

## “O que o inglês representa na sua vida?”: reflexões situadas sobre crenças de aprendizes de inglês de uma classe multisseriada

“What does English represent in your life?”: situated reflections about English learners’ beliefs from a multigrade class

**Ricardo Regis de Almeida**

Universidade Federal de Goiás (UFG)

### **Ricardo Regis de Almeida**

Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (2017) e licenciado em Letras - Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (2014) pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Transição. Interessa-se pelas áreas de formação de professores de línguas, educação linguística crítica, linguística aplicada crítica e decolonialidade. Atualmente, ocupa o cargo de professor de língua inglesa na Escola Interamérica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9049-8401>

Recebido em:  
11/10/2021

Aceito em:  
19/06/2022

MAI / AGO 2022  
ISSN 2317-9945 (ON-LINE)  
ISSN 0103-6858  
P. 14-27

### **RESUMO**

Neste estudo, investigo as crenças de cinco aprendizes de inglês de uma classe multisseriada, situada na cidade de Goiânia-GO, com relação ao modo como aprendem, enxergam e vivenciam a língua inglesa dentro e fora da sala de aula. Para tanto, mobilizo os conceitos teóricos que embasam a discussão de crença (BARCELOS, 2001, 2004, 2006; PINCOWSCA, 2011; SHEIFER, 2011; SILVA, 2011) e narrativa (CONNELLY, CLANDININ, 1990; MELLO, 2010; PAIVA, 2008). Na sequência, apresento a metodologia utilizada na pesquisa e os procedimentos de análise do material empírico. Por fim, teço algumas considerações finais no intuito de apontar os mais relevantes achados da pesquisa e incentivar professores de línguas a investigar o papel das crenças no processo de aprendizagem de língua inglesa a partir das narrativas dos estudantes.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Crenças. Aprendizes de Língua Inglesa. Narrativas.

### **ABSTRACT**

In this research, I investigate the beliefs of five English students of a multi-grade class, located in Goiânia-GO, in relation to the way they learn, see and experience the English language inside and outside the classroom. First, I address the theoretical concepts of beliefs (BARCELOS, 2001, 2004, 2006; PINCOWSCA, 2011; SHEIFER, 2011; SILVA, 2011) and narrative (CONNELLY, CLANDININ, 1990; MELLO, 2010; PAIVA, 2008) that guided the research. Next, I present the methodology adopted in the research and the empirical material analysis procedures. Finally, I make some final considerations in order to point out the most relevant research findings and to encourage language teachers to investigate the role of beliefs in the English language

learning process drawing on the students' narratives.

## KEYWORDS

Beliefs. English Language Learners. Narratives.

## 1. Introdução

As narrativas têm sido utilizadas como instrumento metodológico e como abordagem de pesquisa em investigações concernentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas no exterior e no Brasil (BARCELOS, 2006; LIMA; PIRES, 2014; MOURA FILHO, 2011; PAIVA, 2005). Barcelos (2006, p. 146) afirma que esse interesse pelas narrativas na seara da Linguística Aplicada (LA) “se encontra dentro de um movimento maior de estudos que tem como foco as experiências e narrativas de aprendizes e professores de línguas”.

Sobre a investigação das crenças no contexto de aprendizagem de línguas na LA, Barcelos (2004, p. 124) esclarece que esta “se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil” e, desde então, vem sendo ampliada nos contextos de aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, 2004, 2006; PINCOWSCA, 2011; SHEIFER, 2011; SILVA, 2011). No que tange à investigação e compreensão das crenças dos aprendizes, Breen (2001 *apud* BARCELOS, 2013, p. 4) advoga que “as contribuições que os aprendizes trazem para o ensino e aprendizagem de línguas tais como motivação, atitude, estilos e estratégias de aprendizagem, além das crenças, moldam o que e como eles aprendem”.

Mediante a crescente discussão sobre crenças no ensino de línguas no contexto brasileiro, busco, neste estudo, investigar as crenças de cinco estudantes de língua inglesa com relação ao modo como aprendem, enxergam e vivenciam<sup>1</sup> o idioma dentro e fora da escola, no intuito de compreender as formas como eles se situam no processo de aprendizagem. Desse modo, abordo os conceitos de crença e narrativa que nortearam a investigação na primeira parte do artigo. Na sequência, apresento a metodologia utilizada na pesquisa e o procedimento de análise dos dados. E, por fim, teço algumas considerações no intuito de apontar os mais relevantes achados do estudo e incentivar professores de línguas a investigar as crenças dos seus aprendizes a partir da escrita de narrativas.

