



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

CRISTIANE MARIA CAMPELO LOPES LANDULFO DE SOUSA

**CULTURA DE APRENDER: INVESTIGANDO AS CRENÇAS E AS AÇÕES
DOS ALUNOS DE LÍNGUA ITALIANA DA UFBA**

**SALVADOR
2012**

CRISTIANE MARIA CAMPELO LOPES LANDULFO DE SOUSA

**CULTURA DE APRENDER: INVESTIGANDO AS CRENÇAS E AS AÇÕES
DOS ALUNOS DE LÍNGUA ITALIANA DA UFBA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Salvador
2012

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de.

Cultura de aprender : investigando as crenças e as ações dos alunos de língua italiana da UFBA / Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa. - 2012
200 f. : il.

Inclui anexos e apêndices.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Chaves de Menezes Scheyerl.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2012.

1. Língua italiana - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Crenças. I. Scheyerl, Denise Chaves de Menezes. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 458.24

CDU - 811.131.1(07)

Dissertação defendida em 23 de março de 2012 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profª Drª Denise Chaves de Menezes Scheyerl
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Orientadora

Profª Drª Maria Luisa Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília - UnB
Examinadora Externa

Prof. Dr. Mauro Porru
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Examinador Interno

Suplentes:

Profª Drª Márcia Paraquett
Universidade Federal da Bahia

Profª Drª Irenilza Oliveira e Oliveira
Universidade Estadual da Bahia - UNEB

Dedico esta dissertação ao meu pai, Antônio Ferreira Lopes, por quem cultivo o mais puro amor e uma enorme gratidão; ao meu companheiro e amado marido, Edval Landulfo; a minha mãe, Célia Fátima Campelo Lopes (*in memoria*) e a minha tia Cezarina Lopes Cavalcante (*in memoria*).

AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela constante presença em minha vida, protegendo-me e agora, por me dotar de inspiração, para que eu pudesse realizar este trabalho;
- Ao meu pai, que durante toda a vida foi meu amigo e incentivador;
- Ao meu marido, que me encoraja em todos os momentos de dificuldade, por ser também o meu melhor amigo e o meu maior incentivador;
- À minha querida Tia Maria, pelo carinho dedicado a mim e, sobretudo, pelo incentivo dado em todos os meus empreendimentos;
- Às minhas queridas irmãs, Celiane e Claudiane, por todos os momentos que vivenciamos juntas e pelo amor recíproco que sempre cultivamos;
- A Socorro Rios, pelos ensinamentos transmitidos a mim durante toda a minha vida.
- À minha orientadora Prof^a Dr^a Denise Chaves de Menezes Scheyerl, pela experiência e a sabedoria transmitidas a mim, pelo acolhimento e pela confiança depositada em meu trabalho.
- Às minhas amigas Nel Fontebianca, Kely Barros e Dóris Cristina o carinho, pela amizade cultivada e pela admiração recíproca.
- Aos colegas de curso Roberta Peixoto, Alberto Miranda, Leila, Laureci e Fabiana, pelo companheirismo e pela amizade;
- À minha grande amiga Tereza Helena, pelo carinho e pelas conversas esclarecedoras.
- Aos professores do Setor de Língua Italiana da UFBA, Jade Andrade, Mauro Porru, Alessandra Caramori, Lys Santaché e Silvia La Regina, por todas as contribuições importantes neste meu trabalho;
- Aos professores do PPGLinC, Sávio Siqueira e Márcia Paraquett, cujos conselhos me conduziram à reflexão e ao crescimento profissional;
- À professora Dulcelina, pela cooperação na produção desta pesquisa;
- Às minhas queridas amigas Michelle, Ilária e Paulinha, pela amizade e pelas palavras de incentivo;
- Aos alunos informantes pela colaboração que permitiu a concretização deste trabalho.
- A Mara que me ajudou muito, cuidando da minha casa como se fosse sua.
- A todas aquelas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.
- À CAPES, por ter me concedido uma bolsa de pesquisa para a realização deste trabalho.

Sempre que há o ensinado, não necessariamente haverá o aprendido. Quando aparecer o aprendido, ele não forçosamente será o produto do ensinado.

Mas esse mesmo aprendido poderá, em alguma ocasião, ser sim o resultado do ensinado.

[...] Muitas vezes dizemos que ‘ensinamos assim’ (e é assim que deveras nos sentimos).

Mas, o que de fato ocorre e o que dele enfim resulta, não é mesmo o que cremos, (e o que em verdade queremos), mas, o que deveras fazemos.

Nossa prática nos trai! Para que o aluno só possa ganhar terá de tornar-se no jogo, nosso sócio e cúmplice leal.

Seja lá o caso que for, mestre e alunos, igual, podem crescer na consciência e ação, de tal forma (e de não menos sentido!) que eles possam ter, em parte, o controle dessa arte.

José Carlos Paes de Almeida Filho (2009, p. 7)

RESUMO

O estudo relatado nesta dissertação investigou, durante dois semestres letivos, as crenças sobre o ensino/aprendizagem da língua italiana (LI) e a relação dessas com as ações de três alunos do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia. Além disso, buscou-se, também, investigar se ocorre, durante o processo de aprendizagem, a ressignificação dessas crenças. Para tal, são apresentadas informações sobre o ensino da LI no Brasil, visto que se trata de um universo, para muitos, pouco conhecido. A fundamentação teórica deste trabalho é constituída de estudos referentes a crenças sobre a aprendizagem de línguas na área da Linguística Aplicada, contando com autores como Almeida Filho (1993), Wenden (1986, 1987), Pajares (1992), Kalaja (1995), Barcelos (1995, 2000, 2004 e 2007), Vieira Abrahão (2004), Kleber Silva (2003, 2005, 2006, 2008), Ortiz Alvarez (2007), Couto (2009), Santos (2010), entre outros. A metodologia de pesquisa adotada foi o estudo de caso, de natureza qualitativo-interpretativista, tendo como instrumentos para coleta de dados quatro questionários escritos, diário de aprendizagem, atividade investigativa, observação de aulas, entrevista semi-estruturada e aulas gravadas em vídeo. Os dados gerados revelaram que os alunos optaram pela língua italiana por diferentes motivos e ainda possibilitaram a identificação de diversas crenças sobre a aprendizagem da LI. Além disso, foi possível verificar que, em alguns momentos, os participantes agem de acordo com as suas crenças e que algumas das crenças inferidas foram ressignificadas.

Palavras-chave: Cultura de aprender. Crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas. Língua italiana.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate beliefs about teaching and learning of Italian as a foreign language (IFL) and the relation between students' beliefs and their actions. It was carried out with three students from UFBA's Institute of Letters, Department of Romance Languages. The research has also sought to find out if the learners re-signify or not their beliefs throughout the learning process. In order to understand the IFL scenario in Brazil an overview of the educational scenario is provided. The literature review is based on studies about language learning beliefs within the field of Applied Linguistics, taking as reference authors like Almeida Filho (1993), Wenden (1986, 1987), Pajares (1992), Kalaja (1995), Barcelos (1995, 2000, 2004, 2007), Vieira Abrahão (2004), Silva (2003, 2005, 2006, 2008), Ortiz Alvarez (2007), Couto (2009), Santos (2010), to name a few. Methodologically speaking, this research is a case study, founded on the qualitative-interpretative paradigm. In order to generate data, four written questionnaires were applied, a learning diary (portfolio) was used, plus other instruments like investigative activities, class observation, semi-structured interviews, and class audio-recording. The data analysis indicated that students have chosen Italian as a foreign language for different reasons, and different beliefs about how language is learned were identified. In reality, it was possible to confirm that students behave according to their beliefs and some of them were re-signified and added up throughout the research.

Key-words: Learning culture. Beliefs about language teaching/learning. Italian language.

RIASSUNTO

Questo lavoro è una ricerca sulle credenze riguardo all'apprendimento della lingua italiana (LI) di tre studenti del corso di Lettere dell'Università Federale di Bahia. Il fine è appurare il rapporto tra queste credenze e le azioni degli alunni e, inoltre, verificare, se durante il processo di apprendimento, queste credenze siano riformulate. Nella prima parte, si presentano informazioni sull'insegnamento della LI in Brasile, dato che questo è un universo poco conosciuto. In seguito, viene descritta la teoria su cui è basato questo lavoro, proposta dagli studi sulle credenze circa l'apprendimento dal punto di vista della linguistica applicata: Almeida Filho (1993) Wenden (1986, 1987), Pajares (1992), Kalaja (1995), Barcelos (1995, 2000, 2004 e 2007), Viera Abrahão (2004), Kleber Silva (2003, 2005, 2006, 2008), Ortiz Alvarez (2007), Couto (2009), Santos (2010) tra gli altri. La metodologia di ricerca adottata è stata il caso di studio, qualitativo-interpretativo. E I dati sono stati raccolti per mezzo di questionari, un'intervista, osservazione di lezioni, registrazioni audiovisive, diari e un'attività esaminatrice. I dati generati mostrano che gli studenti scelgono la lingua italiana per motivi diversi e hanno rivelato varie credenze circa l'apprendimento della li. i dati suggeriscono, inoltre, che gli studenti, in alcuni momenti, agiscono sulla base delle loro convinzioni e che alcune delle credenze emergenti dai dati sono state riformulate.

Parole chiavi: Cultura di apprendimento. Credenze sull'isegnamento e l'apprendimento di lingue. Lingua italiana.

GRÁFICOS, FIGURAS E TABELAS

Figura 1	Principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas	25
Figura 2	Mapa do Brasil que apresenta as regiões cujas universidades públicas ofertam a língua italiana nos cursos de Letras	33
Figura 3	Visão de crenças da pesquisadora deste trabalho	73
Figura 4	Visão do processo de mudança de crenças da pesquisadora deste trabalho	77
Figura 5	Relação entre crenças e ações apresentada pela pesquisadora deste trabalho	79
Figura 6	Tópicos para a investigação de crenças seguidos pela pesquisadora deste estudo	118
Gráfico 1	Proporção de línguas estrangeiras mais conhecidas no continente europeu	31
Gráfico 2	Estudantes inscritos nos cursos dos Institutos Italianos de Cultura (1995 – 2000)	32
Gráfico 3	Nacionalidade do pai, segundo o nível de escolaridade (escola primária)	43
Gráfico 4	Nacionalidade da mãe, segundo o nível de escolaridade (escola primária)	44
Gráfico 5	Nacionalidade do pai, segundo o nível de escola (ensino fundamental e médio)	44
Gráfico 6	Nacionalidade da mãe, segundo o nível de escolaridade (ensino fundamental e médio)	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisas recentes realizadas sobre CEAL com foco no aprendiz	58
Quadro 2	Diferentes termos e definições para CEAL no contexto brasileiro	69
Quadro 3	Características, vantagens e desvantagens das três abordagens	84
Quadro 4	Demonstrativo dos Cursos de Letras/UFBA e suas respectivas modalidades	93
Quadro 5	Instrumentos de coleta de dados	98
Quadro 6	Questionários aplicados durante a coleta de dados	100
Quadro 7	Datas e horário das entrevistas semiestruturadas	103
Quadro 8	Datas das aulas gravadas em vídeo	103
Quadro 9	Razões, expectativas e crenças sobre a LI dos sujeitos participantes	116
Quadro 10	Crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE	123
Quadro 11	Crenças sobre o bom aprendiz de línguas	126
Quadro 12	Crenças sobre as atividades realizadas em sala de aula de línguas	130
Quadro 13	Crenças sobre estratégias para o aprendizado da LI	134
Quadro 14	Crenças sobre o bom professor de línguas	136
Quadro 15	Crenças sobre o aprendizado da LI	142
Quadro 16	Crenças sobre a LI e sobre o Aprendizado da LI	149
Quadro 17	Crenças iniciais e novas crenças dos alunos informantes	153

LISTA DE CONVENÇÕES DAS TRANSCRIÇÕES

[]	Ponto de sobreposição de vozes, com marcação nos segmentos sobrepostos, sobreposições localizadas.
(+)	Pausas e silêncios.
()	Hipótese sobre o que se ouviu.
(())	Comentários do analista.
(incompreensível)	Quando não é possível compreender uma fala.
MAIÚSCULAS	Ênfase em uma sílaba ou em uma palavra.
Ah, eh	Transcrição parcial ou eliminação.
?	Pausa preenchida, sinal de hesitação ou de atenção.
!	Entonação ascendente ou pergunta.
:	Forte ênfase ao que está sendo dito.
,	Alongamento de sílaba.
-	Palavra pronunciada silabadamente.

Convenções utilizadas conforme Marcuschi (1991).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Atividade Investigativa
ABPI	Associação Brasileira de Professores de Italiano
ACIP	Associação Cultural Italiana Pelotense
ALCIES	Associação de Língua e Cultura Italiana do Espírito Santo
ARPI	Associação Rio-Grandense de Professores de Italiano
CEAL	Crenças no Ensino e Aprendizagem de Línguas
CEI	Curso de Extensão de Italiano
CEL	Centro de Ensino de Línguas
CELIN	Centro de Línguas e Interculturalidade
CL	Centro de Línguas
CLAC	Centro de Línguas Aberto à Comunidade
CLC	Centro de Línguas para a Comunidade
CLIC	Curso de Línguas para a comunidade
CENEX	Centro de extensão de línguas
DLA/IEL	Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem
DLEM	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
DA	Diário de aprendizagem
FALE	Faculdade de Letras
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IIC	Institutos Italianos de Cultura
ICIF	Instituto de Cultura Italiana de Fortaleza
IMPARH	Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Italiana
LICOM	Línguas para a Comunidade
NELE	Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão
PROLEM	Programa de Línguas Estrangeiras Modernas

Q1	Questionário 1
Q2	Questionário 2
Q3	Questionário 3
Q4	Questionário 4
SCHLA	Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	O INÍCIO DA CAMINHADA	20
1.1	Introdução	20
1.2	Motivação para a pesquisa	22
1.3	Problemática e problema	24
1.4	Justificativa	26
1.5	Objetivos da pesquisa	28
1.6	Perguntas de pesquisa	28
1.7	Organização da dissertação	29
2	A CAMINHADA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1	O ensino da língua italiana	30
2.2	A oferta do ensino da LI no Brasil	33
2.2.1	O ensino da LI nas universidades do sul do Brasil	35
2.2.2	O ensino da LI nas universidades do sudeste do Brasil	37
2.2.3	O ensino da LI nas universidades do centro-oeste brasileiro	39
2.2.4	O ensino da LI nas universidades do nordeste brasileiro	41
2.2.5	O ensino da LI nas escolas regulares	43
2.3	A Língua Italiana: Outros dados	47
2.4	Algumas contribuições para o ensino da LI no Brasil	48
2.5	Crenças na perspectiva da linguística aplicada	50
2.5.1	Crenças no ensino e na aprendizagem de línguas: um breve histórico	50
2.5.2	Pesquisas recentes sobre CEAL com foco no aprendiz	57
2.5.3	Pesquisas sobre crenças de aprendizes de língua italiana	62
2.5.4	O que são crenças?	66
2.5.5	Entendendo as crenças	73
2.5.6	A relação entre crenças e ações: Uma síntese	78
2.6	Abordagens de investigação sobre crenças	81
2.6.1	Abordagem normativa	81
2.6.2	Abordagem metacognitiva	82
2.6.3	Abordagem contextual	82
2.6.4	Abordagens de investigação de crenças: Qual escolher?	83

3	PERCURSO METODOLÓGICO	86
3.1.1	Pesquisa qualitativa	86
3.1.2	Estudo de caso	89
3.2	Contexto da pesquisa	91
3.2.1	O curso de Letras da UFBA	92
3.3	Os participantes da pesquisa	94
3.3.1	Antonello	95
3.3.2	Marcos Alexandre	95
3.3.3	Tutti Frutti	96
3.4	Disciplinas de língua italiana	96
3.4.1	Disciplina de língua italiana em nível básico	96
3.4.2	Disciplina de língua italiana em nível intermediário	96
3.5	Os instrumentos de coleta de dados	97
3.5.1	Observações de aula	98
3.5.2	Notas de campo	99
3.5.3	Questionários	99
3.5.4	Atividade investigativa	101
3.5.5	Diário de aprendizagem dos alunos	101
3.5.6	Entrevista	102
3.5.7	Gravação das aulas em vídeo	103
3.6	Procedimentos de análise dos dados	104
4	A CHEGADA: INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	105
4.1.1	Perfil dos alunos	106
4.1.2	As razões para a escolha da língua italiana	108
4.1.3	Expectativas em relação ao ensino/aprendizagem de italiano	111
4.1.4	Crenças sobre a língua italiana segundo os informantes	114
4.2	Crenças dos aprendizes de LI da UFBA	117
4.2.1	Crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE	118
4.2.2	Crenças sobre o bom aprendiz de línguas	123
4.2.3	Crenças sobre as atividades realizadas na sala de aula de línguas	126
4.2.4	Crenças sobre estratégias para o aprendizado da LI	131

4.2.5	Crenças sobre o bom professor de línguas	134
4.2.6	Crenças sobre o aprendizado da LI	137
4.3.	Aprendizes e a sala de aula	143
4.3.1	A sala de aula	143
4.3.2	Aprendizes em ação	144
4.4	Respondendo às perguntas de pesquisas	148
4.5	Reflexões finais	156
 CONSIDERAÇÕES FINAIS		157
SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS		159
REFERÊNCIAS		160
 APÊNDICES		169
APÊNDICE A	Carta de autorização	170
APÊNDICE B	Questionário - 1	171
APÊNDICE C	Questionário - 2	172
APÊNDICE D	Questionário - 3	176
APÊNDICE E	Questionário - 4	178
APÊNDICE F	Atividade investigativa	180
APÊNDICE G	Tradução da atividade investigativa	181
APÊNDICE H	Roteiro de entrevista realizada com os alunos - informantes	182
 ANEXOS		183
ANEXO A	Autorização da pesquisa	184
ANEXO B	E-mails dos professores que atuam como nas universidades pesquisadas que ofertam a LI no curso de Letras	185
ANEXO C	Questionários respondidos pelos alunos - informantes	207
ANEXO D	Atividade investigativa dos alunos - informantes	229
ANEXO E	Diário de aprendizagem dos alunos-informantes	233

ANEXO F	Entrevistas realizadas com os alunos-informantes	255
ANEXO G	Entrevista realizada com o professor Mauro Porru	265
ANEXO H	Ementa da disciplina Italiano em Nível Básico	268
ANEXO I	Ementa da disciplina Italiano em Nível Intermediário	269

1 O INÍCIO DA CAMINHADA

Como podemos nos entender (...), se nas palavras que digo coloco o sentido e o valor das coisas como se encontram dentro de mim; enquanto quem as escuta inevitavelmente as assume com o sentido e o valor que têm para si, do mundo que tem dentro de si?

Luigi Pirandello (1921)

1.1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é o resultado da minha crença de que ensinar língua estrangeira é uma atividade que requer preparação, informação e formação continuada¹ do profissional que se propõe exercer tal tarefa, nesse caso, o professor de línguas. Entendo que para ensinar línguas, muito mais do que definir um tipo de planejamento, um conjunto de técnicas, um material didático, é necessário, sobretudo, um trabalho de reflexão constante que permita ao professor alcançar o que deve ser o seu maior objetivo: a aprendizagem de seus alunos.

Embora o professor de línguas passe pelo menos quatro anos na faculdade cercado por teorias e teóricos que lhe mostrem os “caminhos das pedras” para a execução de seu trabalho, nada garante que os seus futuros alunos aprenderão tudo o que lhes foi ensinado. Simplesmente, porque aprender não depende, apenas, do professor, já que o processo de aprendizagem está sujeito a diversos fatores como, por exemplo: os anseios, as expectativas, os interesses, as crenças sobre como aprender uma língua estrangeira, as estratégias e os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Assim, compreendo que o professor é o responsável por mostrar a direção que levará os alunos ao aprendizado, mas o caminho é percorrido pelo aprendiz.

Desse modo, o método de ensino, o docente, a escola, os recursos didáticos vão proporcionar o aprendizado ao aluno, mas não vão realizá-lo. Visto que cada aluno aprende ao seu modo, de acordo com as suas “[...] 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 [...]” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13).

¹ Concordo com Ortiz Alvarez (2007), quando afirma que quando os professores recém-formados saem da faculdade, na verdade, não se formaram completamente. A autora observa que o professor “[...] talvez leve toda uma vida para se formar, já que a formação é um processo complexo, contínuo, portanto sua atualização é exigência constante da sua profissão [...]” (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 196).

