we don't. *THEORY INTO PRACTICE*, Vai. 34, Number 2, Spring 1995, p. 94-100.
- LINCOLN, Yvonna S. In Search of Students' Voices. *THEORY INTO PRACTICE*, Vai. 34, Number 2, Spring 1995, p. 88-93.
- MAFESOLLI, M. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) *Discurso de Identidades. Introdução -Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-35.
- ORTIZ, Renato (1994). *Mundialização da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PERIN, Jussara O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 143- 157.

ROSENTHAL, Robert and JACOBSON, Lenore. Teacher Expectations for the Disadvantaged. *Scientific American*, 218, 1968.

SANTOS, Leandra I. S. Crenças acerca da inclusão de língua **inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor? Dissertação de Mestrado**, UFMT, 2005.

SCHOR, Ira. *Culture wars: School and society in the conservative restoration 1969-1984*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1986.