## 2. Crenças: o que podem ser?

Para iniciar a discussão sobre crenças, faz-se mister compreender que este conceito não é específico da LA, perpassando outras áreas do conhecimento como “antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro” (BARCELOS, 2004, p. 129).

Silva (2011), por exemplo, organiza um estudo sobre a floresta terminológica<sup>2</sup> dos diferentes termos que caracterizam as crenças no ensino

1 A língua(gem) é encarada como viva e forma (lugar) de ação ou interação (KOCH, 1992) neste artigo.

2 Termo utilizado por Woods (1996) para se referir às crenças no contexto de ensino/

e aprendizagem de línguas e elenca alguns deles: atitudes, julgamentos, percepções, ideologia, valores, teorias explícitas, teorias implícitas, teorias populares, metáforas, apenas para mencionar alguns. Dito isso, não me cabe discutir a ampla possibilidade de termos e/ou definições sobre crenças disponível, mas ressaltar que “a escolha por um ou outro termo recai sobre o referencial teórico adotado nos trabalhos, uma vez que não parece haver diferenças conceituais dicotômicas entre eles” (SILVA, 2011, p. 29). Sendo assim, apresento a seguir alguns dos conceitos de crenças que nortearam este estudo.

Barcelos, por exemplo, afirma que crenças são:

[...] 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)

Nessa esteira de reflexão, é preciso compreender que o estudo das crenças não se restringe ao rastreamento e análise de opiniões ditas do senso comum para categorizá-las ou julgá-las como certas ou erradas, pois, como a autora afirma, as crenças são construções da realidade, modos de enxergar e interpretar o mundo e seus fenômenos, o que lhes garante um caráter pessoal, vivencial, contextual e paradoxal. De modo análogo, Silva (2011) nos apresenta aspectos relevantes das crenças, tais como a sua natureza social, cultural e histórica.

Ademais, ele argumenta que elas são construídas na interação e possuem uma estreita relação com a ação.

O interesse de investigar as crenças de aprendizes de línguas surge de uma mudança de perspectiva dentro da LA – “mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo” (BARCELOS, 2004, p. 126). Nessa transição, o aprendiz ganhou espaço em investigações sobre o ensino e aprendizagem de línguas e passou a ser percebido como sujeito social, político, afetivo, cognoscente, produto e produtor de sua cultura e de seus contextos específicos, bem como possuidor de identidades e crenças que influenciam seus modos de pensar e agir.

No Brasil, os estudos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995) marcaram o início dessas investigações sobre as crenças<sup>3</sup> de aprendizes de línguas. Parafrazeando Barcelos (2004), essa atenção dada ao aprendiz surgiu a partir da abordagem comunicativa, pois dentro desta houve uma preocupação maior em compreender como toda bagagem trazida pelo aprendiz influencia os seus modos de aprender e vivenciar a língua. A autora ressalta ainda que esses modos de investigação dão origem a três momentos distintos<sup>4</sup> e apresenta um panorama histórico de pesquisas a

---

aprendizagem de LE (SILVA, 2011).

3 Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995) utilizam o termo *cultura de aprender* para se referir às crenças.

4 Esses três momentos serão apresentados resumidamente nos três próximos parágrafos. A intenção aqui não é a de simplificar esses estágios, mas apresentar um panorama geral de como as concepções e maneiras de pesquisar crenças tem mudado desde que começaram

respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em LA desde a década de 80.

No primeiro momento, a partir de estudos inaugurais realizados por Horwitz (1985), a perspectiva do aluno é ignorada, pois as suas crenças podem levar a um processo de aprendizagem de línguas menos efetivo; o foco desse tipo de pesquisa é *o que os alunos precisam saber* ao invés de *o que eles sabem*; e o instrumento de pesquisa mais utilizado pelos pesquisadores são questionários fechados, o que impossibilita os aprendizes de terem uma visão holística das diferentes crenças possuídas em relação à aprendizagem de línguas.