Portanto, quando o professor estabelece um roteiro de ensino e escolhe a abordagem que considera a mais adequada, deve atentar para o fato de que o aluno possui o seu modo de aprender ou sua cultura de aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1993). Pode-se dizer, então, que essa cultura é coberta por crenças que alimentam e interferem no processo de aprendizagem. Tais crenças podem influenciar a motivação do aluno para aprender, as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil sobre a língua, bem como as suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem (RICHARDS; LOCKHART, 1994).

Desse modo, o estudo das crenças tem sido foco de interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Na Linguística Aplicada, o interesse pelas crenças no ensino e aprendizagem passou a ser alvo de investigação a partir da década de 1980, quando houve uma mudança de paradigmas na Linguística Aplicada² (doravante LA): o foco deixa de ser o produto, a língua, e passa a ser o processo, no qual o aprendiz ocupa um lugar especial. Nesse período, estudos, como o de Hosenfeld, passaram a reconhecer que o “[...] conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças [...]” (BARCELOS, 2004a, p. 127) era um fator extremamente relevante para a aprendizagem de línguas. Desde então, diversas pesquisas passam a conceber que os alunos são “[...] pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas [...]” (LARSEN-FREEMAN, 1998, p.207).

Diante dessa nova percepção, uma gama expressiva de pesquisas foi desenvolvida na LA levando em consideração as crenças, atitudes e percepções dos alunos e dos professores que revelam uma cultura de aprender e de ensinar línguas: Horwitz (1985.); Wenden (1986); Carmagnani (1993); Viana, (1993); Damião, (1994); Gimenez, (1994); Barcelos (1995); Freitas, (1996); Vieira Abrahão, (1996); Felix (1998); Garcia (1999); Carvalho (2000); Marques (2001); Nonemacher (2002); Leite (2003); Barcelos (2004), Silva (2005); Barcelos e Vieira Abrahão (2006), Borges (2007); Bonfim (2008); Couto (2009); Silva K (2010); Alves (2010); Sousa (2011) e outros.

No Brasil, os estudos de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas começaram a configurar na agenda de discussões em LA a partir da década de 1990. Segundo Barcelos (2004), as pesquisas, desde 2002, caracterizam-se por uma maior pluralidade de metodologia e de percepções diferentes sobre como fazer pesquisa a respeito de crenças.

² A Linguística Aplicada é considerada uma ciência social, uma vez que essa área de investigação se ocupa das questões referentes à linguagem, tais como os problemas enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, seja dentro ou fora do meio de ensino/aprendizagem (MOITA LOPES, 1996).

A referida autora informa que embora tenha havido um crescimento das pesquisas sobre esse tópico na área da LA, ainda existem vários temas que carecem de maiores esclarecimentos e de revelações por outros trabalhos acadêmicos. Dentre eles, a necessidade de mais estudos sobre crenças e mais especificamente sobre crenças referentes a outras línguas além da língua inglesa, pois durante muito tempo esta era o centro desses estudos. Barcelos afirma que (2006a. p. 35), “[...] necessitamos investigar crenças em contextos diversos - cursos de Letras em instituições particulares, em universidades públicas, cursos de idiomas e conhecer crenças sobre outras línguas estrangeiras além da inglesa [...]”. Além disso, Barcelos (2001, p. 87) declara que os estudos sobre crenças “precisam ir além da simples descrição das crenças”. “É preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula” (BARCELOS, (2001, p. 87).

Esta pesquisa está embasada nos estudos sobre cultura de aprender línguas: Almeida Filho (1993) e crenças dos aprendizes de Línguas: Wenden (1986, 1987), Pajares (1992), Kalaja (1995), Barcelos (1995, 2000, 2004 e 2007), Viera Abrahão (2004), Kleber Silva (2003,2005,2006,2008), Ortiz Alvarez (2007), Couto (2009), Santos (2010).

A seguir, exponho a motivação para a realização desta pesquisa.

1.2 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Esta pesquisa foi motivada pela busca incansável de me tornar uma professora cada vez mais comprometida com o ato de ensinar. Uma vez que entendo que ensinar é uma tarefa que demanda muito mais do que apenas a transmissão de conteúdos e a elaboração de materiais didáticos. Concordo com Freire (1996, p. 7-8) quando ele diz que “ensinar é um ato que exige pesquisa, criticidade, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reconhecimento e assunção da identidade cultural”, além de exigir bom senso e respeito à autonomia do ser educando. Enfim, o exercício diário de se agir como professor exige um trabalho de reflexão constante que supere definitivamente “[...] a visão do professor como emissor e do aluno como receptor numa relação opressiva de cima para baixo [...]” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15). Desse modo, concebo que para agir como professora

competente³, preciso ir mais além, devo, inicialmente e acima de tudo, procurar compreender o universo dos meus alunos, já que como afirma Almeida Filho (1993), mesmo que o professor alcance o nível pleno de desenvolvimento das competências, ele deve estar atento às abordagens ou cultura de aprender dos seus alunos.

Formada em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua italiana (doravante LI) e em Pedagogia, estive sempre procurando o caminho que pudesse me guiar pela complexa arte de ensinar e, conseqüentemente, de aprender dos meus alunos. Desde o início da minha trajetória, quando comecei a lecionar a língua portuguesa, no ano de 2000, em uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza, percebi que na sala de aula havia muito mais que apenas alunos ávidos em aprender. Nessa época, como jovem docente, já intuía que naquele espaço privilegiado, no qual estão presentes diversos “sujeitos-mundos culturais” (MENDES, 2008, p. 62), o universo particular de cada aluno também deveria ser, inevitavelmente, levado em consideração pelos professores.

Continuei a minha caminhada, e a partir de 2004, como professora de LI, primeiramente em cursos livres, ainda na cidade de Fortaleza, posteriormente, no curso de extensão de italiano - CEI vinculado à Universidade Federal da Bahia, e em seguida, como professora substituta de língua e literatura italiana, na graduação de Letras dessa mesma universidade, tentando encontrar subsídios que me permitissem desvendar os mistérios do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Assim sendo, procurando respostas para as soluções de anseios e dúvidas que surgiam diariamente, fui, aos poucos, conduzida aos textos que tratam sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e logo entendi que tal temática me ajudaria a esclarecer aquelas questões. Sobretudo, porque já havia presenciado constantemente no contexto da minha própria atuação, a manifestação de algumas das crenças dos estudantes.

Desde então, passei a compartilhar do pensamento de Breen (1985, p. 136), quando afirma que “[...] nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as expectativas, valores e crenças que estejam envolvidos [...]”. Por conseguinte, percebi que o entendimento das crenças que influenciam no processo de aprendizagem de línguas me forneceria subsídios para melhor compreender “[...]”

³ A competência mencionada refere-se às competências dos professores como definidas por Almeida Filho (1993, p. 20-21): A competência aplicada e a competência profissional. A primeira é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo-lhe explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém; e para o professor chegar ao nível mais alto de consciência e fruição profissional, o professor precisa desenvolver a competência profissional, capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, seu potencial e sua importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas.

a diferença de comportamento entre alunos que buscam o aprendizado de uma língua por diversos motivos e interesses pessoais [...]” (TRAJANO, 2005, p.17).

Concordando com Freire (2007, p. 87) quando ele diz que “[...] como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino [...]”, encerro esta seção observando que a minha maior motivação se sustenta na curiosidade científica e na busca incessante de aprender mais, para ensinar sempre melhor.

1.3 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA

Outrora, os métodos de ensino de línguas concebiam o aluno como um mero receptor de conteúdos que deveria descobrir as regras da língua e imitar o comportamento linguístico do professor (BARCELOS, 2004). Ortiz Alvarez (2007, p. 191) expressa que “antigamente o aluno era considerado um agente passivo”. Contudo, como mostra a introdução deste trabalho, as mudanças ocorridas na LA passaram a considerar as expectativas e as estratégias trazidas pelos alunos à sala de aula como fatores primordiais para o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE).

Portanto, reconhecer o mundo “particular” e a cultura de viver de cada sujeito-aprendiz como um fator relevante para que a aprendizagem possa se realizar é imprescindível. O aprendiz deve “[...] ser visto como um ser social afetivo com atitudes e motivações que o levam ao sucesso ou ao fracasso dependendo de vários fatores [...]” (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 191). Segundo van Lier (1994, p. 9) “[...] a sala de aula não existe em um vácuo: ela está localizada em uma instituição, em uma sociedade e em uma cultura [...]”.

Mediante essas afirmativas, posso concluir que cada aluno possui a sua história de vida, experiências particulares, conhecimentos prévios e, sobretudo, uma cultura de viver própria que gera, conseqüentemente, um modo particular de aprender, ou como afirma Almeida Filho (1993), a sua abordagem ou cultura de aprender línguas, termo que segundo o autor, refere-se:

Às 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, restritas em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Em seu modelo de operação global de aprender línguas, Almeida Filho coloca a abordagem ou cultura de aprender línguas como algo capaz de interferir no processo de aprender e como uma força potencial que se relaciona com a abordagem de ensinar do professor.

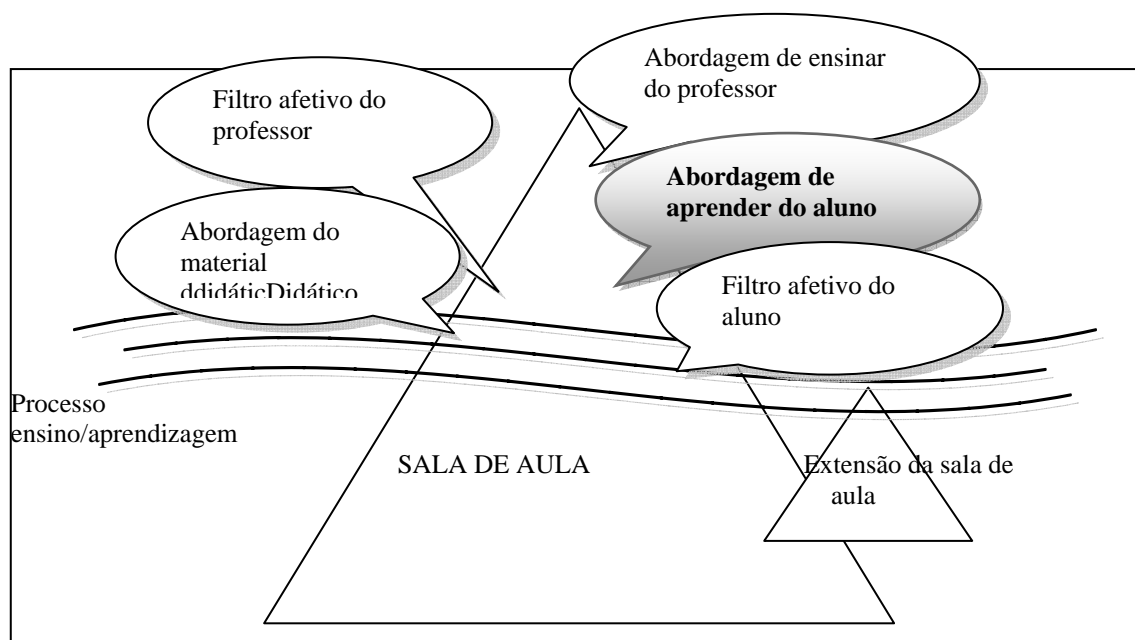


Figura 1: Principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas⁴

Segundo o autor, as crenças sobre a aprendizagem de línguas estão presentes na sala de aula, visto que fazem parte da abordagem ou cultura de ensinar, a qual “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, **crenças** (grifo meu), pressupostos e, eventualmente, princípios de como é linguagem humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.17).

Ana Maria Barcelos, em sua pesquisa intitulada “*Cultura de Aprender Línguas (Inglês) de Alunos no Curso de Letras*”, definiu ‘cultura de aprender línguas’ como:

O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de **crenças** (grifo meu), mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (BARCELOS, 1995, p.40).

Desse modo, “[...] as crenças dos alunos sobre como aprender uma língua e manifestadas pelos alunos em sala de aula têm a ver com seus hábitos e valores familiares,

⁴ Modelo retirado do livro **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**, publicado em 1993 por José Carlos P. de Almeida Filho.

escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade [...]” (BARCELOS, 1999, p. 159). Isso, evidentemente, sugere que elas devem ser investigadas a fim de serem compreendidas, já que, segundo Wenden (1986), as crenças podem influenciar a maneira de agir dos aprendizes em relação ao aprendizado da LE.

Logo, sabendo que a cada semestre, diversos estudantes ingressam em cursos de línguas estrangeiras para aprender um novo idioma e que eles devem ser concebidos como seres- culturais que entram em suas salas de aula trazendo suas expectativas, ideias, noções pré-estabelecidas, ou seja, crenças em relação à língua que irão estudar, parece coerente afirmar que a problemática que se apresenta conduz este trabalho para a identificação do seguinte problema:

Quais são as crenças dos alunos sobre a aprendizagem da LI? Qual é a relação dessas crenças com as ações desses aprendizes em sala de aula?

Na próxima seção, discorro sobre as justificativas que me levaram a realizar este trabalho.

1.4 JUSTIFICATIVA

A escolha da temática “crenças no ensino e aprendizagem de línguas” para a realização desta pesquisa de mestrado se dá por diversos fatores. Primeiramente, porque considero de extrema importância para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, o professor compreender o que pensam os alunos sobre o aprendizado de uma língua estrangeira, mais especificamente, neste caso, sobre o aprendizado da LI.

Bialystok (1985) chama a atenção para o fato de que os alunos sempre trazem consigo noções pré-concebidas (aqui, chamadas de crenças) sobre o que deve acontecer na sala de aula. De acordo com Kumaravadivelu (1991, p. 107), “[...] quanto mais informados estivermos sobre as crenças de nossos alunos, tanto maiores serão as chances de sucesso de qualquer intervenção que se queira fazer [...].”

Breen e Candlin (1980) afirmam que os aprendizes que se defrontam com a tarefa de descobrir como aprender uma língua, desenvolverão expectativas diferentes. Rivers (1987, p.5) complementa enfatizando que sendo o aluno a “razão de ser do ensino”, o professor deve considerar a sua idade, seu passado escolar e as suas maneiras de aprender culturalmente absorvidas. Por conseguinte, a reflexão sobre as crenças transforma alunos e professores em sujeitos mais conscientes dos processos referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas e,

portanto, mais capazes de repensar e alterar a realidade em que estão inseridos. Barcelos (2004, p.145) confirma essa convicção ao destacar que “[...] ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos [...]”.

O estudo das crenças de aprendizagem de LE também ajuda a diminuir possíveis choques entre as visões de mundo de professores e alunos. Almeida Filho (1993) ressalta que é possível haver uma incompatibilidade entre a cultura de aprender dos alunos e a abordagem de ensinar do professor, resultando em resistência e dificuldade para o ensino e a aprendizagem da língua-alvo. Conforme Banya e Cheng:

Considera-se que as crenças dos estudantes sobre aprendizagem de língua estrangeira desempenham um papel importante como fator de influência na sua motivação, atitude, nível motivacional, uso de estratégias, ansiedade e realização linguística. Porém, com pouco ou limitado conhecimento da língua-alvo, os estudantes podem ter concepções distorcidas que parecem ser pouco realistas, conflitantes ou desencontradas em relação às crenças dos professores ou aos princípios da instrução em sala de aula. Tudo isso levará à frustração ou ao desapontamento, produzirá uma *performance* insatisfatória ou mesmo encerrará o estudo da língua (BANYA; CHENG, 1997, p.23).⁵

Barcelos (1995, p.19), postula que a consciência a respeito das crenças pode auxiliar os aprendizes na compreensão das suas dificuldades e frustrações e ainda possibilitar aos professores a execução do plano de ação que seja eficaz, permitindo, desse modo, uma parceria entre alunos e professores de maior reflexão e colaboração com o propósito comum de aprender/ensinar a língua-alvo. Outro fator importante para que esta pesquisa seja considerada como de alta relevância é a necessidade de mais estudos sobre crenças e, mais especificamente, sobre crenças de outras línguas que não a inglesa (BARCELOS 2006), língua que apresenta a maior quantidade de pesquisas sobre o tema.

Este estudo ainda se justifica pelo fato de sua autora ser professora do Curso de Extensão de Italiano – CEI, do Departamento de Letras Românicas da UFBA e ter atuado como substituta na graduação do curso de Letras, vivenciando, portanto, no contexto da sua própria atuação, a manifestação de algumas crenças de seus alunos.

Diante dos argumentos expostos acima, o estudo proposto, justifica-se plenamente, pois servirá como um instrumento que permitirá a todos os professores de língua estrangeira,

⁵ Esse texto foi traduzido por Lima (2010, p. 81) e seu original é: Students’ beliefs about foreign language learning is found to play an important role in influencing their motivation, attitude, motivational intensity, strategy use, anxiety and a language achievement. But, with little or limited knowledge about that target language, students may have some misconceptions which seem to be unrealistic, conflicting or mismatching with teacher’s beliefs or the principles of classroom instruction. All will lead to frustration or disappointment, bring about unsatisfactory performance, or even end their language study (BANYA; CHENG, 1997, p.23).

encontrar as respostas que os ajudarão a entender melhor o comportamento dos alunos diante da “dor e da delícia de aprender uma língua estrangeira” (SIQUEIRA, 2010).

Além disso, presumivelmente, terá muito a contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de línguas e mais especificamente, para o ensino/aprendizagem da LI, visto que, “quanto mais clareza os docentes tenham das crenças e expectativas de seus alunos com relação ao curso e ao processo de ensino/aprendizagem [...]”, maiores serão as possibilidades desses alunos atingirem os seus objetivos (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 201).

1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.5.1 Objetivo geral

Investigar as crenças de três alunos de LI do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia, a fim de analisar a relação entre essas crenças e as suas ações em sala de aula no transcorrer do processo de aprendizagem.

1.5.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as crenças dos alunos pesquisados sobre a LI e sobre aprendizado da LI;
- b) Analisar a relação entre as crenças e as ações desses aprendizes durante o processo de aprendizagem;
- c) Investigar o surgimento de novas crenças ou a resignificação dessas ao longo do processo de ensino - aprendizagem.

1.6 PERGUNTAS DE PESQUISA

Para a concretização dos propósitos deste trabalho, as seguintes perguntas foram formuladas:

- 1) Quais são as crenças dos alunos pesquisados sobre a LI e a sua aprendizagem?

- 2) Durante o processo de conscientização da aprendizagem dos alunos ocorre a ressignificação das crenças investigadas?
- 3) Surgem novas crenças durante o processo de aprendizagem da LI ?
- 4) Qual é a relação entre as crenças e as ações dos aprendizes em sala de aula?

1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da seção final. No primeiro capítulo, introduzo o tema abordado, apresentando a motivação para a realização deste estudo, bem como a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa que foram norteadoras da investigação.

No segundo capítulo, trato da fundamentação teórica na qual esta pesquisa está alicerçada. Primeiramente, apresento um breve panorama sobre o ensino da LI, registrando as universidades que oferecem a habilitação em italiano nos cursos de Letras e as escolas de ensino regular que adotam as disciplinas de LI em seu currículo escolar. Posteriormente, a partir da seção 2,5, traço um breve histórico sobre os estudos das crenças na perspectiva da linguística aplicada e apresento algumas pesquisas recentes com foco nas crenças dos aprendizes. Em seguida, discorro sobre o conceito de crenças, a relação entre essas e ações, bem como explico as possíveis condições para a mudança de crenças. Por fim, falo das abordagens de investigação sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas.

No terceiro capítulo, explico a metodologia de pesquisa utilizada, o contexto da pesquisa, o perfil dos sujeitos pesquisados e os instrumentos de coleta de dados. No quarto capítulo, procedo à análise dos dados coletados sob a ótica dos objetivos específicos e respondo às perguntas de pesquisa.

Na seção final, retomo a discussão do estudo e faço algumas considerações finais acerca desta investigação, sugerindo possíveis encaminhamentos para futuros estudos voltados para o ensino e aprendizagem de línguas, especificamente, para o ensino e aprendizagem da LI.

No próximo capítulo, portanto, dou início à fundamentação teórica desta dissertação.

2 A CAMINHADA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica é como um rio, que começou de um olho d'água, foi agregando e sendo agregado, ganhou força, volume, corrente e desaguou no mar para constituir-lo e ser por ele constituído. Os autores e autoras compõem as margens que delineiam o rio, delimitam sua profundidade e possibilitam que o pesquisador seja guiado pelo trajeto aberto por eles e flua entre as correntes de suas ideias (COUTO, 2009, p.9).

Este capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica, na qual está alicerçada esta dissertação. Para isso, primeiramente, apresento um panorama sobre o ensino da LI, visto que esse é um universo, para muitos, pouco conhecido. No primeiro momento, informo quais são as universidades públicas, federais e estaduais, que possuem o ensino da LI em cursos de graduação, pós-graduação e extensão⁶. A seguir, concentro-me em algumas escolas de ensino regular - privadas e públicas - que incluem o idioma italiano no currículo escolar. Por uma questão de limitação, resolvi discorrer apenas sobre as escolas regulares dos estados nos quais existem universidades que ofertam a habilitação em LI no curso de Letras. Posteriormente, traço um breve histórico sobre os estudos das crenças na perspectiva da linguística aplicada e apresento algumas pesquisas recentes com foco nas crenças dos aprendizes. Em seguida, discorro sobre o conceito de crenças, a relação entre essas e ações, bem como explico as possíveis condições para a mudança de crenças. Por fim, falo das abordagens de investigação de crenças no ensino/aprendizagem de línguas.

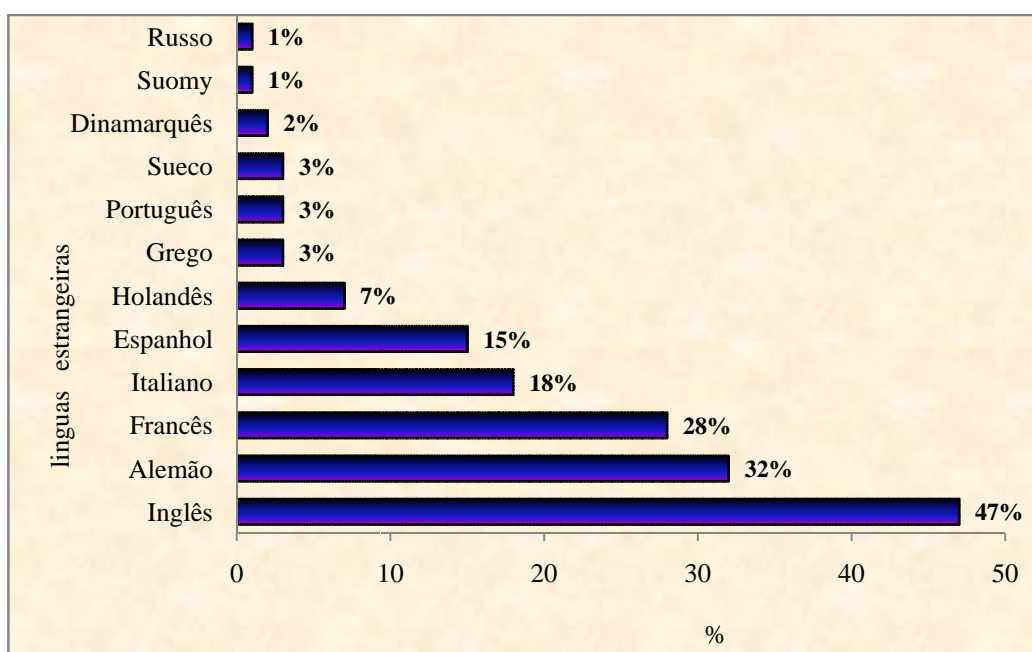
2.1 O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA

Início esta seção refletindo sobre uma questão recorrente, pois percebo que quando as pessoas são questionadas sobre qual língua estrangeira querem estudar, ouvimos, na maioria das vezes, como resposta, que escolheriam o inglês ou o espanhol. Provavelmente, dentre outras razões, os motivos pelos quais as pessoas escolhem esses dois idiomas são: a

⁶ Curso de extensão é toda atividade acadêmica, técnica ou cultural que não está inclusa como parte integrante e obrigatório do ensino de graduação e da pós-graduação *stricto sensu*.

língua inglesa “vem se firmando no cenário internacional como *língua franca* da chamada era da informação” (SCHEYERL e SIQUEIRA, 2006, p. 59) e o espanhol após a Lei 11.161 sancionada pelo então presidente do Brasil Luis Inácio Lula da Silva, tem movimentado tanto a comunidade hispânica como a mídia brasileira (PARAQUETT, 2006).

No entanto, o que muitos não sabem é que a LI é a segunda língua mais estudada na Hungria; na Rússia está em segundo lugar juntamente com o francês e o alemão e na Ucrânia é a língua mais estudada⁷. De acordo com uma pesquisa⁸ conduzida sob a direção do professor Tullio De Mauro⁹, com o título: **Italiano 2000. Investigação sobre as motivações e sobre o público do italiano difundido entre os estrangeiros** (tradução minha)¹⁰, realizada com o objetivo de investigar as perspectivas do ensino de italiano em nível internacional, mostra que esse idioma é a quarta língua mais aprendida no continente europeu (18%), como podemos verificar no gráfico elaborado pelo Conselho da Europa e apresentado por Veloso (2007, p. 20).



¹¹Gráfico 1: Proporção de línguas estrangeiras mais conhecidas no continente europeu (DE MAURO, 2000)

⁷ Essas informações foram retiradas do *site*: <http://guide.supereva.it> e segundo o *site* esses dados foram fornecidos pela Academia das Ciências di Kiev.

⁸ A pesquisa *Italiano 2000* foi promovida pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, Direção-Geral de Promoção Cultural e Cooperação. A liderança dessa pesquisa foi dada ao prof. Tullio De Mauro, através de um acordo com o Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de Roma 'La Sapienza'. Essa pesquisa pode ser vista no *site*: <http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/Indice.htm>.

⁹Tullio De Mauro, desde 2007 é professor emérito da Universidade de Roma "La Sapienza".

¹⁰ **Italiano 2000 : Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri.**

¹¹ Esse gráfico foi traduzido e adaptado pela pesquisadora desta dissertação.

Na pesquisa mencionada acima, o número de alunos que fizeram cursos nos Institutos Italianos de Cultura (doravante IIC), espalhados por todo o mundo, aumentou cerca de 38,2% em relação ao ano de 1995; o número de cursos de LI aumentou 57%, no período de 1995 a 2000 e o número de docentes, embora de forma não homogênea, aumentou 8,4%. Na Europa, na Austrália e em alguns países do extremo oriente, o ensino da LI se expandiu. Mas é na Ásia e na América Latina onde podemos observar um maior crescimento do ensino da LI (De Mauro 2000). De Mauro (2000) informa que nos IIC espalhados pelo mundo foi possível verificar um forte aumento de estudantes nas cidades de Caracas (+5,80. 8%), São Paulo (+ 63,1%), Cidade do México (+ 333,8%) e em Lima (+ 382,7%).

O gráfico a seguir, elaborado pelo Professor Tullio De Mauro na pesquisa já citada, mostra uma visão panorâmica dos estudantes que frequentam os cursos dos IIC.



Gráfico 2 - Estudantes inscritos nos cursos dos Institutos Italianos de Cultura (1995 – 2000) (De Mauro, 2000).

Como é possível verificar nos dados apresentados pelo gráfico acima, o ensino da LI vem se expandindo em diversas partes do mundo. Portanto, a partir deste momento, com o objetivo de mostrar ao leitor como se apresenta o ensino desse idioma no território brasileiro, concentro-me tanto nas universidades que ofertam a LI nos cursos de Letras, como nas escolas de ensino regular. Além disso, trago outras informações que são necessárias para o conhecimento deste universo.

2.2 A OFERTA DO ENSINO DA LI NO BRASIL

No Brasil, o número de pessoas interessadas em estudar a cultura italiana e a LI vem crescendo cada vez mais. Segundo Lombardi (2004), o número de estudantes do idioma italiano, no território brasileiro, em cursos livres e em universidades, é de aproximadamente 30 mil, o que mostra um considerável desenvolvimento no ensino desse idioma como LE. Um dos fatores desse aumento, possivelmente, deve-se ao fato de viverem no Brasil 25 milhões de descendentes de italianos, o correspondente a 15% da população brasileira (VELOSO, 2007, p. 18).

Em território nacional existem quatorze cursos de graduação em Letras com habilitação em língua italiana, dez deles de Licenciatura. E em quatro universidades federais, as disciplinas de italiano são ofertadas como optativas e fazem parte do currículo acadêmico dos estudantes de Letras.

O mapa a seguir mostra em quais estados brasileiros é possível estudar italiano em nível de graduação:

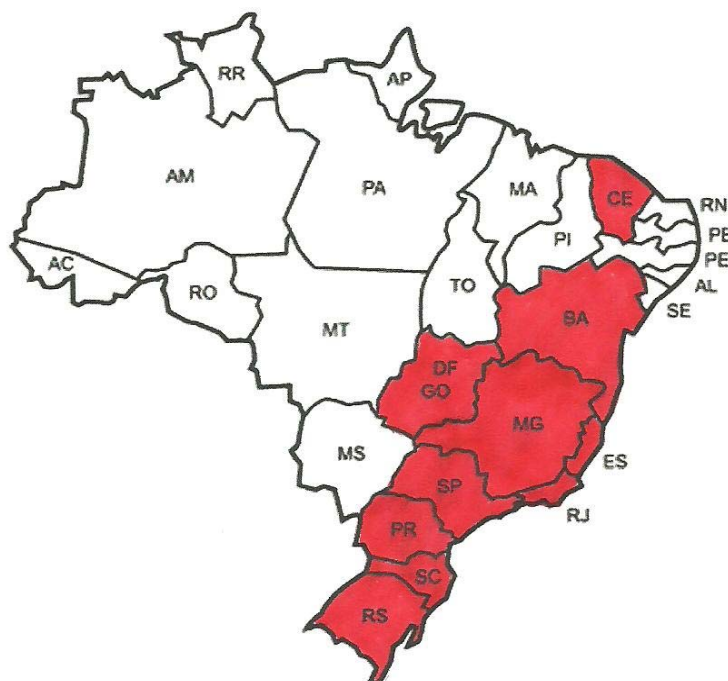


Figura 2 - Mapa do Brasil que apresenta as regiões cujas universidades públicas ofertam a língua italiana nos cursos de Letras. Fonte: (ABPI¹², CASINI; ROMANELLI, 2009; VELOSO, 2007).

¹² Informação retirada do *site* da ABPI no dia 19/04/2011. <http://www.abpionline.net./index.php?>

Como é possível verificar, a LI está presente nos cursos de graduação em Letras nas universidades brasileiras dos seguintes estados: Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Goiás e no Distrito Federal. Mas, é no sul e no sudeste brasileiro onde se concentram o maior número de cursos de Letras com habilitação em LI. Isso, possivelmente, devido ao grande número de imigrantes italianos que vivem nessas duas regiões. Pois, de acordo com os dados publicados no livro intitulado “Presença Italiana no Brasil¹³”, embora sejam encontrados brasileiros de origem italiana em todos os estados brasileiros, é em São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo e Paraná que se concentra o maior número daqueles que hoje são chamados de “oriundos¹⁴”.

No nordeste do nosso país, conforme o mapa acima, existem apenas dois estados cujas universidades federais possuem o curso de graduação em Letras com habilitação em LI: Ceará e Bahia. Nas demais regiões do país, como é visível, nem existe essa habilitação e nem a LI consta do currículo acadêmico dos cursos de Letras.

Veloso (2007), em sua dissertação de mestrado, questiona as poucas oportunidades de trabalhos para os profissionais formados em Letras com Licenciatura e/ou Bacharelado em LI, sobretudo, para aqueles que desejam seguir a carreira acadêmica, já que atualmente, existem, somente, dez cursos de Licenciatura e cinco cursos de Bacharelado em LI, restringindo, desse modo, as oportunidades para aqueles que desejam lecionar nas universidades. Apesar de estar ciente dessa situação que, evidentemente, precisa ser observada e discutida, não cabe, neste trabalho, refletir sobre a situação do profissional graduado em Letras com habilitação em LI, mas, apresentar ao leitor a presença e o crescimento do ensino do italiano nas instituições públicas de ensino superior e em algumas escolas públicas e privadas do ensino regular do Brasil para contextualizar o estudo.

Portanto, com o intento de registrar os caminhos percorridos pelo professor de LI, que cursa Letras com Italiano para fins pedagógicos, descrevo, nas próximas seções, o ensino da LI nas universidades brasileiras. As informações que apresento foram obtidas através de pesquisas bibliográficas, pesquisas nos *sites* das instituições de ensino, e, principalmente por meio de *e-mails*¹⁵ com colegas que atuam como professores nas universidades pesquisadas. Por uma questão de organização, a exposição será feita de acordo com as regiões do Brasil.

¹³ O nome original desse livro é: **Presenza Italiana in Brasile: Cenni sulle collettività** e foi publicado em 1999 pela embaixada da Itália e pelo Instituto Italiano de Cultura de São Paulo.

¹⁴ “Oriundo” é o nome dado àqueles que têm descendência italiana.

¹⁵ Os *e-mails* estão nos anexos deste trabalho.

2.2.1 O ensino da LI nas universidades do sul do Brasil

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o ensino da LI faz parte do setor de Ciências Humanas, Letras e Artes e do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (doravante DLEM). Em 2009, a UFPR ampliou a quantidade de vagas para os candidatos que pretendiam cursar Letras com habilitação em italiano. Foram criadas quinze novas vagas. De acordo com a professora Lúcia Sgobaro Zanette, chefe do DLEM, essas novas vagas “são uma conquista importante.” (ZANETTE, 2008) ¹⁶, pois, segundo a referida professora, existem poucos docentes de italiano no estado do Paraná. Além da UFPR, existe o curso de Letras com habilitação em LI na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Cascavel. Contudo, é importante salientar, que em nenhuma dessas instituições é oferecido um curso específico de pós-graduação na área de italiano.

Na UFPR existe ainda um curso de extensão, no qual é possível estudar o italiano, o Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN), uma unidade do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) dessa instituição. Segundo informações do próprio *site*¹⁷ do curso, o CELIN foi criado em 1995, com o objetivo de oportunizar um ambiente no qual fosse possível o desenvolvimento de pesquisas na área de ensino de línguas e culturas diversas, além de proporcionar observação e reflexão sobre a prática pedagógica dos seus professores.

Em outro estado do sul brasileiro, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o candidato ao curso de Letras pode optar pelo curso de Graduação em Língua e Literatura Italiana - Bacharelado e Licenciatura. Conforme Romanelli (2011) ¹⁸, na UFSC há seis docentes efetivos¹⁹ que lecionam no curso de graduação em Letras/Italiano.

Na UFSC, o curso de língua e literatura italiana é desvinculado do português, ou seja, é possível para o estudante optar apenas pela LI. Segundo Romanelli (2011), em média são matriculados na graduação 40 alunos por ano no curso de Letras com habilitação em LI. Todavia, assim como na UFPR, nessa Instituição, também não existe um curso de pós-graduação específico da área de italiano.

Na UFSC, ainda existe um curso de extensão de LI que conta atualmente com dezoito turmas desde o nível I até o nível VII com cerca de 400 alunos, que se chama Curso Extracurricular de Língua Italiana, criado pelo Departamento de LI e como parte de um

¹⁶ Informações retiradas do *site*: http://www.planetauniversitario.com/index.php?option=com_content&view=article&id=704%3Aufpr-curso-de-letas-italiano-passa-a-ter-15-vagas-especcas&Itemid=1, no dia 09/04/2011.

¹⁷ O *site* do CELIN foi consultado no dia 22/04/2011: <http://www.celin.ufpr.br>

¹⁸ Essas informações foram obtidas por *e-mail* e constam dos anexos deste trabalho.

¹⁹ Professores que participaram de concurso público.

projeto de extensão com cursos de várias línguas oferecidos para a comunidade. Os professores do curso de extensão são alunos de pós-graduação com proficiência em italiano. Fazem parte do projeto cerca de nove professores, coordenados por um dos professores efetivos da área de italiano do curso de Letras e substituídos a cada dois anos. Além disso, na UFSC também há um projeto de extensão denominado NETI que oferece o italiano há cinco anos para a terceira idade, com cerca de cem alunos. O NETI é coordenado pelo professor Sérgio Romanelli²⁰.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os candidatos ao curso de Letras podem optar pelos seguintes cursos: Bacharelado em Letras - tradutor em português e italiano e Licenciatura em Letras - Língua Italiana e Literatura de Língua Italiana, podendo ainda seguir uma licenciatura mista: Licenciatura em Letras - língua portuguesa e Literaturas de língua portuguesa, língua italiana e Literatura de língua italiana.²¹

De acordo com o relatório final do I Seminário do Ensino da Língua Italiana, com a temática: **“A Formação do Professor de Língua e Cultura Italiana e o Ensino do Italiano nas escolas públicas, privadas e cursos livres”**, promovido pela Associação Rio-Grandense de Professores de Italiano (ARPI), em 09 de dezembro de 2006, a UFRGS é a única Universidade no Rio Grande do Sul com curso de Licenciatura em língua italiana, apesar da tentativa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) de oferecer o ensino do italiano à distância. Segundo o mesmo relatório, tal iniciativa durou pouco tempo, devido a alguns problemas, tais como o surgimento de dificuldades tecnológicas, hábitos pessoais e a necessidade de aulas presenciais.

Na UFRGS existe o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão - NELE, criado em 23 de abril de 2000 pelo Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da UFRGS. O NELE foi criado com o objetivo de constituir-se num espaço de observação e pesquisa para os docentes e bolsistas dos diferentes departamentos do Instituto de Letras.

A presença do ensino do italiano para a formação de professores desse idioma nos três estados da região sul do Brasil, certamente, pode ser explicada, dentre outros fatores, como sendo um dos reflexos da imigração italiana nessa região. Contudo, compreendo que isso não explica o fato de outras instituições públicas de ensino superior não oferecerem um curso de Letras com habilitação em LI. Afinal, aprender para ensinar uma LE deve ser uma

²⁰ Essas informações foram obtidas por meio de conversas com o professor Sérgio Romanelli que é professor doutor, classe Adjunto II, no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras do Centro de Comunicação e Expressão e na PGET (Pós-graduação em Estudos da Tradução) da Universidade Federal de Santa Catarina.

²¹ Informações coletadas no *site*: <http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/habiLIacoes.php?CodCurso=334&CodHabilitacao=109&sem=2011012>.

oportunidade para todos em qualquer região do país. Conforme Moita Lopes (2003), é muito importante haver o acesso às línguas estrangeiras, pois isso é indispensável para o processo de ampliação da cultura e da visão de mundo do aluno.

2.2.2 O ensino da LI nas universidades do sudeste do Brasil

Aqui, começo pelo estado de São Paulo, pois nesse estado existem cinco instituições públicas de ensino superior que oferecem a LI como disciplina ou como habilitação do curso de Letras, a saber: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), nos *campi* de Assis, Araraquara e São José do Rio Preto e na Universidade de Campinas (UNICAMP).

No curso de graduação da USP, o aluno pode optar por fazer Bacharelado e/ou Licenciatura em Língua e Literatura Italiana. Nessa Instituição é oferecido um dos dois cursos de pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italiana disponibilizados pelas universidades públicas do país: O programa de Língua e Literatura Italiana fundado pelo Professor Bizzarri em 1974. Vale ressaltar que somente em 2009 esse curso de pós-graduação foi credenciado para o doutorado.

O programa de Pós-Graduação em italiano da Área de Italiano da USP é, por antiguidade, número de docentes e abrangência das áreas de pesquisa, um dos mais representativos do Brasil. Atualmente, na subárea de língua há sete professores em exercício, além de dois leitores. Ao todo, há quatro linhas de pesquisa (ou seja, áreas de interesse que reúnem professores e alunos acerca de um determinado projeto de pesquisa), duas das quais relativas à língua: “O italiano falado e escrito”; “Aquisição/Aprendizagem do italiano como língua estrangeira”; e uma referente à interface entre cultura, língua e literatura: “Tradução e estudos interculturais”. (CASINI; ROMANELLI, 2009, p. 3).

A língua e a cultura italiana podem ainda ser estudadas no Centro de Línguas da USP, que é um centro interdepartamental de estudos e de ensino que foi criado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas com o objetivo de apoiar a formação acadêmica da comunidade universitária.

Na UNESP, nos três *campi*, a área de ensino italiano faz parte do Departamento de Letras Modernas. Nessa instituição, o italiano está presente somente em nível de Graduação (Bacharelado e Licenciatura). Em São José do Rio Preto, o ensino do idioma italiano aparece,

também, no currículo do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) (CASINI; ROMANELLI, 2009).

Já na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a LI constitui uma das disciplinas que o aluno ingressante pode escolher para cursar ao longo do curso de Letras, assim como: o inglês, o francês, o alemão e o espanhol. “A UNICAMP ainda entretém vários convênios de colaboração com universidades italianas, como a Università degli Studi de Roma, de Bolonha e de Florença” (CASINI e ROMANELLI, 2009, p. 5).

É de extrema importância mencionar o Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp, visto que se trata de uma unidade vinculada diretamente ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (DLA/IEL). Segundo Casini e Romanelli (2009), cerca de 200 alunos estudam italiano no CEL.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a LI pode ser aprendida nos níveis de graduação e pós-graduação. Desse modo, a UFRJ e a USP são as únicas universidades brasileiras que oferecem cursos de pós-graduação (mestrado/doutorado) na área de italiano. O Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da UFRJ é um centro de referência tanto nacional quanto internacional, no qual as pesquisas estão voltadas para o ensino das línguas e literaturas italiana, espanhola e francesa.