No segundo momento, a pesquisa sobre crenças focalizou o treinamento de aprendizes e o ensino autônomo. Nesse momento, é possível perceber a evidente relação entre a investigação das crenças dos aprendizes e as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem. Há, ainda, uma preocupação em classificar essas crenças e sugestões implícitas de que crenças errôneas levam a estratégias de aprendizagem menos eficazes e vice-versa.

No terceiro momento, há uma pluralidade de percepções de pesquisas sobre crenças assim como de metodologia. Barcelos (2004, p. 137) sinaliza que “um dos primeiros aspectos que começa a ser realmente investigado é o contexto” e que o diferencial desse momento para os outros é a relação entre crença e ação, o que não implica necessariamente a influência da primeira na segunda. Nesse sentido, a estudiosa argumenta que pesquisas “já incorporam fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de teorias sócio-histórico culturais” (p. 137) no estudo das crenças dos aprendizes de línguas. A seguir, apresento a discussão teórica sobre narrativas e o seu lugar no estudo.

## 2.1. Narrativas: o que significam no estudo?

Mello (1999, 2010) já apontava para a dificuldade de compreensão do que é a pesquisa narrativa, devido às diversas possibilidades de interpretação e utilização do termo narrativa. Existem, de fato, alguns significados de *narrativa* que circulam entre nós como: “uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos etc.” (PAIVA, 2008, p. 261). Segundo Telles (1999), as características abrangentes e o seu potencial para caracterizar a experiência humana fazem com que a narrativa transite em diversas áreas como “a teoria literária, história, antropologia, teatro, artes, filmes, teologia, filosofia, psicologia, linguística e educação” (p. 80).

Barcelos (2006) atesta que o interesse pelas histórias dos aprendizes no contexto brasileiro se dá principalmente pela existência de um projeto de grande porte (AMFALE), desenvolvido por Paiva, que reúne narrativas de professores e de aprendizes de línguas em um banco de dados e envolve pesquisadores de universidades nacionais e internacionais. Barcelos afirma, também, que o interesse por histórias e narrativas como instrumento me-

---

a ser investigadas nas décadas de 70 e 80. Para uma compreensão maior a respeito desse panorama histórico, ver Barcelos (2004).

todológico e como abordagem de pesquisa vem crescendo na análise de aspectos voltados ao ensino e aprendizagem de línguas no Brasil e no mundo. No que concerne ao uso das narrativas em pesquisas no âmbito da educação, Connelly e Clandinin (1990, p. 2) afirmam que:

[o] principal argumento pelo uso da narrativa em pesquisa educacional é que humanos são organismos contadores de história que, individualmente e socialmente, vivem vidas estoriadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo das maneiras que humanos experimentam o mundo. Essa noção geral traduz a visão de que a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e aprendizes são contadores de história e personagens em suas próprias histórias e nas histórias dos outros<sup>5</sup>.

O autor e a autora alegam, ainda, que a pesquisa narrativa é ao mesmo tempo fenômeno estudado e método de pesquisa. Mello (2010) aponta que ao contar uma história, é possível ter a experiência narrada como fenômeno estudado, além do fato de que é ao narrar que refletimos sobre o fenômeno e compomos sentidos a este. Logo, narrar “é o meio para ter a experiência (o fenômeno) como foco/objeto de estudo e é, também, o método investigativo para interpretá-lo” (MELLO, 2010, p. 173).

Um dos motivos da pesquisa narrativa ter conquistado seu lugar na Educação é a possibilidade de reconstrução e organização das experiências pedagógicas e de vida de professores, tornando-os mais conscientes e agenciadores de sua prática (TELLES, 1999). No que tange ao uso das narrativas de alunos, Barcelos (2006) afirma que o interesse pelas histórias de aprendizes de línguas está relacionado com as suas crenças e que esses estudos focalizam as histórias e experiências no processo de aprender línguas.

Paiva (2008, p. 263), por sua vez, defende que as narrativas utilizadas como base em diversos estudos não devem ser analisadas “em função de sua organização textual, mas sim da organização da experiência humana (ver Bruner, 2002), da apreciação de si mesmo e de seu fazer como aluno ou professor”. A seguir, apresento a metodologia do estudo.