Na UFRJ também existe o curso de extensão chamado de Centro de Línguas Aberto à Comunidade – CLAC. As aulas são ministradas pelos alunos dos cursos de graduação em línguas da Faculdade de Letras. Esses alunos são orientados por professores dos respectivos setores de línguas dos departamentos da faculdade de Letras. O projeto CLAC vem sendo desenvolvido há mais de quinze anos pela Diretoria Adjunta de Extensão da UFRJ.

Na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o Setor de Italiano está inserido no Departamento de Letras Neolatinas, juntamente com os Setores de Espanhol e Francês. Conforme Praxedes (2011)²² estão matriculados em média 200 alunos na graduação com habilitação em LI no ano de 2011. Compõem o quadro de professores, oito docentes, sendo seis doutores e dois mestres em fase de doutoramento. Os estudantes de Letras possuem duas possibilidades de habilitação: a licenciatura e o bacharelado. O curso é de Português-Italiano e respectivas Literaturas. Nessa instituição, existe o curso de extensão - LICOM - Línguas para a comunidade – com três turmas de Italiano, totalizando em média 150 alunos.

Na Universidade Federal Fluminense, o italiano está presente somente em nível de Graduação (Bacharelado e Licenciatura). O aluno pode optar pela licenciatura em

²² Essas informações foram obtidas por *e-mail* que consta dos anexos deste trabalho.

português/italiano ou pelo bacharelado em italiano. A UFF ainda oferece o ensino da LI em seu curso de extensão de idiomas chamado Programa de Línguas Estrangeiras Modernas (PROLEM).

Em Minas Gerais, na Universidade Federal (UFMG), o ensino do italiano está presente, como na maioria das universidades já citadas, apenas na graduação. O aluno que escolhe estudar a LI pode optar pela licenciatura em italiano e português ou pelo bacharelado em Língua, Linguística e Tradução com ênfase em italiano. Segundo Casini e Romanelli (2009, p. 3), em 2008, na UFMG “cerca de sessenta estudantes entraram para cursar a graduação em italiano e seis concluíram trabalhos de Pós-Graduação ligados ao italiano”.

Nessa mesma instituição existe o centro de extensão de línguas – CENEX que são cursos de línguas clássicas e modernas ministrados pelos alunos da graduação em Letras que participam do Programa de Formação de Professores desta Instituição e por docentes da faculdade de Letras (FALE) em alguns níveis.

Na Universidade Federal do Espírito Santo, não há um curso específico de italiano (CASINI; ROMANELLI, 2009). Conforme a professora dessa instituição, Mariza Silva de Moraes, o italiano constitui uma disciplina optativa do curso de Letras/português que é ofertada na categoria instrumental. A mesma professora, no ano de 2011, propôs a realização do curso de Italiano à distância que, até a data na qual estas informações foram colhidas, ainda está em fase de homologação.

Na UFES o italiano também é oferecido em um curso livre chamado de Centro de Línguas para a Comunidade – CLC. O curso é pago e aberto à comunidade, em geral, podendo se inscrever jovens com idade mínima de 15 anos e adultos. Foi a própria professora Mariza Moraes que implementou o curso livre em 2003.

2.2.3 O ensino da LI nas universidades do centro-oeste brasileiro

Embora a LI também esteja no currículo da Universidade de Brasília – UnB desde 2000, não existe um curso de graduação em Letras com habilitação em italiano. De acordo com a professora leitora²³ Paola Sebastio²⁴ as disciplinas de LI fazem parte das matérias obrigatórias, eletivas e optativas do curso de Letras com línguas modernas. Nesse caso, é

²³ O professor leitor é um estrangeiro que trabalha em uma universidade parceira do Brasil com o objetivo de divulgar a sua língua e a sua cultura no país para onde é enviado.

²⁴ Obtive essas informações por *e-mail* e esse se encontra nos anexos deste trabalho.

possível estudar o italiano durante quatro semestres. Segundo a mesma professora, foram matriculados nessas disciplinas, no semestre de 2011.2, 149 estudantes.

É importante informar que em 2009, após um acordo entre a UnB e o Ministério dos Negócios Estrangeiros²⁵, foi contratado um professor visitante de língua italiana. Todavia, assim como a professora leitora, esse docente também não faz parte do quadro de professores efetivos da UnB. Nessa instituição o italiano também é ofertado no curso de extensão de idiomas.

Na Universidade Federal de Goiás, segundo informações cedidas pela professora Margareth Nunes²⁶, a LI constou da matriz curricular desde a criação do curso de Letras, há 50 anos. No início, quando o sistema acadêmico era de créditos, havia as disciplinas de Língua Italiana de I a IV e Literatura Italiana I e II. Nessa época, segundo a referida professora, o corpo docente da área de italiano era constituído por quatro professores, dentre eles o professor Emérito da UFG, Egidio Turchi, um dos fundadores do Instituto de Ciências Humanas e Letras, no qual o Departamento de Letras estava alocado.

Nos anos 90, após uma série de transformações ocorridas na UFG, os departamentos do Instituto de Ciências Humanas e Letras tornaram-se Faculdades de Letras, História, Filosofia, Ciências Sociais e outras. Nas matrizes das habilitações oferecidas na Faculdade de Letras, o italiano continuou a ser oferecido para ser estudado em quatro semestres. Constituindo língua obrigatória para os alunos da habilitação em Língua Portuguesa e Optativa para os alunos das outras habilitações e Núcleo Livre para alunos de outros cursos da UFG.

A partir de 2012, com os novos cursos criados pela Faculdade de Letras (são seis cursos atualmente) e não mais habilitações, a língua italiana será optativa para o Curso de Língua Portuguesa, Bacharelado em Estudos Linguísticos e Bacharelado em Estudos Literários e Núcleo Livre para todos os demais cursos da UFG. Atualmente há dois professores na área de língua Italiana: prof. Dr. Anselmo Pessoa Neto e a prof^a. Ms. Margareth de Lourdes Oliveira Nunes.

Margareth Nunes ainda informou que a Faculdade de Letras, desde 1995, coordena o projeto de extensão Centro de Línguas (CL). A área de italiano sempre ofereceu turmas cujos professores são alunos de desempenho excepcional da graduação que assumem a regência de turmas no CL sob a supervisão de docentes permanentes da universidade. No momento,

²⁵ Ministero degli Affari Esteri

²⁶ A professora Margareth Nunes é professora de língua italiana da UFG e o seu *e-mail* que foi enviado como resposta às minhas perguntas consta dos anexos deste trabalho

existem dois bolsistas atuando no CL trabalhando com duas turmas de italiano I, duas turmas de italiano II e uma turma de italiano III. O número de vagas para cada turma é o mesmo da graduação, ou seja, de vinte e sete alunos. Esses dois bolsistas no ano de 2011 foram contemplados com bolsas para fazerem curso intensivo de férias da Universidade para Estrangeiros de Perugia, com a qual a UFG tem uma parceria.

Ainda de acordo com a professora Margareth, a área de Italiano da UFG procura incentivar os melhores alunos a se inscreverem nesses programas e concursos de bolsas visando a sua qualificação, visto que o Curso de Língua Italiana não é uma Habilitação específica, mas um Curso inserido na formação geral do professor do Curso de Letras. Na UFG, atualmente, na graduação, há dois docentes que atuam em quatro níveis como bolsistas para lecionar no CL.

2.2.4 O ensino da LI nas universidades do nordeste brasileiro

O ensino da LI em curso de graduação está presente somente em duas universidades do nordeste, situadas nos estados da Bahia e do Ceará. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Setor de Italiano faz parte do Departamento de Letras Românicas. Nessa instituição, os alunos podem optar entre a licenciatura ou o bacharelado em LI.

O Setor de Italiano foi criado pela professora Ginna Magnavita Galeffi nos anos 50. E nos anos 80 já contava com onze professores de língua e literatura italianas. Segundo o professor Mauro Porru, na década de 80, cerca de 450 alunos estudavam italiano nas disciplinas de *Italiano Instrumental*. Porém, como atualmente existem apenas quatro docentes efetivos, não é possível ofertar muitas disciplinas.

Em 2007, sob a coordenação da professora Jardilete Cabral de Andrade foi fundado o Curso de Extensão de Italiano da UFBA – o CEI. Hoje, o curso é coordenado por uma professora, também, do setor de italiano, Alessandra Paola Caramori. O CEI foi criado com o objetivo de oferecer à comunidade o ensino de italiano, visando propiciar aos alunos de Letras com habilitação em LI, uma possibilidade de estágio docente e ainda fomentar pesquisas na área de ensino e aprendizagem de LI. No momento, o curso conta com seis professores e tem cerca de 80 alunos.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), a habilitação em italiano existe desde que foi criado o curso de Letras na UFC, ou seja, há 50 anos. No começo, porém, não havia uma habilitação dupla de italiano com português, como há atualmente, mas uma habilitação em

línguas neolatinas. Na UFC, não existe um departamento de italiano, e sim uma Unidade Curricular de Italiano, tal como acontece com as demais línguas, todas alocadas no Departamento de Letras Estrangeiras. Nos dias de hoje, o quadro de professores é composto por três docentes efetivos e dois substitutos. De acordo com Carolina Torquato²⁷, professora de italiano da UFC, a cada semestre, 10 alunos entram no curso de Letras com habilitação em LI.

Nessa mesma Instituição existem as chamadas Casas de Culturas Estrangeiras, as quais, segundo o próprio *site*²⁸ da instituição constituem o maior programa de extensão do país. As Casas de Culturas Estrangeiras do Centro de Humanidades da UFC foram criadas na seguinte ordem cronológica: Casa de Cultura Hispânica, em 1961, Casa de Cultura Alemã, em 1962; Casa de Cultura Italiana, em 1963; Casa de Cultura Britânica, em 1964; Casa de Cultura Portuguesa, em 1964; Casa de Cultura Francesa, em 1968.

Nos dias atuais, segundo a professora Lívia Mesquita da Casa de Cultura Italiana, em conversas através de *e-mails*²⁹, no semestre 2011.1, matricularam-se 500 alunos com o objetivo de aprender a língua italiana. O quadro dessa instituição é composto por seis professores, entre os quais, três são efetivos, contratados por meio de concursos públicos, e dois docentes são substitutos.

Na Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2011, foi criado o Curso de Línguas para a comunidade - CLIC por iniciativa dos professores dos cursos de Letras, sob a coordenação do Professor Sandro Drumond. No CLIC o ensino do idioma italiano é oferecido à comunidade, embora o italiano na UFS não exista nem como habilitação nem como matéria eletiva ou optativa no currículo acadêmico. Durante o primeiro ano do curso acima citado, no ano de 2011, cerca de oitenta alunos se matricularam no CLIC com o objetivo de estudar a LI.

Vale a pena ressaltar que, mesmo tendo sido pequena a imigração italiana no estado do Ceará, os números mostrados, tanto de alunos que ingressam no curso de graduação quanto os que frequentam a Casa de Cultura Italiana, mostram que em Fortaleza (capital do Ceará) existe um grande número de pessoas interessadas em aprender a língua e a cultura italianas, o que me faz inferir que é preciso, de fato, ampliar para outros estados brasileiros o curso de graduação em Letras com a habilitação em LI, sobretudo, porque iniciativas como a dos professores da UFS comprovam que basta que exista a oferta para garantir a procura.

²⁷ Informações obtidas por *e-mail* constam dos anexos deste trabalho.

²⁸ <http://www.casasdeculturaestrangeira.ufc.br>.

²⁹ Esse e-mail está nos anexos deste trabalho.

2.2.5 O ensino da LI nas escolas regulares

Principio esta seção enumerando as escolas da cidade de São Paulo que ofertam a LI como matéria escolar visto que, segundo o volume *A presença Italiana no Brasil* de 1999, publicado pela Embaixada Italiana, dentre um milhão e meio de italianos chegados em nosso país entre os anos 1875 e 1935, vinte por cento desses imigrantes se instalaram nesse estado. Possivelmente, por esta razão que está localizada nessa cidade uma das duas únicas escolas italianas³⁰ reconhecidas em todo o Brasil: Sociedade Civil Educacional Eugênio Montale, uma escola bilíngue e bicultural, fundada em 1982 por um grupo de pais italianos, que desejavam assegurar aos cidadãos italianos e aos seus descendentes residentes no Brasil o acesso à língua e cultura italianas.

Na Eugenio Montale, segundo dados do mesmo volume, no ano de 1998, 291 alunos frequentaram os 16 cursos oferecidos, distribuídos em quatro níveis: escola materna, elementar, escola média e *liceo*³¹. Isso mostra uma quantidade significativa de brasileiros que desejam aprender a LI. Pois, segundo dados encontrados no artigo “A Escola Italiana Eugenio Montale em São Paulo: características e objetivos” (tradução minha)³², publicado em 2009, a maior parte dos alunos que nela estudam, não são italianos e nem descendentes. Os gráficos abaixo revelam essa realidade:

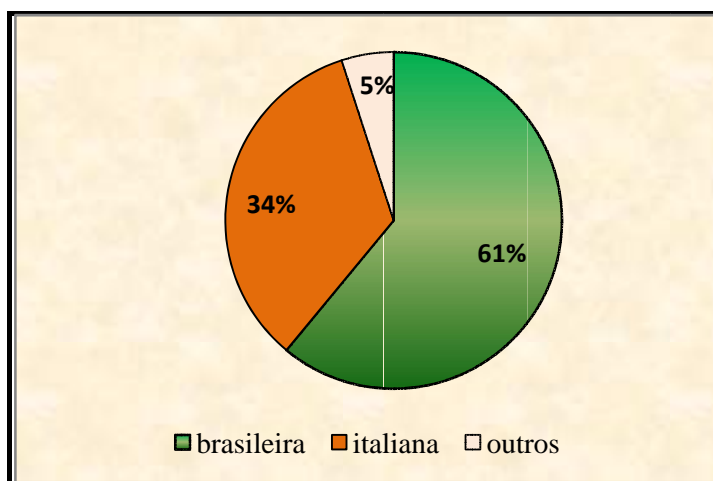


Gráfico 3- Nacionalidade do pai, segundo o nível de escolaridade - escola primária. Gráfico retirado do artigo publicado no volume 2 da Revista da Associação Brasileira dos Professores de Italiano em 2009.

³⁰ A Eugenio Montale é uma escola reconhecida pelo governo brasileiro como uma escola italiana porque possui títulos de estudo legalmente reconhecidos pelo governo italiano. Ou seja, segue os padrões de ensino exigidos pelo governo da Itália. Por isso, é também considerada, também, uma escola européia.

³¹ A educação italiana é dividida em quatro níveis: escola materna, na qual a criança ingressa a partir dos 3 anos de idade; elementar que dura 5 anos; a escola média que dura três anos e o *liceo* que tem uma duração que varia de 4 a 5 anos

³² O título original do artigo publicado em 2009 na revista da ABPI é: *La Scuola Italiana Eugenio Montale a Sao Paolo: Caratteristiche e Obiettivi*.

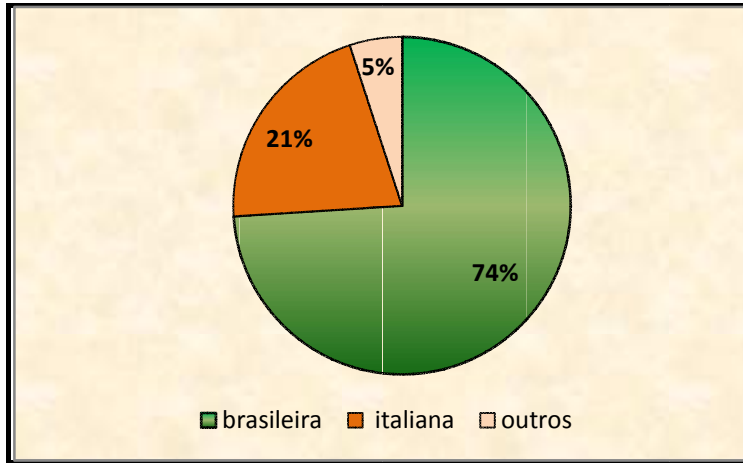


Gráfico 4 - Nacionalidade da mãe, segundo o nível de escolaridade - escola primária. Gráfico retirado do artigo publicado no volume dois da Revista da Associação Brasileira dos Professores de Italiano em 2009.

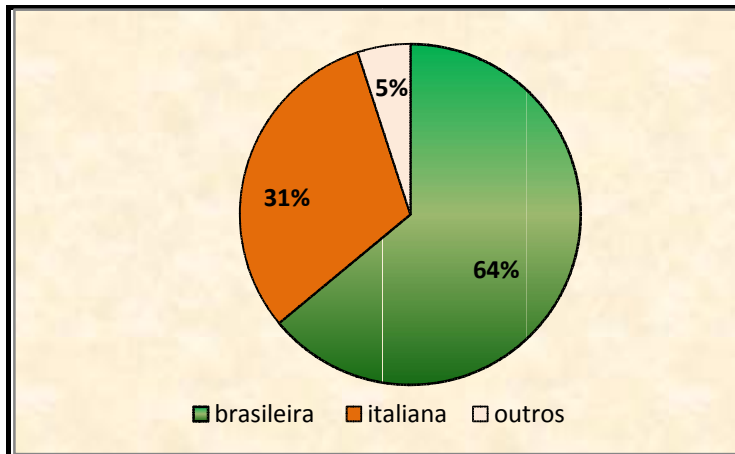


Gráfico 5 - Nacionalidade do pai, segundo o nível de escola- Ensino fundamental e médio. Gráfico retirado do artigo publicado no volume dois da Revista da Associação Brasileira dos Professores de Italiano em 2009.

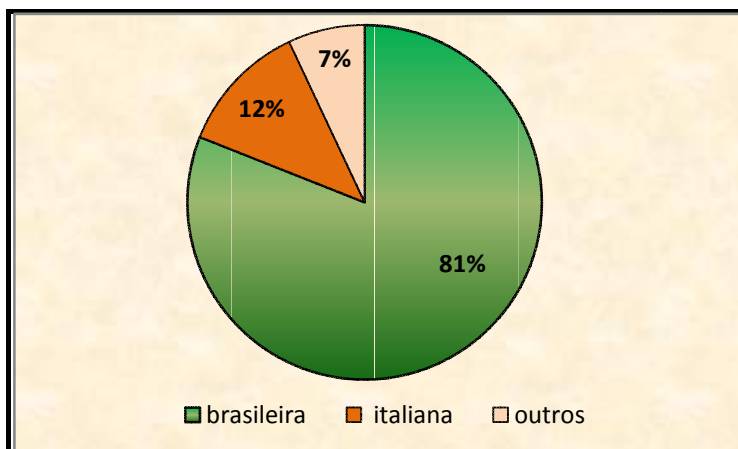


Gráfico 6 - Nacionalidade da mãe, segundo o nível de escolaridade - Ensino fundamental e médio. Gráfico retirado do artigo publicado no volume dois da Revista da Associação Brasileira dos Professores de Italiano em 2009.

Esses números deixam, certamente, os professores de LI satisfeitos, pois comprovam as palavras de Lombardi (2004) quando informa que a procura da LI vem crescendo no Brasil. Outro dado importante é que por ser uma escola bilíngue, as crianças de 2 a 5 anos, logo que ingressam são postos em contato com a LI.

Segundo a ARPI, em algumas cidades do Rio Grande do Sul de colonização italiana, o ensino da LI, no ensino municipal, é oferecido na educação básica e ministrada pelo professor titular com conhecimento de italiano.

No estado de Santa Catarina, a rede pública estadual mantém a oferta do idioma italiano com professores habilitados em Letras em todas as regiões de etnia marcadamente italiana de Santa Catarina. As aulas são ministradas em pelo menos 14 escolas de onze municípios, beneficiando cerca de 2.087 estudantes. Abaixo, segue os nomes de algumas dessas escolas e seus respectivos municípios:

- Colégio Santo Antonio - Joinville
- Escola Maria Melânia Siqueira - Concórdia
- Escola Municipal “Anna Coldebella”- Concórdia
- Escola Básica Gov. Bornhausen - Arroio Trinta
- Colégio Cenesista Augustinho - Arroio Trinta
- Jardim da Infância da Escola Municipal Jacy Falchette- Arroio Trinta
- Escola Municipal Jacy Falchette- Arroio Trinta
- Escola Básica Francisco Mazzola - Nova Trento
- Escola Básica Padre Izidoro Benjamim Moro - Lindóia do Sul
- Escola Básica Domingos Sávio – Ascurra
- Escola Básica Osvaldo Cruz – Rodeio
- Escola Básica Frei Evaristo – Iomere

Segundo o *site Itália Catarinense*, nos últimos anos, em Santa Catarina tem aumentado muito a oferta de ensino da LI e a causa desse progressivo aumento é o interesse dos descendentes de italianos pela cultura e pela língua dos seus ancestrais.

No estado do Rio de Janeiro, a LI também é oferecida como disciplina escolar em algumas escolas públicas de ensino básico: A Escola Itália, O Colégio Pio X, Colégio Pedro II, o Colégio Bennet e o Colégio Gaudium. No Espírito Santo, assim como no Rio de Janeiro e em Santa Catarina, não existe uma escola italiana legalmente reconhecida como a escola

Eugenio Montale, todavia, em muitas escolas da rede pública o idioma italiano está inserido no currículo escolar. Segundo Adriana Sperandio, gerente de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação, a presença da LI nas escolas do Espírito Santo se dá pelos seguintes fatores:

O grande percentual de descendentes de imigrantes italianos no Espírito Santo e o desejo manifestado pelas comunidades locais quanto ao acesso à língua italiana, aliado ao relacionamento econômico do Estado com a Itália, sobretudo nos setores de mármore e granito, do café, da telefonia e do agroturismo, é que nos motivou a adotar esse projeto” (ADRIANA SPERANDIO, 2005).³³

Em dezembro de 2009, foi aprovada, por unanimidade, a Lei Municipal³⁴ Nº 867/09, de Venda Nova do Imigrante, uma das cidades mais italianas do estado do Espírito Santo, com a seguinte redação:

O Prefeito Municipal de Venda Nova do Imigrante, Estado do Espírito Santo, no uso de suas atribuições legais, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica instituído no currículo das escolas municipais do ensino fundamental, o ensino da língua Italiana que deverá ser implantado em caráter experimental pelo período de 01 (um) ano, para alunos do 2º até o 8º ano do ensino fundamental.

Art. 2º - Para a implantação do ensino da língua italiana nas escolas municipais, fica autorizado o Município através da Secretaria de Educação, a firmar CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E ECONÔMICA com a ASSOCIAÇÃO DE LÍNGUA E CULTURA ITALIANA DO ESPÍRITO SANTO, com sede na Rua José Farias, nº98, Ed. Plena Center, sala 802, Santa Luíza, Vitória, E. Santo, CNPJ Nº39.797.634/0001-52.

Segundo, a diretora da Associação de Língua e Cultura Italiana do Espírito Santo - ALCIES, Vanda Andreoli, com esse projeto, Venda Nova volta à vocação dela: ser um berço da cultura italiana no Estado. Ainda no estado do Espírito Santo, o italiano está presente nas escolas dos seguintes municípios: Santa Teresa, Alegre, Castelo e Campinho.

Em Belo Horizonte funciona a outra escola italiana legalmente reconhecida pelo governo brasileiro e pelo governo italiano, denominada de Instituto Ítalo-brasileiro Bicultural Fundação Torino. Segundo dados de 1999, da Embaixada Italiana, nessa escola estudavam, nesse período, cerca de 750 alunos distribuídos nos quatro níveis, em conformidade com a

³³ Esses dados foram coletados no *site* <http://oriundi.net/site/oriundi>. O objetivo desse *site*, entre outros, é divulgar ações referentes a língua e a cultura italiana no Brasil.

³⁴ Informações do *site*: <http://www.radiofmz.com.br/noticias> e no *site* da Câmara de Venda Nova: <http://www.camaravni.es.gov.br/>

legislação italiana: escola materna, elementar, escola média e *liceo*. A Fundação Torino foi criada em 1974 pela FIAT que visava a proporcionar a italianidade, assim como os criadores da Escola Eugenio Montale, exclusivamente, aos filhos de italianos residentes em Minas Gerais. Contudo, em 1992, o referido Instituto se transforma em uma escola bilíngue e bicultural, recebendo, também, filhos de brasileiros. A escola recebe apoio financeiro tanto da FIAT como do governo italiano.

No Ceará, o Governo do Estado também promove o ensino da LI em escolas públicas. No ano de 2000, o Instituto de Cultura Italiana de Fortaleza - ICIF e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará desenvolveram um projeto para incluir o ensino da LI nas escolas públicas do Estado.

2.3 A LÍNGUA ITALIANA: OUTROS DADOS

Além das escolas já mencionadas, cito outras instituições nas quais é possível estudar a LI, quais sejam: os Institutos Italianos de Cultura, presentes em várias cidades brasileiras, como São Paulo, Fortaleza, Rio de Janeiro, Salvador, Belo Horizonte e outras; diversas escolas públicas de idiomas, como os Centros de Estudo de Línguas do Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos - IMPARH, em Fortaleza; escolas de idiomas privadas: Wizard, Skill, UPF idiomas, Associação Italia Amica, em Salvador e Sociedade Civil Dante Alighieri presentes em diversos estados brasileiros; escolas privadas, onde se ensina o italiano como disciplina extracurricular, como no Colégio Dante Alighieri e Colégio Internacional Ítalo-Brasileiro, ambos em São Paulo.

É importante informar ao leitor a existência de algumas associações que fornecem apoio aos professores de LI e incentivam as pesquisas na área da Italianística³⁵, a saber: a Associação Brasileira de Professores de Italiano (ABPI), fundada em 1980 e que organiza encontros regionais todos os anos e, a cada dois anos, realiza um congresso de âmbito internacional com o objetivo de estimular a abertura de canais de difusão das atividades científico-culturais realizadas no Brasil; a Associação Rio-grandense de Professores de Italiano (ARPI), fundada em 8 de dezembro de 1996 com o propósito de reunir os Professores de Língua e Cultura Italiana promovendo um maior intercâmbio cultural entre o Brasil, a Itália e outros países; a Associação Cultural Italiana Pelotense (ACIP) que, com o auxílio

³⁵ 'Italianística' é o termo utilizado para fazer referência aos estudos e pesquisas sobre a LI.

financeiro e a supervisão do governo italiano, promove o curso de língua e cultura italiana na cidade de Pelotas; a Associação de Língua e Cultura Italiana do Espírito Santo (Alcies), uma entidade sem fins lucrativos, que tem como objetivo difundir e promover a Língua e a Cultura Italiana nesse Estado.

2.4 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LI NO BRASIL

Diante do exposto, posso afirmar que a LI tende a se expandir cada vez mais no cenário brasileiro. Contudo, segundo Veloso (2007), os caminhos dos profissionais da área ainda são restritos, sobretudo, para aqueles que desejam lecionar nas universidades, visto que o número de universidades brasileiras que possuem o curso de Letras com habilitação em LI ou que ofertam essa língua em outros cursos de graduação, seja como disciplina obrigatória, seja como disciplina opcional, ainda é muito pequeno. De acordo com a pesquisadora,

1) são poucas as secretarias estaduais (restritas à Região Sul do país) e municipais de educação que optaram pela LI (Língua Estrangeira Moderna) em sua grade curricular (Ensino Fundamental e Médio); 2) os cursos de Pós-Graduação (mestrado e/ou doutorado) destinados, exclusivamente, aos estudiosos da LI são oferecidos em apenas duas instituições em todo o Brasil (VELOSO 2007, p. 22).

Embora Veloso (2007) aponte apenas a região sul como mantedora do ensino da LI em escolas de ensino fundamental e médio, fica registrado que já existem outras iniciativas em estados que não são do Sul do país, como as do governo do Ceará, de Belo Horizonte e Espírito Santo. Saliento que no Ceará, cuja presença italiana é pouco conhecida, o número de alunos da Casa de Cultura é considerável.

Mesmo contagiada por esse crescimento e interesse pelo idioma italiano, não posso deixar de registrar que, não obstante Lombardi (2004) tenha enfatizado que a língua italiana esteja em expansão no Brasil, entendo que nas universidades brasileiras muito ainda deve ser feito, visto que, apenas nove estados brasileiros possuem cursos de graduação em LI, o que é, de fato, um número reduzido.

De acordo com Mauro Porru (2011)³⁶ a procura dos estudantes pelas disciplinas de LI é crescente nas faculdades de todo o país, sobretudo na UFBA. O referido professor diz que embora exista uma política que não favoreça a expansão das línguas ditas minoritárias, existe uma grande procura dos alunos pela LI e muitas vezes o que falta é a oferta de disciplinas. Corroborando com essa afirmativa, a professora Margareth Nunes da UFG, a respeito da oferta de disciplinas de italiano na universidade na qual leciona, informa que não são oferecidas mais turmas porque o número de docentes é insuficiente e, além disso, continua a professora, que se na UFG houvesse pelo menos quatro docentes efetivos, eles teriam alunos suficientes para cada disciplina.³⁷

Um trecho de um documento publicado pela Associação Rio-grandense de professores de italiano, intitulado **ARPI: Uma história para contar** reforça a tese de que é preciso ampliar a oferta de cursos de graduação em Letras nas Universidades Públicas do Brasil, a fim de oportunizar a todos o ensino da LI. O referido trecho, diz o seguinte:

A UFRGS é a única Universidade no estado que oferece curso de licenciatura em Letras, com habilitação em italiano, porém o número de professores diplomados por ano seria insuficiente para a demanda. A falta de professores habilitados é o problema evidenciado pelas autoridades escolares municipais para uma proposta de política lingüística pluralista e democrática [...] (ARPI, 2007, p. 3).

A citação acima comprova, portanto, a minha defesa, quando digo que é necessário incrementar novos cursos de LI, como habilitação do curso de Letras, para que a demanda de alunos que deseja estudar italiano seja atendida satisfatoriamente.

Na seção seguinte, apresentarei o tema crenças, fazendo um breve histórico sobre esse tópico. Primeiramente, discorrerei sobre algumas pesquisas realizadas no Brasil nos últimos anos e, em seguida, tecerei algumas considerações sobre a definição de crenças. Informarei as abordagens de investigação, a relação entre crenças e as ações, bem como explico as possíveis condições para a mudança de crenças.

³⁶ Informações adquiridas por meio de uma entrevista realizada com o professor Mauro Porru. A transcrição dessa entrevista pode ser vista nos anexos desta dissertação. O professor Mauro Porru é Professor Associado III de língua e literatura italiana da Universidade Federal da Bahia, autor do livro *Impariamo Italiano* junto com a professora Eugenia Galeffi, fundador da ABPI e, desde 2001, esteve na presidência da Associação Brasileira dos professores de italiano. Atualmente é chefe de departamento de Letras Românicas.

³⁷ Verificar essas informações no *e-mail* enviado pela professora Margareth Nunes que se encontra nos anexos deste trabalho.

2.5 AS CRENÇAS NA PERSPECTIVA DA LINGUISTICA APLICADA

Esta seção tem como objetivo discutir a temática que compõe esta pesquisa: as crenças no ensino e aprendizagem de línguas. Para isto, apresento informações sobre o surgimento do interesse nesse tema e o conseqüente crescimento das pesquisas no Brasil. São feitos alguns comentários sobre os estudos recentes realizados no contexto brasileiro com foco nas crenças de aprendizes. Finalizo com as duas pesquisas de mestrado conduzidas por pesquisadoras brasileiras sobre as crenças de aprendizes de LI (VELOSO, 2007 e BEDRAN, 2008).

Na segunda parte, apresento a conceituação do termo ‘crenças’, fazendo, primeiramente, um esboço sobre algumas definições referentes a crenças em diferentes áreas do conhecimento. Em seguida, são expostos os diversos nomes atribuídos ao termo dentro da LA, bem como a definição adotada por este trabalho. Posteriormente, discorro sobre a natureza das crenças, fazendo uma reflexão sobre as possíveis condições para a sua mudança e comento a relação entre crenças e ações, objeto de estudo deste trabalho. Por fim, apresento as abordagens de investigações sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas.

Para a elaboração deste capítulo, os estudos de Almeida Filho (1993) sobre a cultura de aprender e de Wenden, (1986, 1987), Barcelos (1995, 2000, 2004 e 2007), Viera Abrahão (2004), Silva (2003,2005,2006,2008), Pajares (1996); Kleber (2005), Ortiz Alvarez (2007) (2009), Santos (2010) sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas serviram como base teórica.

2.5.1 Crenças no ensino/aprendizagem de línguas: um breve histórico

O interesse por crenças dentro da LA surgiu em meados dos anos de 1980, a partir de uma mudança de paradigma, quando se passou a dar mais importância ao processo de aprendizagem de línguas do que ao produto - a linguagem e elevando, conseqüentemente, o aprendiz a uma posição de destaque. Segundo Barcelos (2004), a partir desse momento, fatores sociais e afetivos tornaram-se objeto de investigação das pesquisas voltadas para o ensino de línguas. As expectativas e as estratégias de aprendizagem dos alunos em relação à língua-alvo passam, então, a ser consideradas fatores relevantes para a aquisição de uma nova língua. Como acredita Barcelos, essa preocupação em desvendar “o mundo do aprendiz”,

tornou-se mais evidente com a abordagem comunicativa, visto que nessa abordagem houve uma preocupação maior em entender toda a bagagem que o estudante traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas (BARCELOS, 2004).

Com as mudanças ocorridas na LA, as teorias de aquisição de L2 (língua aprendida por um estrangeiro no país onde ela é falada) passaram a investigar algumas variáveis que poderiam explicar as diferentes formas de aprender uma L2. Segundo Ellis (1994, p. 491-560 apud KALAJA 1995, p. 191) estas variáveis estão divididas em três grupos distintos, a saber: no primeiro deles encontram-se fatores gerais, tais como idade, sexo, atitude, motivação ou personalidade dos aprendizes; no segundo grupo, encontram-se fatores ligados ao estado afetivo dos aprendizes e no terceiro, encontram-se as crenças de aprendizagem, alvo desta pesquisa.

Desse modo, as pesquisas sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas tiveram início em meados dos anos 80 no exterior e em meados dos anos 90, no Brasil. Conforme Barcelos, um dos precursores do estudo sobre crenças na aprendizagem de LE (língua aprendida pelo falante, sem sair de seu país) é Hosenfeld (1978), que usou o termo ‘mini-teorias de aprendizagem de línguas’ dos alunos, para se referir ao “[...] conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças [...]” (BARCELOS, 2004, p. 127).

Após os estudos de Hosenfeld (1978) surgiu em 1980 o artigo de Breen e Candlin que “[...] destacava a importância das experiências dos alunos de aprenderem línguas [...]” (BARCELOS, 2011, p. 299). Nos Estados Unidos, os estudos de Horwitz (1985) e de Wenden (1986) deram mais ênfase aos estudos e ao conceito de crenças dentro da LA.

Em 1985, aparece, de fato, pela primeira vez, o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* em LA. Nesse ano, Horwitz cria o primeiro instrumento para identificar as crenças de alunos e professores de línguas - BALLI – Inventário sobre crenças no aprendizado de línguas (tradução minha)³⁸ – um questionário fechado constituído de 34 itens e dividido em cinco áreas: dificuldades de aprendizagem da língua; atitudes diante da LE/L2; natureza da aprendizagem de línguas; estratégias de aprendizagem de línguas e motivação.

Ao responder ao BALLI, os participantes da pesquisa deveriam julgar os itens, segundo a escala Likert³⁹, atribuindo notas de 1 a 5. Horwitz (1988) ressalta que o

³⁸ BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory*, primeiro instrumento para identificar as crenças de alunos e professores criado por Horwitz em 1985.

³⁹ A Escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários aplicado em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nessa escala, os participantes especificam seu nível de concordância com uma determinada afirmação. Esta escala tem seu nome devido à publicação de um relatório explicando seu uso por Rensis Likert, um professor de sociologia e psicologia e diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan, EUA.

questionário foi elaborado a partir de opiniões de professores de inglês como segunda língua de diferentes culturas, alunos de inglês como L2 ou LE e algumas crenças externadas por educadores de vários grupos culturais. Segundo a pesquisadora, foi solicitado aos informantes que identificassem: a) suas próprias crenças; b) as crenças de outras pessoas; e c) as crenças de alunos ou ex-alunos sobre aprendizagem de línguas (BARCELOS, 1995).

Logo no início de seu trabalho, Horwitz (1987) cita algumas crenças comuns referentes à aprendizagem de línguas nos Estados Unidos como, por exemplo, a crença de que as crianças aprendem línguas mais facilmente do que os adultos e que aprender línguas é aprender cada vez mais palavras. Ainda de acordo com a autora, os aprendizes de línguas apresentam certas crenças que raramente assemelham-se às crenças de pesquisadores em L2.

A pesquisa de Wenden também foi realizada com alunos de língua inglesa. Wenden investigou 25 alunos adultos, que moravam nos Estados Unidos, por um período de no máximo dois anos e que cursavam o nível avançado de um programa de inglês como L2 na Universidade de Colúmbia. Em sua pesquisa, a estudiosa afirma que as crenças influenciam diretamente na abordagem de aprender línguas dos alunos. Segundo a autora, a abordagem de aprender línguas refere-se às estratégias de aprendizagem utilizadas por esses alunos.

No contexto brasileiro, os trabalhos considerados pioneiros são os: de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Leffa investigou as concepções sobre a língua inglesa de 33 alunos da rede estadual de ensino, prestes a iniciar a 5ª série. Embora Leffa não tenha utilizado o termo “crenças”, descobriu que os alunos, mesmo sem nunca terem estudado uma LE, possuíam algumas ‘concepções’ sobre a linguagem e sobre a aprendizagem de línguas. Segundo o pesquisador, esses alunos acreditavam que a língua era um conjunto de palavras que poderiam ser decoradas e que o aprendizado do inglês seria, apenas, como uma matéria escolar.

Almeida Filho (1993, p. 13) também não adotou o termo ‘crenças’. O pesquisador utilizou o conceito ‘abordagem’ ou cultura de aprender para se referir “às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, consideradas como “normais” pelos alunos”. Essas maneiras de estudar, segundo o autor, seriam típicas da região, da etnia, da classe social e do grupo familiar a que pertence o aluno. Em seu modelo de operação global do ensino de línguas, Almeida Filho considera que todo processo de ensino e aprendizagem de línguas é influenciado pelas crenças, equiparadas por ele às abordagens, definidas como “[...] um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo [...]” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.17). Desse modo, Almeida Filho, apesar de também ter utilizado

outro termo, considera as crenças um componente relevante para explicar como o aluno aprende como aprende.

Barcelos (2007) informa que desenvolveu pistas para os seus questionamentos sobre as maneiras de aprender línguas de seus alunos ao ouvir que “os alunos possuem certas crenças e opiniões sobre como devem aprender uma língua estrangeira” (BARCELOS, 2007), durante um curso de verão na UNICAMP, intitulado “Abordagens no Ensino de Línguas”, ministrado por Almeida Filho em 1992. Em decorrência disso, a autora também utilizou em sua dissertação de mestrado, publicada em 1995, o termo “cultura de aprender línguas” para investigar as crenças de alunos de inglês formandos de Letras. Em seu trabalho, o termo desenvolvido por Almeida Filho (1993) foi definido pela autora como:

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 sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (BARCELOS, 1995, p. 40).

A pesquisa de Barcelos e o estudo realizado por Damião (1994), que comparou as crenças de professores de inglês de duas escolas de idiomas, são “as primeiras dissertações sobre o conceito de crenças defendidas no Brasil” (BARCELOS, 2007, p. 32).

Como foi possível verificar, os estudos seminais no Brasil sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas (doravante CEAL) tiveram como foco central o aprendiz. Mas, como consequência do número significativo de estudos sobre essa temática, no Congresso da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (doravante CBLA) de 1998, aparecem as primeiras referências de estudos a respeito de crenças de professores de línguas. Nesse Congresso, foram divulgados quatro trabalhos sobre CEAL (SILVA, 2010, p. 24).

No CBLA de 2001, foram apresentados três trabalhos sobre CEAL e, pela primeira vez, foi realizada uma conferência⁴⁰ sobre esse tópico. Em 2004, nesse mesmo congresso, foram apresentadas dez comunicações individuais e três sessões temáticas sobre esse tema. Nesse mesmo ano foi publicada a primeira tese sobre CEAL no contexto brasileiro (CONCEIÇÃO, 2004), defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Segundo Silva (2010), no CBLA realizado posteriormente, na Universidade de Brasília (UnB), estiveram presentes diversos pesquisadores de diferentes instituições brasileiras (CEFET-MG, IEES, ISEB, UCG, UESC, UFG, UFOP, UFU, UnB, Unicamp,

⁴⁰ A conferência “Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras” foi proferida pela professora Dr^a Ana Maria Ferreira Barcelos, no VI CBLA, em Belo Horizonte, MG, em 11/10/2001.