### 3. Metodologia

Esta pesquisa<sup>6</sup> se configurou como estudo de caso (ANDRÉ, 2005), de ordem interpretativista (MOITA LOPES, 1994), e foi realizada em uma classe multisseriada<sup>7</sup> de uma escola da rede de ensino particular situada na cidade de

---

5 No original: “the main claim for the use of narrative in educational research is that humans are storytelling organisms who, individually and socially, lead storied lives. The study of narrative, therefore, is the study of the ways humans experience the world. This general notion translates into the view that education is the construction and reconstruction of personal and social stories; teachers and learners are storytellers and character in their own and other’s stories”.

6 Para a utilização e publicação do material empírico dos estudantes, as famílias dos estudantes participantes do estudo assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido disponibilizado à época da pesquisa.

7 De acordo com Janata e Anhaia (2015, p. 686), as escolas/classes multisseriada são “uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor”.

Goiânia-GO, à época em que eu atuava como professor de língua inglesa na instituição, no ano de 2015. A turma era composta por 5 alunos, com idades variadas: duas alunas com 12 anos, um aluno com 13, um com 14 e uma aluna com 15 anos.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: narrativas escritas (CLANDININ e CONNELLY, 1990; MELLO, 2010) e entrevistas estruturadas. O uso das narrativas escritas pelos estudantes se pautou na compreensão de que, ao narrar uma história de vida ou de aprendizagem, é possível refletir e compor sentido às experiências vividas ou ouvidas de outrem (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013). Assim como Barcelos (2006), utilizei as narrativas para conhecer melhor os participantes da pesquisa (meus alunos de língua inglesa à época do estudo), suas dificuldades, seus sonhos, vontades e crenças no processo de aprendizagem de línguas. As perguntas que nortearam a escrita de suas narrativas foram as seguintes: a) O que o inglês representa na sua vida?; b) Como você aprende Inglês dentro da escola?; c) Como você aprende inglês fora da escola?; e d) Quais atividades realizadas pelo seu professor de Inglês que se tornaram significativas para você?

As entrevistas semiestruturadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986) realizadas com os estudantes também se configuraram como instrumentos de pesquisa, pois eu as utilizei no intuito de iniciar as entrevistas seguindo um roteiro básico, mas que me permitisse fazer as adaptações necessárias. Para isso, as perguntas norteadoras das entrevistas foram as mesmas das narrativas e procurei enfatizar, nas entrevistas, alguns pontos que não foram esclarecidos nas narrativas, principalmente com relação à incompreensão de trechos devido à caligrafia de alguns alunos. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para facilitar a análise do material empírico.

Logo abaixo dos trechos das entrevistas apresentados nas análises serão especificados o pseudônimo utilizado pelos alunos, a idade, a série que cursavam à época do estudo e as iniciais (N) quando trechos das narrativas e (E) das entrevistas semiestruturadas.

## 4. "O que o Inglês representa na sua vida?"

A pergunta lançada acima foi a primeira que incitou e direcionou a escrita das narrativas e as entrevistas dos alunos. A escolha por essa indagação se deu pela tentativa de compreender como esses aprendizes enxergam a língua inglesa de modo geral, sem restringi-los a experiências específicas como as que já tiveram dentro da sala de aula ou no ambiente escolar propriamente dito. Os excertos apontam diferentes pontos de vista sobre a representação do Inglês na vida dos alunos, perpassando sonhos de conhecer países de língua inglesa, a possibilidade de falar outra língua, estabelecer comunicação com familiares que residem nos Estados Unidos e até mesmo a insignificância da língua na vida de um dos alunos. Consideremos os trechos a seguir:

[1] O Inglês, em minha opinião, é muito importante para quem quer ir para América, além de ser importante e bonito a linguagem.

(Margoath, 12 anos, 7º ano, N)

[2] O Inglês representa muito para minha vida, é uma possibilidade de aprender coisas novas e como tenho irmão e padrasto americano é muito bom pra mim falar

com eles.

(Roberta, 12 anos, 6º ano, N)

[3] Pra mim o Inglês representa tudo, a minha vida toda, pois é uma matéria diferente, que você aprende a cantar, a falar outra língua, a escrever, saber traduzir [...].  
(Geovanna, 15 anos, 9º ano, N)

[4] [...] Inglês é tudo para mim. No início não sabia que era. Com ele (Inglês) tive novas formas de falar, novas pessoas. Esses últimos anos foi os que eu mais aprendi [...].  
(Juliano, 13 anos, 7º ano, N)

[5] O Inglês representa pouco importante para mim porque não é muito usado<sup>8</sup> [...].  
(Jubileu, 14 anos, 8º ano, N)

Barcelos (2006) afirma que as crenças têm caráter social (mas também individual), são dinâmicas, contextuais e paradoxais. Isso explica as múltiplas razões da língua inglesa ser relevante ou não para os alunos, ainda que inseridos na mesma sala de aula e com o mesmo professor. Margooth, por exemplo, entende que estudar inglês é importante para quem quer ir para a *América*, dando a entender que a língua inglesa é falada somente nesse lugar – Estados Unidos da América. A relação de Roberta com a língua inglesa parece ser de natureza mais afetiva, em virtude do vínculo familiar, ou seja, pelo fato de poder se comunicar com o padrasto e irmãos estadunidenses, além de enxergar a língua como uma possibilidade de aprender coisas novas. Geovanna afirma que a matéria de língua inglesa na escola é diferente, pois aprende a cantar, falar, escrever e a traduzir durante as aulas. Geovanna e Juliano também convergem suas opiniões um tanto exacerbadas ao declararem que o Inglês é tudo para eles. Isso parece indicar uma afinidade maior desses alunos com experiências que já tiveram com a língua inglesa e/ou a relação de suas crenças com o contexto social, econômico e cultural em que estão inseridos frente a essa língua.

Apesar de contar com mais experiências positivas do que negativas, é importante salientar que nem todos os aprendizes compartilham a mesma opinião, como vimos no trecho em que Jubileu relata que o Inglês não representa muita coisa em sua vida, por achar que essa língua não faz parte de sua rotina. Diferentemente dos colegas que parecem ter uma relação mais afetiva e significativa com a língua, Jubileu parece não se interessar por aprender inglês e deixa isso claro em sua narrativa.

Com base na segunda questão norteadora, os relatos parecem convergir no que diz respeito ao modo como os estudantes aprendem Inglês dentro da sala de aula:

[6] Na escola o professor faz a gente gostar da matéria, ele traz filmes, músicas, vídeos e muitas coisas e muitos jogos. Nós discutimos o assunto tratado, fazemos trabalhos sobre outros países que falam a língua inglesa, tudo sobre eles – costumes, comidas típicas, religião, roupas, personalidades. E dentro disso fizemos trabalho sobre os Estados Unidos.

(Geovanna, 15 anos, 9º ano, N)

[7] Eu aprendo com textos, músicas, palavras, frases, vídeos e as tarefas que o professor passa. Eu acho bom.

(Roberta, 12 anos, 6º ano, N)

[8] Na sala de aula nós aprendemos várias coisas, pois nós já falamos sobre animais, músicas, vídeos, preconceito, bullying, Edgar Allan Poe, Martin Luther King Jr., alfabeto, números e entre outros.

(Margooth, 12 anos, 7º ano, N)

[9] Eu aprendo de um modo diferente que eu nunca aprendi – lendo textos, filmes, vídeos, livros e músicas de várias maneiras assim.

(Juliano, 13 anos, 7º ano, E)

[10] [...] Eu aprendo Inglês de uma forma divertida de texto, vídeo, música esses ‘trem’ assim.

(Jubileu, 14 anos, 8º ano, E)

É possível notar que os estudantes mencionam formas variadas de aprender Inglês dentro da sala de aula como: ouvindo músicas, lendo textos ou livros, assistindo filmes e vídeos e/ou estudando sobre *bullying* e preconceito. Apesar dessas práticas terem sido citadas, duas foram mencionadas por todos: aprender Inglês com música e vídeos. De acordo com Pereira (2007, p. 32), a música nas aulas de inglês configura-se como recurso didático que “pode ser utilizado para trabalhar as habilidades da língua e os componentes do sistema linguístico, bem como para promover interação, motivação e criar uma atmosfera mais prazerosa e descontraída”.