UNESP, entre outras). Novamente, esse relevante tema fez parte de uma conferência. Foram defendidas várias comunicações individuais e simpósios. O mais importante é que nesse congresso foi lançada uma coletânea (ORTIZ ALVAREZ; SILVA, 2007) que contém dois artigos importantes na área de CEAL (ORTIZ ALVAREZ; BARCELOS, 2007).

Em 2011, no mais recente CBLA ocorrido na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ também foram apresentadas várias comunicações individuais sobre CEAL e dois simpósios com a presença de grandes estudiosos dessa área no Brasil.

De acordo com Barcelos (2007), desde 2005 as publicações referentes a essa temática têm crescido consideravelmente e cada vez mais avançam os estudos nessa área. Em 2010 as pesquisas realizadas sobre CEAL, em programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em LA e em áreas afins, completaram 15 anos. (SILVA, 2010). Além disso, também podemos encontrar diversas publicações em periódicos da área da LA: Revista Brasileira de LA, Linguagem & Ensino, Trabalhos em LA, D.E.L.T.A, Contexturas: Ensino Critico de Língua Inglesa, etc. (SILVA, 2010, p.20).

Segundo a estudiosa, as pesquisas a respeito de CEAL no Brasil estão divididas em três períodos. Barcelos mapeia o contexto nacional, levando em consideração os autores, metodologia de pesquisa, conceitos de crenças e o contexto dos estudos:

- Período inicial, de 1990 a 1995: Segundo Barcelos (2006), no período inicial houve poucas pesquisas pioneiras que abordaram o assunto de forma periférica. O termo ‘crenças’ ainda não era usado, como é possível verificar nos trabalhos de Leffa e Almeida Filho. Falava-se em mitos, representações, concepções e cultura de aprender. Nesse período os instrumentos utilizados para investigar as crenças, seja na forma oral ou escrita, era o questionário fechado e o mais utilizado era exatamente o BALLI elaborado por Horwitz.
- Período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001: Nesse período, Barcelos (2007) mostra que o número de pesquisas sobre crenças aumentou. A quantidade de dissertações defendidas a respeito de CEAL em várias universidades brasileiras fez com que as pesquisas sobre crenças se consolidassem como um campo fértil. A autora mostra que o foco principal dos estudos desse período são as culturas de aprender, de ensinar e de avaliar. Surgem, como afirma Barcelos (2006), os primeiros estudos de crenças a respeito de outras línguas estrangeiras além do inglês, tais como o espanhol (MARQUES, 2001) e o francês (SAQUETTI, 1997).

- Período de expansão de 2002 até o presente momento: Barcelos (2006) afirma que estamos no momento em que a pesquisa sobre CEAL está em expansão, com várias dissertações e teses sendo defendidas anualmente. A autora agrupa estudos em crenças sobre cultura de aprender e avaliar, crenças sobre outras línguas estrangeiras e crenças como parte de outros conceitos. Barcelos informa que o aumento da investigação de crenças mais específicas seria uma característica marcante dos estudos nesse período.

Os estudos do período de expansão citados por Barcelos (2007) utilizam vários instrumentos de coleta de dados e, como mostra a autora, existe ainda a inclusão de instrumentos que não apareceram nos períodos anteriores. Além dos questionários fechados e abertos, instrumentos usados pelos primeiros pesquisadores de CEAL, são utilizados entrevistas, autobiografias, observações de aulas, gravações de aulas em áudio e vídeo, sessões de visionamento, desenhos, narrativas e histórias de vida. A metodologia predominante é a pesquisa qualitativa e o foco de investigação é principalmente no professor em serviço e a influência das crenças na sua prática. As pesquisas recentes levam em consideração contextos variados, sendo a maioria nos cursos de Letras de instituições públicas, escolas públicas e um pequeno número de estudos em escolas particulares e em cursos de idiomas (BARCELOS 2007).

Ainda conforme a referida autora é no período de expansão que se encontram várias pesquisas que visam a investigar aspectos específicos que envolvem a aprendizagem de diferentes línguas, como podemos evidenciar nas palavras de Barcelos (2007):

Uma característica marcante dos estudos desse período diz respeito ao aumento da investigação de crenças mais específicas como crenças sobre vocabulário (VECHETINI, 2005; CONCEIÇÃO, 2004), gramática (CARRAZAI, 2002), bom aluno (ARAÚJO, 2004), apenas para citar algumas. Este é o período com maior número de dissertações e com a primeira tese (CONCEIÇÃO, 2004) sobre crenças defendida no Brasil (BARCELOS, 2007, p. 25).

Atualmente, pelo menos até a conclusão deste capítulo, já foram publicadas cerca de 80 teses e dissertações. A maior parte das teses e dissertações que tratam de CEAL é encontrada no período de expansão. Esse grande número de pesquisas sobre CEAL comprova a importância dos fatores cognitivos, sociais e afetivos para o ensino e para a aprendizagem de línguas, sobretudo “[...] para a (trans) formação (inicial e/ou continuada) de professores de línguas [...]” (SILVA, 2010, p. 24).

De acordo com Barcelos (2006) a importância dos estudos sobre CEAL está relacionada à:

- a - compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, seja em termos de se entender em quais estratégias utilizam (HORWITZ, 1987; OXFORD, 1990; WENDEN, 1987) ou como algumas crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade de muitos alunos ao aprenderem uma língua estrangeira (HORWITZ, 1990);
- b - utilização de diferentes abordagens pelo professor, como a aprendizagem autônoma (COTTERALL, 1995; WENDEN, 1991) ou a implementação de diferentes métodos;
- c - compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles (BARCELOS, 2000; BARCELOS, 2003; KERN, 1995; HORWITZ, 1987, 1990; OXFORD, 1990; KUMARAVADIVELU, 1991; GRADEN, 1996), atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos;
- d - formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática e entre as crenças dos formadores de professores e dos professores. (BARCELOS, 2006).

Pajares (1996, p. 54) também confere um papel fundamental às crenças para a motivação do indivíduo e observa que este é o ponto central de perspectivas teóricas que focalizam o autoconhecimento e a auto-eficácia, atribuições de sucesso ou fracasso, expectativas, objetivos e valores.

Vale ressaltar que conforme Sousa (2011) o “[...] o *Período de Expansão* não findou, pois se prolonga em nossos dias, sinalizando, ainda, que estamos em um momento frutífero para o estudo das crenças [...]”. Nessa mesma linha de pensamento, Barcelos (2011) observa que “[...] se muito já foi feito, ainda temos muito que pesquisar sobre esse tema elusivo [...]” (BARCELOS, 2011, p. 300).

Diante do exposto, entendo que para que haja evolução no campo de ensino e aprendizagem de línguas é extremamente necessário investigar o que pensam os professores, os formadores de professores e os alunos sobre essa complexa tarefa de aprender e ensinar línguas. Pois, sem investigarmos o universo particular de cada agente desse processo, não poderemos entender porque um aluno aprende e outro não, porque o aluno aprende como aprende e porque o professor ensina como ensina.

Enfim, é preciso dialogar cada vez mais com esses participantes, sobretudo, porque cada um traz consigo uma história de vida, experiências, conhecimentos prévios, isto é, uma cultura de viver própria que gera, conseqüentemente, um modo particular de ensinar e de

aprender uma LE, constituído por ideias, pressuposições e por crenças que devem ser constantemente investigadas.

2.5.2 Pesquisas recentes sobre CEAL com foco no aprendiz

De acordo com Silva (2001) a importância da pesquisa sobre o sistema de crenças de um aprendiz está na possibilidade que ela tem de nos oferecer a compreensão de grande parte dos receios e suposições que o aprendiz carrega consigo. Couto (2009, p.9) ressalta que “quanto mais conhecermos o mundo do aprendiz, mais subsídios teremos para propor adequações metodológicas e didáticas para o processo de ensino/aprendizagem de LE”.

Kern (1995, *apud* BARCELOS, 1995, p.19) justifica o estudo das crenças dos aprendizes pela possibilidade que lhes é criada de se determinarem objetivos mais claros em relação ao seu próprio aprendizado; isto é, a consciência das suas crenças pode ajudar o aprendiz a compreender as suas frustrações e as suas dificuldades, e ainda permitir aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo, numa parceria de maior reflexão e colaboração entre alunos e professores.

Como afirma Riley (1989), algumas crenças sobre aprendizagem de língua são específicas das culturas. Desse modo, compreender as crenças dos alunos significa entender o seu mundo e a sua identidade. E conhecer melhor o mundo dos alunos pode promover a melhoria e o desenvolvimento dos cursos. Sobre esse tema, Barcelos (2000a) afirma que:

A consciência sobre as crenças de professores e alunos pode ajudar professores, assim como administradores, a adaptar seus cursos de línguas para evitar potenciais desajustes entre crenças de professores e alunos, não importa qual seja a língua (BARCELOS, 2000a, p. 8).

Por também acreditar ser de extrema importância o entendimento das crenças dos alunos sobre o aprendizado de uma LE, já que conhecendo algumas dessas crenças é que poderemos evitar possíveis choques entre a abordagem de ensinar dos professores e a abordagem de aprender dos alunos, descrevo, a seguir, alguns estudos de diferentes LE que focalizam as crenças de aprendizes.

Com o objetivo de informar o leitor sobre algumas crenças já investigadas sobre diferentes línguas e em contextos diversos, segue uma breve apresentação de pesquisas

recentes sobre CEAL com foco no aprendiz realizadas no Brasil. Serão descritas, por ordem cronológica, as seguintes pesquisas:

Autor	Língua	Ano de publicação
Lima	Língua Francesa	2007
Couto	Língua Alemã	2009
Ferreira	Língua Espanhola	2009
Alves	Língua Inglesa	2010
Sousa	Língua Portuguesa	2011

Quadro 1 – Pesquisas recentes realizadas sobre CEAL com foco no aprendiz

Início, então, relatando a pesquisa referente à língua francesa realizada por Lima (2007) que procedeu a um estudo etnográfico e procurou investigar as crenças e a motivação de um grupo de alunos da terceira idade que faziam o curso de língua francesa na UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade.

A pesquisadora buscou analisar como as crenças dos alunos sobre a língua francesa e a aprendizagem desse idioma se relacionam com a motivação individual para aprender e de que forma essa relação implicaria na aprendizagem da língua estrangeira. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram o diário da professora pesquisadora, as notas de campo da professora-observadora, as gravações das aulas em vídeo, uma sessão de auto-relatos, os logs⁴¹ elaborados pelos alunos e uma entrevista semiestruturada realizada individualmente.

Segundo a autora, a análise dos dados sugere que os alunos investigados trazem para a sala de aula crenças e motivações vinculadas à vida escolar pregressa. Quanto à motivação dos aprendizes, foi verificado que eles se mantêm motivados, dentre outras razões, pelo convívio social, visto que prezam por estudar com pessoas da mesma faixa etária que nutrem um interesse comum: a língua e a cultura francesa. Essa motivação, classificada como motivação social, mostrou-se, segundo Lima, presente ao longo de todo o curso. Além disso, foi possível observar que as crenças e a motivação se inter-relacionam, exercendo no processo de aprendizagem o papel de agente influenciador ou de paciente influenciado (LIMA 2007).

⁴¹ “Os chamados *logs* constituem uma técnica de coleta de dados semelhante às notas de campo. eles caracterizam-se por seu formato mais rígido e objetivo, distinguindo-se das notas de campo as quais costumam trazer longas e detalhadas descrições do contexto pesquisado e seus participantes” (PITELI, 2006, p. 76).

Na pesquisa sobre a língua alemã publicada por Couto em 2009 foram investigadas as crenças sobre a língua alemã, as identidades dos alunos-participantes e a influência dessas na aprendizagem. Esse estudo foi desenvolvido em uma instituição privada de Brasília que oferece cursos de alemão e intercâmbio cultural entre o Brasil e a Alemanha, Áustria e Suíça. Segundo Couto (2009, p. 54), existem 142 unidades dessa instituição em oitenta e um países. A autora informa que a unidade de Brasília possui cerca de 480 alunos distribuídos em 39 turmas.

Conforme a pesquisadora, conhecer as identidades dos alunos e a influência dessas na aprendizagem é a “chave que abre a porta para o mundo do aluno” (COUTO, 2009, p. 8). Para tal, os instrumentos para a coleta de dados utilizados por Couto em sua pesquisa foram: questionários, narrativas escritas e orais, entrevistas individuais, gravações em áudio e vídeo, observação de aula com notas de campo e sessões reflexivas e de visionamento⁴².

As crenças levantadas por Couto sobre a língua alemã foram: “é uma língua difícil de aprender”; “é um desafio aprender alemão”; “o estudo e a compreensão do alemão são complexos”; “a entonação é um obstáculo”; “é uma língua muito completa, muito detalhista”; já algumas das crenças sobre o aprendizado do alemão, foram: “é necessário buscar e sistematizar os conteúdos de uma forma própria”; “peso maior na gramática e no vocabulário”; “o nativo é quem tem domínio do idioma”; “ter fluência na conversa”; “decorar e entender facilita gramaticalmente e nas construções de novas falas” (COUTO, 2009, p. 144).

Os resultados indicam, conforme a autora da pesquisa, que as relações entre as crenças e as identidades dos alunos-participantes são interdependentes, ou seja, a compreensão da sua aprendizagem depende de como eles se colocam diante dela. A autora também conclui que as relações entre crenças e identidades não são facilmente separadas, uma vez que fatores como experiências e ações se mostraram essenciais para o estabelecimento de algumas relações.

Ferreira (2009) realizou uma pesquisa sobre as crenças dos alunos de língua espanhola. É importante informar que a primeira pesquisa realizada com alunos de espanhol foi conduzida por Marques (2001) no período denominado por Barcelos de período de desenvolvimento e consolidação (BARCELOS, p. 2007). Ferreira (2009) buscou investigar quais são as crenças que os estudantes do curso de Letras/espanhol possuem ao ingressarem

⁴² As sessões de visionamento também chamadas por outros pesquisadores de sessões reflexivas, envolvem a exposição das gravações em vídeos das aulas observadas aos participantes, professores, alunos, esperando levantar, com tal exposição, a perspectiva dos actantes sobre sua próprias ações e provocar a conscientização dos mesmos sobre o seu fazer (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 227).

na universidade, e, em seguida, verificou se no transcorrer do curso, esses alunos modificavam tais crenças. Para tanto, a pesquisadora usou como instrumentos de coleta de dados narrativas autobiográficas, questionários e entrevistas semiestruturadas com perguntas baseadas nos questionários e gravadas em áudio.

Em seu estudo, Ferreira procura identificar as crenças dos alunos referentes a fatores que afetam a aprendizagem de LE, tais como: concepções da linguagem, concepções de ensino e de aprendizagem, papéis de professores e de alunos, conceito de erro, correção e avaliação na aula de LE e, por fim, concepções sobre o material didático.

Segundo a autora, as crenças verificadas sobre o ensino e aprendizagem da língua espanhola dos professores em formação investigados, dentre outras, são: “para ensinar uma LE é preciso ter conhecimento de sua totalidade”; “para se aprender espanhol na totalidade é necessário viver no país onde se fala essa língua ou estudar com um professor que seja falante nativo”; “deve-se estudar em um curso de idioma; na universidade se aprende somente o básico”; “a aprendizagem de uma LE depende mais do professor”; “para aprender uma LE é preciso falar o tempo todo” (FERREIRA, 2009).

Na pesquisa sobre a língua inglesa, realizada por Alves (2010), foram investigadas as crenças sobre o aprendizado da língua inglesa, trazidas por alunos cotistas⁴³ da UFBA e bolsistas do Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da UFBA – (NELG)⁴⁴.

Alves investigou as contribuições de temas interculturais em sala aula para o repensar de crenças sobre o aprendizado da língua inglesa. Alves também verificou se no transcorrer do processo de conscientização surgiram novas crenças. A autora utilizou a metodologia da maioria das pesquisas realizadas no período de expansão, ou seja, realizou uma pesquisa qualitativa e escolheu como método de observação o estudo de caso. Foram investigados cinco alunos cotistas, todos egressos da escola pública e acompanhados pela pesquisadora durante três semestres letivos. Os instrumentos utilizados por Alves (2010) foram questionários, entrevistas, observações de aula, anotações de campo e gravações em áudio e vídeo.

Alves (2010) fez uma adaptação do questionário BALLI⁴⁵ para o português e de acordo com as perguntas feitas, encontrou, dentre outras, as seguintes crenças: “você não deve dizer nada na língua até que você possa dizê-lo corretamente”; “é muito difícil aprender inglês

⁴³ Estudantes negros ou índios, de escolas públicas, que se beneficiam das políticas afirmativas.

⁴⁴ O NELG é um núcleo criado em 1996 que oferece cursos de inglês e alemão para a comunidade externa, coordenado por professores da UFBA.

⁴⁵ Ver nota nº 33, p. 51

na escola pública”; “aprender uma LE é basicamente uma questão de traduzir para o português”; “é melhor aprender uma LE no país em que é falada”.

Segundo a autora da pesquisa, não surgiram novas crenças, mas sim uma nova percepção por parte dos alunos de suas antigas crenças. Foi ainda verificado que é possível encontrar no discurso intercultural ferramentas que ajudam o aluno a reinterpretar as suas experiências e a repensar as suas crenças.

A pesquisa de Alves é extremamente importante, pois as crenças detectadas são semelhantes àquelas já encontradas em outros estudos em contextos diferentes (CARVALHO, 2000, BARCELOS 1995, SILVA, 2001). Isso sugere que, de certa forma, os aprendizes de língua inglesa possuem crenças “coletivas” sobre o aprendizado desse idioma. E ter consciência desse pensamento coletivo é o primeiro passo para se repensar o modo como está sendo realizado o ensino do inglês no contexto brasileiro, visto que em diversos estudos a crença de que é melhor aprender uma LE no país em que é falada é muito recorrente.

A pesquisa que registra crenças sobre a língua portuguesa foi realizada por Sousa em 2011. A pesquisadora acompanhou alunos ingressantes no curso de Letras durante três semestres e procurou identificar as concepções sobre língua, leitura, gramática e escrita de professores de línguas portuguesa em formação inicial no curso de licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA.

As crenças desses alunos foram registradas em dois momentos específicos: no ingresso do curso e após dois semestres de formação. Inicialmente, a pesquisadora investigou oitenta estudantes ingressantes no primeiro semestre do ano de 2009, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, de três turmas diferentes e em três turnos, matutino, vespertino e noturno. Todas as turmas foram selecionadas de forma aleatória.

Em um segundo momento dessa pesquisa, os participantes investigados já obedeciam a critérios estabelecidos pela pesquisadora: os informantes deveriam ter concluído o primeiro semestre, ter alcançado créditos equivalentes ou superiores a cinquenta por cento das disciplinas do segundo semestre e estarem regularmente matriculado para cursar o terceiro semestre.

Conforme a autora, as crenças dos sujeitos investigados sobre o conceito de língua são as seguintes: “transmissão, expressão do pensamento”; “expressão das ideias dos indivíduos”; “expressão verbal”; “instrumento social de comunicação”; “sistema de signos”; “conjunto de signos”. Algumas das crenças sobre leitura são: “atividade de interpretação; compreensão de textos e de variadas formas de expressão”; “atividade de acesso ao conhecimento, à cultura”; “decodificação de um material escrito e/ou de imagens”. A

gramática é concebida como: “normas que regem o uso correto da língua; oralmente e por escrito”; “capacidade que os humanos possuem”; sistema internalizado” e “conjunto de estruturas e regras de uma língua”, Já a escrita, na visão dos informantes, seria: “materialização da oralidade; do pensamento; registro da oralidade”, “exteriorização das idéias; do pensamento, das palavras”; “uma das modalidades de uso da língua” e “uma das formas de produzir comunicação”. Sousa informou que as crenças mapeadas nos dois momentos não sofrem alterações significativas.

2.5.3 Pesquisas sobre crenças de aprendizes de língua italiana

O estudo realizado por Veloso em 2007 é extremamente representativo, pois é a primeira pesquisa realizada no Brasil que investiga as crenças de aprendizes de LI. A autora analisou as crenças e as expectativas dos alunos em relação à compreensão oral (doravante CO) em LI com o objetivo de verificar se e como essas crenças influenciam no desenvolvimento da CO desses alunos. Constituem, também, foco dessa pesquisa os insumos orais e visuais presentes nas atividades do livro didático, nas atividades elaboradas pelas professoras, bem como nas falas dos docentes.

Foram investigados alunos iniciantes e concluintes do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Italiano, portanto professores em formação. Para a escolha dos alunos participantes dessa pesquisa, a autora selecionou duas turmas do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Português e Italiano (Turma A, concernente ao 1º ano, e Turma B, ao 4º. ano). Foram selecionados cinco alunos de cada turma, totalizando 10 participantes.