Já Moran (1995, p. 27, ênfase no original) afirma que o vídeo ‘toca todos os sentidos’ e faz parte do tangível, do íntimo, do imediato, o que implica, também, na compreensão de que as linguagens presentes nos vídeos são multissensoriais, uma vez que “mexem com o corpo, com a pele – nos toca e ‘tocamos’ os outros, estão ao nosso alcance através de recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos”.

Interessante observar que novamente duas alunas fazem referência aos Estados Unidos. São elas: Geovanna, ao afirmar que fez um trabalho sobre o país nas aulas, e Margooth, ao citar o escritor estadunidense Edgar Allan Poe, e o líder do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos Martin Luther King Jr. Vale ressaltar, ainda, o modo como a afirmação de Margooth aponta para uma outra esfera das crenças: a sua dimensão política. Nessa vereda, acredito que mobilizar os assuntos elencados pela estudante remete a uma possível atuação crítica minha nas aulas de língua inglesa, ainda que de modo restrito aos Estados Unidos.

Quando questionados sobre a(s) maneira(s) como aprendem Inglês fora da escola, terceira pergunta norteadora da pesquisa, os aprendizes destacaram que:

[11] Eu aprendo o Inglês fora da sala de aula lendo livros, cantando, fazendo textos, lendo noticiários, brincando e jogando videogame.

(Geovanna, 15 anos, 9º ano, N)

[12] Eu também aprendo Inglês fora da escola vendo placas, notícias, músicas, textos, livros, vídeos e muito mais.



(Margooth, 12 anos, 7º ano, N)

[13] Pelas palavras que eu vejo no *shopping* esses ‘trem’ que eu vejo aí aprendo.  
(Jubileu, 14 anos, 8º ano, E)

[14] [...] eu aprendo mais na escola, mas fora eu também aprendo com jogos, músicas, vídeos de games e filmes.  
(Juliano, 13 anos, 7º ano, N)

[15] Eu ouço músicas e textos também eu vejo muitos vídeos. É assim! Meu irmão também manda textos pra mim que eu gosto, livros e eu leio.  
(Roberta, 12 anos, 6º ano, E)

Margooth e Jubileu corroboram a mesma opinião de que aprendem inglês vendo placas e observando palavras espalhadas pelo *shopping*. Isso demonstra a percepção dos alunos de que estão rodeados por palavras nessa língua presentes em contextos extraclasse e que podem aprender a partir delas. Importante mencionar, ainda, a curiosidade da maioria dos alunos de, nas aulas de língua inglesa, querer saber o significado das palavras que veem em seus jogos de videogame, nas próprias roupas e nas ruas da cidade.

Apesar de Juliano afirmar que aprende mais na escola, ele, Geovanna, Margooth e Roberta afirmam que estudam inglês fora da escola ouvindo música, lendo e escrevendo textos em língua inglesa. As alegações dos estudantes parecem ecoar de algum modo as estratégias de ensino adotadas por mim em sala de aula, uma vez que, conforme afirma Almeida Filho (1993 *apud* BARCELLOS, 1995, p. 38), “qualquer que tenha sido o método usado pelos nossos professores quando começamos a aprender uma língua estrangeira, ele tenderá a se transformar na maneira (“natural” e inconsciente) de aprender línguas”.

A última pergunta lançada dizia respeito às atividades e aulas mais significativas na opinião dos alunos. Os excertos das narrativas e trechos das entrevistas ilustram experiências variadas como:

[16] Sobre o Martin Luther King... sobre o preconceito... combater o preconceito, que eu achei muito interessante; e sobre uma... tipo uma peça que a gente fez numa sala de aula sobre Romeu e Julieta do nosso... nosso tema, e também a gente falou um que eu achei muito interessante também sobre o Edgar Allan Poe do texto Vincent Malloy.  
(Margooth, 12 anos, 7º ano, E)

[17] [...] teve tarefas que fizeram diferença. Eu li Shakespeare com o professor, eu vi filmes e pessoas que me mudou, pessoas que marcaram a minha história.  
(Juliano, 13 anos, 7º ano, N)

[18] O Martin Luther King e as comidas típicas que tem... fora do Brasil.  
(Jubileu, 14 anos, 8º ano, E)

[19] Para mim, diante de tudo, a aula que me marcou foi a aula que conversamos sobre Shakespeare, da história de Romeu e Julieta, pois é uma história que é muito bonita e fala sobre muitas coisas.  
(Geovanna, 15 anos, 9º ano, N)

[20] Os textos como o do Vincent Malloy, o do Edgar Allan Poe, aquele do... Mary and Max, muitos mais, aquele eh... sobre o futuro nosso o que a gente quer ser, so-

bre as cidades, as matérias (escolares) em Inglês hum isso (risos).  
(Roberta, 12 anos, 6º ano, E)

Os trechos apontam que as aulas e/ou atividades consideradas significativas pelos alunos abordavam assuntos diversos, como as aulas sobre Martin Luther King Jr., Edgar Allan Poe, Romeu e Julieta, Mary e Max etc. Margooth, Juliano e Geovanna mencionaram em suas narrativas uma atividade realizada com o livro “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare, em que os alunos leram os dois primeiros capítulos do livro adaptado para iniciantes de Inglês e cada aprendiz criou o seu final para a história. Essa ação se deu pela minha concordância com a percepção de Cox e Assis Petterson (2001) de que o leitor e escritor que desejamos formar é aquele que conta a sua própria história, aquele que não se limita a ‘papaguear’ a palavra alheia. Apesar de se tratar de um clássico, meu objetivo com a atividade foi fazer com que os alunos deixassem a imaginação fluir e depois, caso quisessem, eu passaria o material completo para todos ou eles mesmos poderiam pesquisar o final da tragédia de Shakespeare na Internet.

Margooth traz uma reflexão pertinente, pois além de mencionar Martin Luther King Jr. em sua fala, como Jubileu o faz, a aluna expõe que se tratou de uma aula interessante em que debateram sobre preconceito. Juliano também afirma que leu e viu filmes de pessoas que o mudaram e marcaram a sua história.

Roberta e Margooth afirmam que o texto sobre Vincent Malloy<sup>9</sup> foi significativo para elas. Nesse dia, os alunos assistiram à animação e leram o poema *Vincent*, deram seus próprios significados para a história e, por último, declamaram o poema em Inglês que narra as fantasias mirabolantes do garoto. Ao citarem textos, pessoas e vídeos que se tornaram relevantes durante o processo de aprendizagem da língua inglesa, Trajano (2011) argumenta que os alunos refletem sobre as suas próprias formas de aprender a língua, além de contemplarem os aspectos positivos e negativos que poderão influenciar nas suas posturas de aprendizes.

## 5. Considerações Finais

Ecoando Silva (2011), desejo que nenhum professor pense em suas aulas de línguas quando enunciados que remetam a uma abordagem estrutural e acríica forem proferidos.

Para tal intento, compreendo ser necessário que professores e alunos tomem pé de suas crenças e reflitam criticamente sobre as mesmas. Comungando desse esforço, busquei investigar as crenças de cinco aprendizes de inglês de uma turma multisseriada em relação ao modo como aprendem, enxergam e vivenciam o inglês dentro e fora da escola.

A análise do material empírico mostrou que grande parte dos alunos acredita na relevância de estudar e aprender inglês, porém faz-se relevante ressaltar que nem todos os discentes compartilham as mesmas crenças ou que exista sempre a correspondência entre as crenças e as atitudes dos aprendizes (TRAJANO, 2011) com relação ao estudo da língua. Segundo a

---

9 O poema trata de um garoto de sete anos de idade apaixonado por Literatura. Seu maior sonho era o de ser Vincent Price e seu autor favorito Edgar Allan Poe.

autora, isto se deve a diversos fatores como a falta de tempo ou até mesmo de interesse na aprendizagem, assim como a falta de recursos ou de conhecimento de estratégias específicas de aprendizagem.