A referida pesquisa foi realizada na Universidade Estadual Paulista - (UNESP), uma universidade pública, localizada no interior paulista e a metodologia seguida foi a qualitativa, de cunho etnográfico. Os dados da investigação foram coletados por meio de observação de aulas, gravações audiovisuais, diários e entrevistas com as professoras-participantes,

questionários aplicados a todos os alunos, através de logs⁴⁶ e entrevistas, além de um teste de CO (CELI)⁴⁷, realizado por nove, dos dez alunos participantes diretos da pesquisa.

A pesquisadora Veloso (2007) propôs responder às seguintes perguntas:

1. Quais crenças e expectativas, em relação à compreensão da LE oral, os alunos têm no início e no término de um curso de Licenciatura em LI numa universidade pública do interior paulista?
2. Essas crenças e expectativas podem influenciar o processo de desenvolvimento da competência na CO nessa LE? Como?
3. Como os insumos oral e visual, oferecidos durante o curso, contribuem para que os alunos compreendam a fala do professor e alcancem desempenho satisfatório nas atividades de CO, de forma a atender as suas expectativas, inferidas e analisadas na primeira e na segunda pergunta de pesquisa?

Como resposta à primeira pergunta da pesquisa, as crenças que foram levantadas dentre os alunos iniciantes são: “a habilidade da fala é primordial para a formação do aluno-professor”; “o entendimento do texto oral deve ser feito palavra por palavra”; “a fala do nativo é rápida”; “o insumo visual facilita a CO” e “os textos orais, fornecidos pelo material didático, são autênticos”. Em relação aos alunos concluintes, as crenças encontradas foram: “o professor de LI recém-formado não tem competência lingüística para ministrar aulas de LE em LE”; “a fala do nativo é rápida” e “o insumo visual facilita a CO”.

Segundo Veloso (2007) os alunos que ingressaram no curso de Letras apresentaram grandes expectativas com relação ao desenvolvimento da CO nessa LE, diferentemente dos alunos concluintes que demonstraram desmotivação e frustração, apresentando baixas expectativas em relação à competência de CO como pudemos observar na crença que informa que os aprendizes investigados prestes a se formarem não se sentem proficientes na língua alvo para ministrar aulas de LE. Algumas das crenças inferidas pela pesquisadora, a partir dos dados coletados, como a importância do insumo visual para a compreensão do texto oral, refletem-se positivamente para o alcance de uma proficiência satisfatória na CO, enquanto outras, como a necessidade do entendimento de todas as palavras, parecem não contribuir para tal realização.

Quanto à contribuição dos insumos oral e visual oferecidos pelo livro didático foi averiguado que, na maioria das vezes, esses insumos são simulados e atrelados somente a

⁴⁶ Ver nota nº 36, p 58.

⁴⁷ O CELI ou *Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana* (Certificado de Conhecimento da Língua Italiana) é uma prova elaborada e aplicada anualmente, pela unidade de certificação da Universidade para Estrangeiros de Perugia.

tarefas pedagógicas unidirecionais. O insumo visual, por sua vez, tem como função principal somente a ilustração do material didático. Os insumos fornecidos pelas professoras são considerados compreensíveis, o que colabora na aprendizagem da CO e, conseqüentemente, no alcance das expectativas dos discentes.

A pesquisa realizada por Veloso foi extremamente importante e, embora não seja possível generalizar, permite àqueles que trabalham com a LI conhecer e compreender melhor as expectativas e as crenças de alunos que ingressam no curso de Letras com habilitação em português e italiano. Perceber que essas expectativas e crenças sobre a CO se modificaram ao longo do período de formação desses professores e entender porque e como isso acontece é uma reflexão que deve ser feita por todos os professores de LI, sobretudo, por aqueles que trabalham em universidades e contribuem para a formação dos futuros professores do idioma italiano.

A segunda pesquisa com o propósito de conhecer as crenças de alunos que estudam a LI foi realizada em 2008 por Bedran. A referida autora seguiu uma proposta feita por Barcelos (2006), na qual sugeria que fossem realizadas pesquisas que contemplassem o contexto virtual e investigou um ambiente virtual de ensinar e aprender LE - Teletandem⁴⁸ (TTandem). A sua pesquisa contemplou dois idiomas ainda pouco investigados: o italiano e o português.

No TTANDEM, os interagentes, participantes da pesquisa de Bedran, deveriam auxiliar na aprendizagem da língua e cultura um do outro. Assim sendo, os pares, chamados pela autora de *pares interagentes*, seriam aprendizes de uma dada LE, nesse caso a LI e a língua portuguesa (doravante LP), e ao mesmo tempo, “professores” de suas línguas maternas, a LI e a LP, dentro de um contexto que se distancia do ambiente típico de sala de aula: o ambiente virtual.

O objetivo desse trabalho foi levantar e descrever as crenças sobre língua(gem), ensino e aprendizagem dos participantes da pesquisa, assim como investigar as suas possíveis origens, interação e (re)construção. A autora optou por desenvolver um estudo de caso de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, o que torna a pesquisa ainda mais diferenciada.

No estudo de Bedran, o par interagente foi supervisionado por professores mediadores que eram ao mesmo tempo pesquisadores do projeto TTANDEM. Esses professores-mediadores deveriam gerenciar a interação do par interagente, buscando

⁴⁸ Essa nova forma de ensinar e aprender línguas pelo computador, é objeto de pesquisa do projeto Teletandem Brasil que coloca alunos universitários brasileiros que querem aprender uma língua estrangeira em contato com alunos universitários de outros países que estão aprendendo português. Para maiores informações acessar (www.teletandembrasil.org).

compreender, dentre outros aspectos, o desenvolvimento dessa forma de ensinar e, principalmente, a formação tanto do próprio professor-mediador quanto do par interagente no meio virtual.

Desse modo, tanto o contexto é diferente dos demais já investigados, como os participantes da pesquisa, sobretudo quanto comparados aos participantes de tantas outras pesquisas realizadas sobre CEAL.

Assim como no Brasil, as mediações italianas foram realizadas por meio de *e-mails* e interações em áudio, vídeo e/ou *chat* (escrita). As sessões de interação aconteciam uma vez por semana com duração de duas horas: uma hora dedicada à aprendizagem da LE e uma hora dedicada à LM.

Com o intuito de inferir as crenças sobre língua(gem), ensino e aprendizagem, tanto no discurso quanto na ação dos participantes, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário aberto, gravação das interações e mediações (áudio e vídeo; áudio; *chat* e e-mails), registros dos *e-mails* trocados entre os participantes e carta simulada, diários reflexivos dialogados, auto-relatos (autobiografia e história de vida) e relatórios de iniciação científica e de pesquisa.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram a existência de uma diversidade de crenças trazidas pelos participantes, que estão, segundo a pesquisadora, diretamente relacionadas às suas experiências nos sistemas de ensino e aprendizagem presentes em ambas as culturas, a italiana e a brasileira.

Para fins de ilustração, apresento apenas as crenças do um par-interagente, Marta e Lara. A aprendiz de italiano e professora de português Marta acredita que “aprender a cultura do país em que a língua-alvo é falada é importante”; “a aprendizagem formal é mais efetiva do que a auto-aprendizagem”; “o aprendiz deve ser interessado e dedicado”; “o contato com o falante nativo é importante para o processo de aprendizagem da LE e de questões culturais”; “aprender italiano é um processo prazeroso”; “cometer “erro” é comum quando se aprende LE” e “apontar o erro e fornecer a forma correta é muito importante”.

Com relação às crenças sobre língua(gem) pela participante italiana, Lara, aprendiz de português e professora de italiano, foi observado que, para ela, língua(gem) “é um meio para se trocar idéias e é um sistema em uso”; No que diz respeito ao ensino, foi verificado que ela acredita “na importância de se priorizar o ensino das formas da língua(gem) em uso”; “gramática é importante”; “deve-se explicar o emprego correto das formas da língua”; Lara também acredita “no ensino da língua como divulgação da própria cultura e na importância da paciência e do bom relacionamento com os alunos”. Sobre a aprendizagem, Lara afirma que

“o erro faz parte do processo de aprendizagem”, “alguns aspectos da língua se aprende mais com o falante nativo do que com a professora”, “o contato com o nativo é importante para aprender as formas da língua em uso”, “a aprendizagem de línguas é importante para conhecer novos países e culturas”, “as relações entre as línguas devem ser realizadas e, ainda, que a correção é importante para a aprendizagem”.

A pesquisa de Bedran apresenta um contexto pouco investigado, que busca promover o aprendizado de línguas, como também, identifica as crenças de duas alunas-professoras de línguas diferentes e ainda pouco pesquisadas: o português e o italiano.

Encerro, aqui, a primeira parte da fundamentação teórica deste trabalho referente a crenças no ensino/aprendizagem de línguas e sigo para a próxima seção que buscará definir o que são as crenças.

2.5.4 O que são crenças?

Segundo Barcelos (2007), o conceito de crenças atravessa a história da humanidade, pois, desde que o homem começou a pensar, ele também passou a acreditar em alguma coisa. O fato é que “ser humano é acreditar em algo, é construir saberes e teorias para interpretar o que nos cerca” (BARCELOS, 2007, p. 30). As crenças fazem parte do nosso ser e do nosso viver. Mas, o que são crenças? E o que são crenças na perspectiva da LA?

É importante ressaltar, primeiramente, que o termo ‘crença’ tem uma intrínseca relação com a fé religiosa e, ao ser mencionado diante de diferentes pessoas, percebe-se que, na maioria das vezes, estas são levadas a pensar em suas crenças religiosas. Ortiz Alvarez (2007) relata que ao fazer uma pesquisa sobre esse termo, diversos números de artigos a respeito de crenças relacionados a mitos e à religião foram encontrados. Atualmente, contudo, diante de tantos estudos, não é mais possível conceber, ou pelo menos, não se deve apenas conceber esse termo sob o ponto de vista religioso, visto que crenças são um conceito presente em diversas áreas do conhecimento, tais como: Psicologia Social, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional, Filosofia, Educação, Sociologia e LA, área na qual está situada esta pesquisa.

Na Psicologia Social, o termo é utilizado por Woolfolk Hoy e Murphy (2001, p. 7-9) como sendo o conhecimento implícito ou tácito ao se referirem ao conhecimento não refletido dos professores e que os orienta em suas práticas. Esses estudiosos diferenciam ‘crenças’ de

‘conhecimento’, pois segundo os autores, para que exista conhecimento, é preciso que haja evidências e as crenças não precisam de evidências para serem sentidas como verdadeiras.

Outros estudiosos também buscam diferenciar ‘conhecimento’ de ‘crenças’ como, por exemplo, o pedagogo e filósofo John Dewey (1933) que chama a atenção para essa diferenciação e observa que as 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, 1933, p. 6, tradução de SILVA, 2000, p. 20).

Na Psicologia, Rokeache (1960, 1968) emprega o ‘termo sistemas de crenças’ para se referir a crenças, definidas pelo autor como “qualquer simples questão, consciente ou inconsciente, inferida daquilo que a pessoa diz ou faz e geralmente precedida da frase “eu acredito que...” (ROKEACHE, 1968, apud PAJARES, 1992, p. 314). Já para Sadalla, uma estudiosa da área da educação, as crenças devem ser vistas como “uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, mas construídas a partir da experiência, no percurso da interação com os demais integrantes dessa realidade” (SADALLA, 1998, p. 34).

Na Filosofia, área que tem por preocupação compreender o que é falso ou verdadeiro (BARCELOS, 2004), a definição do filósofo americano Charles S. Peirce busca conceituar crenças como sendo “ideias que se alojam na mente das pessoas, como hábitos, costumes, tradições e maneiras folclóricas e populares de pensar” (PEIRCE, 1958 apud BARCELOS, 2004, p. 129).

Silva (2010, p.60) apresenta a definição de crenças elaborada por Del Prette e Del Prette (1999), estudiosos que atuam na área da Psicologia Educacional. Para esses autores, crenças são as cognições que interferem nas interações sociais e desempenho dos indivíduos.

Contudo, é possível perceber que, embora as crenças sejam estudadas por diversas ciências, não existe uma definição única para esse termo, fato que também ocorre na LA. Segundo Gimenez (1994), na literatura da LA existe uma diversidade de termos para se referir a CEAL, a saber: “teorias populares” (LAKOFF, 1985); “conhecimento prático” (ELBAZ, 1981); “perspectivas” (JANESINCK, 1985); “conhecimento prático pessoal” (ELBAZ, 1981); “teoria implícita”, “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987); “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM E VANN, 1987); “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986); “crenças culturais” (GARDNER, 1988); (BREEN, 1985 e CLARK, 1988)

e “imagens” (CALDERHEAD e ROBSON, 1981); “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM E VANN, 1987); “representações” (RILEY, 1989, 1994 e ORTIZ ALVAREZ, 2011⁴⁹); “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER E GINSBERG, 1995); “cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993; CORTAZZI e JIN, 1996); “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997); “concepções de aprendizagem e crenças” (BENSON E LOR, 1999); e “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995).

Diante dessa profusão de termos, Barcelos, afirma que “não importa o nome que é dado” visto que “essa cultura de aprender está presente na sala de aula e ajuda a modelar as percepções dos alunos sobre a aula” (BARCELOS 2000, p. 10). Todavia, a referida autora afirma que a existência dessa variedade dificulta a investigação desse conceito. Pajares (1992), reforçando a dificuldade apontada por Barcelos (2004), declara que as crenças são um conceito complexo, o que realça o seu potencial, motivando a investigação das questões (inter) relacionadas com o intrincado processo de ensinar e aprender uma LE (SILVA, 2005).

Como observado em 2.5, a palavra crença aparece pela primeira vez na LA nos estudos seminais de Horwitz em 1985 e Wenden em 1987. Horwitz (1985, 1987) concebe as crenças como pré-concepções e noções geradoras de ideias relacionadas à aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo a estudiosa, essas ideias geram nos estudantes uma certa “filosofia”, um conhecimento sobre a natureza da aprendizagem de línguas, cujo papel é determinante no comportamento dos aprendizes em contextos de ensino/aprendizagem. Já Wenden (1986), conceitua as crenças como “conhecimento metacognitivo,⁵⁰ relacionado com a forma como o aprendiz se percebe como ser humano e como aprendiz. Observa, ainda, que o conhecimento metacognitivo é estável, mas suscetível a mudanças no decorrer do tempo, podendo ser adquirido inconscientemente, a partir de observação e imitação de situações de aprendizagem; ou conscientemente, à medida em que o aprendiz é influenciado pelo discurso de professores, pais, amigos etc., em relação ao seu processo de aprender. Com a maturidade cognitiva, esse conhecimento pode ser alterado ou ampliado, com o surgimento de novas crenças.

No Brasil, o conceito de crenças dentro da LA começou a ganhar força na década de 1990, a partir da criação do modelo de operação global de ensino de línguas, elaborada por Almeida Filho (1993), o qual interpreta as crenças como um componente da abordagem ou

⁴⁹ Em comunicação pessoal realizada em 2011 na Universidade Federal da Bahia.

⁵⁰ Wenden (1986) se baseia na classificação de Flavell (1979) que defende que o conhecimento metacognitivo é a informação que o aprendiz adquire sobre a aprendizagem, incluindo o conhecimento pessoal, o conhecimento das tarefas e o conhecimento estratégico.

cultura de aprender e ensinar. Mais tarde, Barcelos em 1995, amplia o termo e passa a falar em ‘cultura de aprender línguas’ que segundo a autora se caracteriza por ser:

O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído **de crenças** (grifo meu), mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (BARCELOS, 1995, p.40).

Barcelos, em seu ensaio Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, adota uma definição para o termo ‘crenças’ que complementa aquela referente à cultura de aprender línguas. Segundo a autora,

Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências 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).

Para fins de visualização, apresento, em seguida, uma tabela sintetizando os diferentes termos existentes dentro da LA para ‘crenças’ e as suas definições.

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 (grifo meu), restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p. 13).
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” (p. 26).
Crenças (PAGANO, 2000)	“Todos os pressupostos a partir dos quais o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p. 9).
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, 2004)	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” (grifo meu) sobre “experiência e problemas, de nossa interação com o contexto (grifo meu) e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. (p. 32)
Crenças (TASET, 2006)	“(…) como o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar prévia e presente e da influência do contexto (grifo meu) (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). Esse conhecimento pode se manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas ao processo de ensino/aprendizagem. (...) As ações/estratégias desenvolvidas na tentativa de aprender uma L2/LE estão incluídas nas experiências (grifo meu) presentes de aprendizagem e também constituem fontes de formação e mudança de crenças (p. 36-37).
Crenças (SILVA, K. 2005)	“Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação etc. – pais, entre outros) têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo” (p. 77).
Mitos (CARVALHO, 2000)	“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de

	<p>geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p. 85).</p>
<p>Imaginário (CARDOSO, 2002)</p>	<p>“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de 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).</p>
<p>Representações (CELANI e MAGALHÃES, 2002)</p>	<p>“(…) uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação (grifo meu) 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” (p. 321).</p>
<p>Representações (MAGALHÃES, 2004)</p>	<p>“(…) uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico, a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas”(p. 66).</p>
<p>Representações Sociais (MOSCOVIC, 1961)</p>	<p>“Um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social” (p. 16).</p>

Quadro 2 - Diferentes termos e definições para CEAL no contexto brasileiro. Fonte: baseado em Silva, (2010)

Ortiz Alvarez (2007, p. 196) diz que “sempre que um conceito é estudado, muitos termos são usados como sinônimos ou sofrem alterações dependendo da área de estudo em que é usado.” É importante ressaltar que qualquer que seja o nome atribuído na tentativa de conceituar crenças, assim como Couto (2009, p. 20), entendo “que cada definição contribui para a construção de um conceito mais sólido,” afinal, trata-se de um tópico verdadeiramente complexo, já que as crenças fazem parte do nosso modo de ser, do nosso fazer e nos acompanham por toda a vida.

Nessa mesma linha de pensamento, Santos (2010) afirma que esses conceitos, na verdade, não se excluem, pelo contrário, se complementam, visto que dentro da LA “as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas, configurando-se como uma das forças capazes de influenciar esses processos” (SANTOS, 2010, p.60), sobretudo, porque o que se verifica nas diferentes definições é que as crenças para alguns estudiosos, estão relacionadas às experiências e ao ambiente social do indivíduo. Portanto, embora as denominações sejam diversas, elas possuem em comum o entendimento de que crenças não são apenas cognitivas, mas frutos das interações sociais e contextuais, conforme é possível verificar nos grifos.

Enfim, o importante é compreender que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser entendido a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças” (BREEN 1985, p. 136).

Desse modo, concebo as crenças como um componente do nosso viver ou da nossa cultura de viver. Elas são alimentadas por nossas experiências, pelo convívio com os familiares e com diferentes pessoas em diversos contextos. No processo de ensino/aprendizagem de línguas, as crenças fazem parte da nossa cultura de aprender, influenciando o nosso comportamento, as nossas atitudes e sugerindo as nossas ações, seja como aprendiz, como professor, ou como outro agente que faça parte direta ou indiretamente do processo de ensino/aprendizagem, tais como a família, os autores de material didático, os diretores de escolas de idiomas, formadores de professores, entre outros.

Para uma melhor compreensão, a figura número 3, mais a seguir, explica a definição de crenças defendida por esse trabalho. Contudo, é importante salientar que essa figura corrobora o pensamento de Barcelos (1999) quando afirma que “[...] as crenças manifestadas pelos alunos em sala de aula têm a ver com seus hábitos e valores familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade [...]” (BARCELOS, 1999, p. 159). Já que como afirma Erickson (1984, p. 61) “[...] as explicitações dos alunos

sobre a melhor maneira de aprender ou sobre como se deve aprender são aspectos da cultura [...]”.