É importante ressaltar que as crenças dos alunos, em sua maioria, apresentam caráter favorável em relação ao modo como aprendem e vivenciam a língua dentro e fora da escola. Além disso, as minhas atitudes como professor da turma parecem ecoar nas práticas adotadas pelos alunos fora do ambiente escolar, o que reforça a afirmação de que o professor também exerce influência nas crenças dos aprendizes (BARCELOS, 2003).

Refletir sobre as crenças e ações desses aprendizes também me permitiu revisitar as minhas próprias crenças e, assim, compreender que havia uma predominância da cultura estadunidense durante as minhas aulas. Esses achados me proporcionaram, ainda, uma reflexão crítica sobre as minhas crenças arroladas aos Estados Unidos da América e o que seria possível fazer daquele momento em diante para não ilustrar as aulas a partir de um único país falante de inglês.

Finalmente, chamo a atenção do leitor para o fato de que a utilização das narrativas como instrumento metodológico teve seus prós e contras. Apesar da pouca prática de falarem de si próprios naquele contexto, as narrativas proporcionaram aos estudantes participantes do estudo a oportunidade de expor e refletir sobre os modos como agenciam a sua aprendizagem dentro e fora do contexto escolar. No meu caso, acredito ter tido a possibilidade de revisitar e ressignificar algumas de minhas crenças com relação aos países falantes de língua inglesa. Nessa perspectiva, argumento que o tema proposto para discussão e reflexão não se esgota aqui e, a partir das análises realizadas neste estudo, possibilidades foram criadas para outras investigações acerca das crenças de aprendizes de línguas, não as limitando a experiências em sala de aula, mas abrindo as portas da escola para investigar se e de que formas aprendizes de línguas enxergam, aprendem e vivenciam esses falares em outros contextos sociais além do escolar.

## Referências

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

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazzo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus Editora, 2005.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_. Metodologia da pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, Pelotas - RS, v. 7, n.1, p. 123-

156, 2004.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.

\_\_\_\_\_. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: Ana Flávia Magela Gerhardt; Marcel Alvaro de Amorim; Alvaro Monteiro Carvalho. (Org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas, SP: Pontes, p. 153-186, 2013.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v.19, n.5, p.2-14, 1990.

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

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 685-704, 2015.

LEFFA, V.J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.17, p. 57- 65, 1991.

LIMA, M. S.; PIRES, T. L. S. Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 8, p. 295-315, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MELLO, Dilma Maria de. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: Tania Regina de Souza Romero. (Org.). **Autobiografias na (Re)Construção de Identidades de Professores de Línguas: o olhar crítico-reflexivo**. 1ed.São Paulo: Pontes, 2010, v. 1, p. 171-187.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. **Oficina de linguística aplicada**. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n. 2, p. 27-35, 1995.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K. A. et al. **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Vol. 1. São Paulo: Pontes, p. 49-72, 2011.

OLIVEIRA, H. F.; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. O que o 'não' nos diz: narrativas de licenciados em Letras que não se tornaram professores. In: Hélivio Frank de Oliveira; Poliene Soares dos Santos Bicalho; Sabrina do Couto de Miranda. (Org.). **Educação e diversidade: múltiplos olhares**. 1ed. Goiânia: Gráfica e Editora UEG, 2013, v. 2, p. 117-138.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: Maximina M. Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes/ALAB, 2005, p. 135-153.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 8, p. 261-266, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf> > Acesso em: 11 jul. 2021.

PEREIRA, Paula Graciano. **Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE: As crenças e a prática de dois professores de Inglês**. Dissertação de Mestrado, UFG, 2007.

PINCOWSCA, Gisela Cardoso Campos. As crenças de uma professora e de seus alunos sobre o uso do dicionário na sala de aula de LE. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. 1ªed. Campinas: Pontes Editores, v. 2, p. 121-138, 2011.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

SCHEIFER, Camila Lawson. "Vamos brincar de dar aula de inglês, hoje?" - A brincadeira como alternativa metodológica para a investigação de crenças no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. 1ªed. Campinas: Pontes Editores, v. 2, p. 95-120, 2011.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. 1ªed. Campinas: Pontes Editores, v. 2, p. 23-64, 2011.

Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. 1ªed. Campinas: Pontes Editores, v. 2, p. 23-64, 2011.

# Leitura

Nº 73 Ano 2022

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 34, p. 79-92, 1999.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.