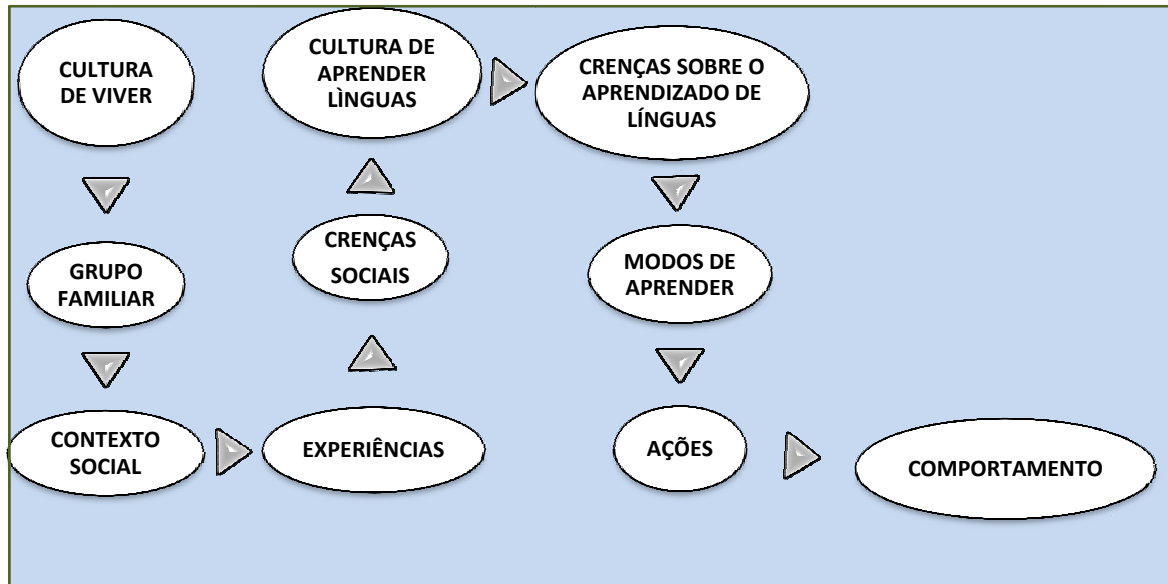


Figura 3 - Visão de crenças da pesquisadora deste trabalho

2.5.5 Entendendo crenças

Início esta seção apresentando a síntese elaborada por Barcelos e Kalaja (2003) de uma nova maneira de compreender a natureza das crenças, embora, segundo Piteli (2006, p. 54) “as controvérsias incidem tanto sobre a definição de crenças como sobre a natureza das mesmas.” De acordo com Barcelos (2006, p. 19-20), a visão atual das crenças as caracteriza como:

- **Dinâmicas:** as crenças se modificam com o passar do tempo, ao longo de nossa vida. Assim como momentos de dor ou alegria, pessoas importantes para o nosso convívio ou opiniões de pessoas significativas, podem ser causas de mudanças ou ajustes em nossas crenças.
- **Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente:** “[...] as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental fixa, porém mudam e se desenvolvem à medida em que interagimos socialmente, mudando nossas experiências” e concomitantemente, sendo mudadas por elas, “[...] nascem no contexto

da interação e na relação com os grupos sociais [...]” (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233).

- **Experienciais:** a experiência é resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre alunos e entre professor e alunos.
- **Mediadas:** as crenças são instrumentos usados durante processos de interação entre pessoas ou tarefas, dependendo da situação em que se encontram.
- **Paradoxais e contraditórias:** as crenças podem atuar como barreiras ou como motivadoras da aprendizagem. Segundo Barcelos e Kalaja (2003), as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes”.
- **Não tão facilmente distintas do conhecimento:** as autoras citam Woods (2003), o qual postula que as crenças permanecem atadas à “motivação, conhecimento e estratégias de aprendizagem” (BARCELOS; KALAJA 2003, p. 233).
- **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa:** com base no trabalho de Richardson (1996), Barcelos e Kalaja (2003) apresentam três maneiras das crenças e ações se relacionarem: (1) as crenças influenciam as ações, em uma relação de causa e efeito; (2) ocorre uma relação interativa, em que crenças e ações se influenciam mutuamente; (3) uma relação hermenêutica, na qual tentam compreender as complicações dos contextos de ensino e das questões relativas ao pensamento e às ações do professor em seus contextos. (a relação entre crenças e ações será tratada na próxima seção).

Como foi possível verificar, as crenças, conforme Barcelos e Kalaja (2006) não são apenas individuais como afirmam Carvalho (2000) e Perina (2003). Ao contrário, elas são experienciais e socialmente construídas. Não são, também, facilmente distintas do conhecimento, contrariando o pensamento de Woolfolk Hoy e Murphy (2001). São, ainda, dinâmicas e relacionadas à ação. Segundo Ortiz Alvarez,

a crença constitui uma firme convicção, opinião e ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois

elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivação e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e à redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 200).

Nesse caso, entendo que Ortiz Alvarez, também, admite que as crenças são socialmente construídas já que elas estão ligadas a intuições que têm como base a influência de terceiros. Para a referida autora, as crenças são também dinâmicas, considerando que, quando o indivíduo é convencido, ele pode mudar as suas próprias crenças. Porém, ao verificar que “[...] a crença constitui uma firme convicção [...]”, sou conduzida ao pensamento de Rokeach (1968), quando agrupa as crenças em centrais e periféricas.

As crenças centrais, segundo Rokeach (1968), são as mais resistentes a mudanças e podem se caracterizadas como: a) mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, trazendo, dessa forma, mais consequências para outras crenças; b) mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo, ou seja a personalidade; c) suscetíveis de serem compartilhadas com outros e d) decorrentes de nossa experiência direta (“ver para crer”) (BARCELOS, 2007, p. 117). Ou seja, quanto mais centrais são as crenças, quanto mais cedo forem incorporadas, mais estarão relacionadas com a emoção e a identidade do sujeito e mais inter-relacionadas com as outras crenças. Daí ser mais difícil mudá-las, logo, “firmes convicções” (ORTIZ ALVAREZ, 2007), visto que uma mudança, adição ou abandono de uma crença acarretaria uma mudança em todo o sistema de crenças, conforme defendido por Rokeach (1968) e Woods (1996).

As crenças centrais são, provavelmente, as “crenças de estimação”, denominadas e definidas por Dewey (1933) como sendo aquelas às quais nos apegamos e das quais não nos desfazemos facilmente. Segundo Barcelos (2007), as crenças de estimação estão mais conectadas à nossa identidade e à nossa emoção. Compreendo, nesse caso, como sendo as crenças formadas nos primeiros anos das nossas vidas e que, por estarem ligadas aos nossos primeiros contatos sociais, que são os contatos com os nossos familiares, são mais difíceis de serem alteradas. Borg (2003) reforça essa ideia e apresenta evidências de que crenças estabelecidas em estágios iniciais de nossas vidas são dificilmente modificadas.

Já as crenças periféricas são aquelas que podem se referir a crenças sobre gosto, “são arbitrárias, menos centrais e têm menos conexões” (PAJARES, 1992, p. 318). Essas são as mais suscetíveis a mudanças, “[...] podendo, nesse caso, serem modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios [...]” (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 200). Assim

sendo, as crenças sobre a aprendizagem de línguas podem mudar, porém, não como *um passe de mágica*, mas após períodos de “reflexões e estudo” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 19).

Barcelos acrescenta que a mudança das crenças não acontece repentinamente. Para tal fato ocorrer, segundo a autora, são necessários ‘*momentos catalisadores de reflexão*’ que são para ela “[...] como gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença [...]” (BARCELOS, 2006, p.26).

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) defendem a necessidade de reflexão sobre a prática de sala de aula como caminho para o aperfeiçoamento do que se passa nesse ambiente. Nesse caso, a palavra de ordem para que uma crença mude é a reflexão. Almeida Filho (1993), em sua operação global de ensino de línguas, explica que sem reflexão sobre as alterações produzidas e sem aprofundamento da base teórica não há garantia de que a essência da abordagem⁵¹ mude de fato.

Barcelos, em seu artigo **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas** cita três estudos que investigaram o processo de mudança das crenças e afirma que os “três trabalhos indicam que a mudança das crenças de professores é um processo dinâmico que envolve idas e vindas, reconstrução e reavaliação” (BARCELOS, 2007, p. 123-124). Embora sejam usados termos como “movimentos de reconstrução” (ARAÚJO, 2004) ou “mobilização” de teorias pessoais (PESSOA; SEBBA, 2006), ou relação dialógica (BLATYTA, 1999), esses autores concluem que para que haja qualquer alteração nas crenças são necessárias tanto a conscientização dessas quanto a reflexão sobre essas.

Pessoa e Sebba concluíram que as mudanças nas crenças e ações não acontecem facilmente e que esse processo é gradual: “a oportunidade de interação e de explicitação das crenças, além do caminho da reflexão na e sobre a prática contribuem para a mudança” (PESSOA e SEBBA, 2006, p. 41). Para Araújo, o agente de reconstrução das crenças é, também, a reflexão. Assim, como afirmam Kudiess (2005) e Arruda e Bambilra (2006), a reflexão é um fator importante para a mudança das crenças.

Já Santos (2010) usa o termo *ressignificar*, pois segundo o autor, mudar é mais forte e complexo que *ressignificar*. Para ele, mudar sugere um rompimento, por vezes total, com algo em que se acredita, e isso não acontece facilmente, especialmente no tocante às crenças

⁵¹ O conceito de abordagem para Almeida Filho (1993, p. 19), é um conjunto de ideias, pressupostos, crenças que guiarão a operação global de ensino de línguas e é essencial para a compreensão e explicação do porquê um professor ensina como ensina.

que têm relação direta com a personalidade ou que foram geradas logo no início da vida do indivíduo, ou seja, as crenças centrais e/ou de estimacão.

Considero, contudo, que a mudacão de crenças é uma soma de ressignificações, que dependem, certamente, de um processo de reflexão lento e contínuo. Portanto, como afirma Santos,

[...] ressignificacão sugere um processo mais suave, incluindo a possibilidade de o indivíduo apenas ampliar sua visão sobre aquela crença, atribuindo-lhe um novo significado, mas em geral, mantendo parte de sua estrutura original. Isso é resultado do movimento constante de (re)construcão e transformacão que o sistema de crenças de um indivíduo passa no decorrer de sua existêcia, à medida que ele vivencia novas experiêcias ou reflete criticamente sobre suas crenças e açoes [...] (SANTOS, 2010, p. 68).

Mais uma vez, uso uma imagem para esclarecer a minha compreensão sobre o caminho para a mudacão das crenças. As setas em vermelho foram postas com o objetivo de informar ao leitor que compreendo que existem muitas idas e vindas entre a fase da reflexão sobre as crenças e a fase da ressignificacão das crenças. Ou seja, podemos ressignificar a mesma crença várias vezes antes de mudá-la.

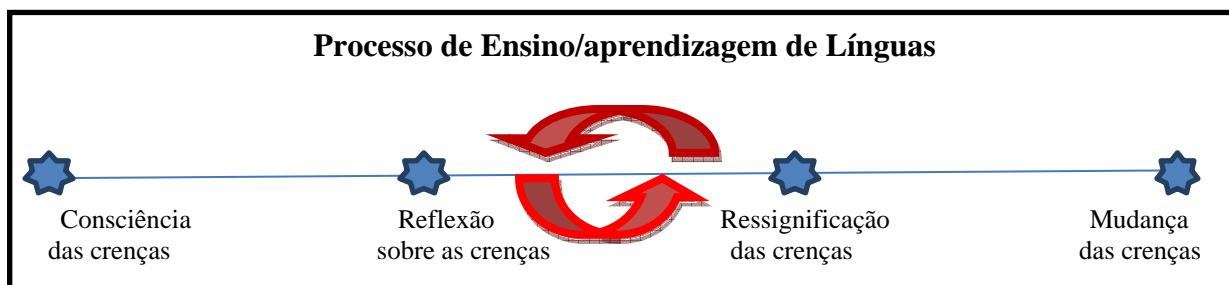


Figura 4 – Visão do processo de mudacão de crenças da pesquisadora deste trabalho

Assim como Blatyta (2010) e Santos (2010), optei por ‘ressignificacão’. Por entender, assim como Blatyta (2010), que o termo ‘rupturas’ proposto por Almeida Filho (1993) pode “remeter a rompimentos, mudacões bruscas, que aconteceriam de um modo drástico” (BLATYTA, 2009, p. 66). A autora advoga que o termo ‘ressignificacão’ é mais apropriado, visto que as mudacões ocorrem de forma lenta e processual e, acrescento, são frutos de reflexão ou “*momentos catalisadores de reflexão*” (BARCELOS 2007, p. 26).

Simão, Caetano e Flores (2005) caracterizam a mudacão como um processo lento que demanda tempo e é resultado de um processo de aprendizagem que inclui “novas formas de pensar e de entender a prática” (p. 174). Segundo Arruda (2008), caso haja a

ressignificação das crenças, o professor e, acrescento, o aluno, podem ou não mudar as suas práticas. Desse modo, embora aconteça a ressignificação das crenças, seja do professor ou do aluno, há manutenção da prática pedagógica. Logo, como afirma Arruda (2008), “[...] Esse processo contínuo de ressignificação pode levar (ou não) a uma mudança de ações [...]” (ARRUDA, 2008, p. 33)

A partir do próximo subitem, para uma melhor compreensão do leitor, explico a relação entre crenças e ações.

2.5.6 A relação entre crenças e ações: Uma síntese

A relação entre crenças e ações, na literatura da LA, segundo Barcelos (2001), está relacionada ao modo como as crenças podem influenciar a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem e está relacionada, também, ao modo como os professores ensinam. Assim, se um professor acredita que a melhor forma de aprender uma LE é conhecendo bem a gramática, ele vai ensinar, com mais ênfase, os conteúdos gramaticais aos seus alunos. Logo, “as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento” (BARCELOS, 2006, p. 25).

Woods (1996) afirma que as crenças são dinâmicas, recíprocas, interativas e sociais, sendo construídas e reconstruídas constantemente por propósitos situados e contextualizados. Para o autor, as crenças estão relacionadas à ação no sentido de influenciarem decisões, ações, eventos e interpretação de eventos.

Na seção anterior, foi visto que as crenças conforme Barcelos e Kalaja (2006) estão relacionadas às ações de uma maneira indireta e complexa. Barcelos afirma que as “crenças exercem forte influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças” (BARCELOS, 2006, p. 25).

Nessa mesma linha de pensamento, Richardson (1996) acrescenta que existem três maneiras de se compreender a relação entre crenças e ações: uma relação de causa-efeito onde as crenças influenciam as ações; uma relação interativa na qual crenças e ações se influenciam mutuamente e uma relação hermenêutica, através da qual busca-se a compreensão de contextos.

Na primeira relação, o aprendiz, por exemplo, que incorpora a crença de que para aprender uma LE é preciso ir ao país onde essa língua é falada, provavelmente, não irá se dedicar às aulas de línguas por entender que na sala de aula não aprenderá “bem” a língua-

alvo. A segunda relação (relação interativa na qual crenças e ações se influenciam) pode ser entendida melhor a partir das explicações da seção anterior, pois as experiências e reflexões sobre as ações também podem, segundo Richardson (1996, p. 104) “influenciar também nas e /ou formação de novas crenças”. Nessa relação interativa, “[...] crenças têm impacto nas ações e as ações por sua vez têm impacto nas crenças [...]” (BARCELOS, 2006, p. 26), como ilustra a figura a seguir:

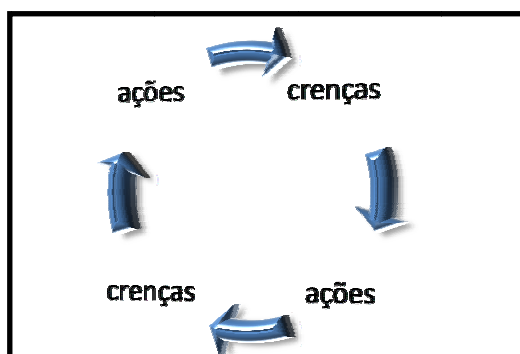


Figura 5 - Relação entre crenças e ações apresentada pela pesquisadora deste trabalho

Na terceira relação, a hermenêutica, é necessário compreender a complexidade dos contextos e perceber a existências de duas possibilidades: o desencontro entre ações e crenças e a influência dos fatores contextuais (BARCELOS, 2006). Na verdade, nem sempre agimos de acordo com o que cremos, ou melhor, nem sempre o nosso fazer é coerente com o nosso dizer. Em outras palavras, nem sempre os professores agem de acordo com as suas crenças e isso acontece devido a vários fatores. Barcelos (2006a) denomina tal circunstância como ‘dissonância entre crenças e ações’, pois, muitas vezes, é difícil o professor mudar a sua prática, ou por causa de fatores contextuais ou até mesmo por motivos individuais, como uma conduta fossilizada⁵².

Segundo Richards e Lockhart (1994), muitas vezes os professores precisam seguir um programa pré-estabelecido, o material didático adotado ou o nível de proficiência dos aprendizes e esses, conforme muitos estudos, nem sempre agem da maneira que consideram a mais eficiente, por falta de motivação, vontade ou mesmo, falta de acesso ou recursos (VICTORI, 1999).

Borg (2003, p. 94-95) menciona três fatores contextuais que delineiam a realidade da sala de aula e que podem sugerir a dissonância entre crenças e ações, a saber: exigência

⁵² “Em outras palavras, a crença evoluiu, mas o comportamento não acompanhou a evolução das crenças, encontrando-se fossilizado, em um estágio anterior a sua.” (BARCELOS, 2006, p.28).

dos pais, diretores, escola e sociedade, organização física da sala, colegas de turma, formas de avaliação, condições difíceis de trabalho, disponibilidade de recursos da escola e sociedade e políticas públicas escolares. A dissonância entre crenças e ações também é explicada por Johnson (1994). Segundo o autor, isso acontece porque muitos professores possuem crenças muito fortes, provavelmente as crenças centrais, explicadas anteriormente, e que, mesmo que o professor tenha consciência dessa discrepância, “eles não se sentem com poder para mudar suas práticas, pois possuem poucas imagens alternativas ou, à vezes, nenhuma, na qual eles possam se basear” (BARCELOS, 2006, p. 29).

Entendo que muitas vezes agimos como docentes, de fato, em dissonância com as nossas crenças devido a fatores já mencionados, mas, principalmente, porque não refletimos suficientemente sobre as nossas reais crenças ou porque nos faltam conhecimento, experiência, coragem e até a ausência de um trabalho coletivo entre os professores que contribuam para mudar as nossas ações. Dessa forma, um professor pode, após algumas leituras, ter encontrado um novo modelo de ensino que passa a considerar mais interessante e coerente quando comparado com a sua forma habitual de ensinar, mas que devido à falta de experiência, ao trabalho solitário, à falta de conhecimento ou até por falta de coragem, prefere permanecer ensinando como ensina, embora já tenha ressignificado ou até mudado as suas crenças.

No caso do aluno falta não só o conhecimento, falta, sobretudo, o apoio de um professor reflexivo que lhe mostre os caminhos para a conscientização de suas crenças e de suas ações. Para que o aprendiz passe a refletir sobre o seu processo de aprendizagem e compreenda que ele é conduzido por suas crenças, é preciso, primeiramente, que seja percebida a existência das crenças no processo de aprendizagem de línguas. Para que tal fato ocorra, é indispensável que o professor oportunize aos seus alunos as explicitações necessárias para a análise, exame e reflexão das suas próprias crenças. Aragão (2010) acredita que existem diferentes procedimentos que podem ser realizados na sala de aula, a fim de proporcionar a reflexão sobre as crenças e o processo de ensino/aprendizagem de línguas, tais como:

Conversas em pares e grupos, a escrita de narrativas de aprendizagem; a discussão com estudantes sobre diversos estilos de aprendizagem e a elaboração de tarefas em que descubram seu próprio estilo; a elaboração de tarefas a partir de leituras sobre as crenças, as emoções, os estilos cognitivos na sala de aula; realizar atividades de representação visual de crenças, emoções e estilos de aprendizagem; esclarecer os objetivos da disciplina e a metodologia de trabalho do professor (ARAGÃO, 2010, p. 190).

Enfim, conforme Aragão (2010), quando os estudantes têm a possibilidade de refletir sobre sua experiência educacional, eles podem desenvolver uma “conscientização acerca de suas crenças e ações, sobre o ato de ensinar e aprender línguas e, assim, buscar alternativas para lidar com os seus contextos de aprendizagem (ARAGÃO, 2010, p. 190).

Em seguida, apresento as abordagens de investigação de crenças no ensino/aprendizagem de línguas.

2.6 ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE CRENÇAS

Como vimos no início deste capítulo, existem diferentes definições para o termo ‘crenças’, as quais sugerem, segundo Barcelos (2004), diferentes maneiras de investigá-las. A referida autora apresenta três abordagens de investigação das crenças: abordagem normativa, abordagem metacognitiva, abordagem contextual (BARCELOS, 2001), a saber:

2.6.1 Abordagem normativa

A abordagem normativa tem sua origem no trabalho de Holliday⁵³ (1994). Nessa abordagem, as crenças são estudadas fora do contexto de investigação, sendo que a relação entre as crenças e as ações não é investigada, mas apenas sugerida. Segundo Barcelos (2001), os estudos que utilizam essa abordagem, em sua maioria, descrevem e classificam os tipos de crenças que os alunos apresentam e em alguns estudos essas crenças são definidas como “concepções errôneas” (BARCELOS, 2001, p. 77).

A investigação das crenças dentro dessa abordagem é realizada por meio de questionários fechados, e, na maioria das vezes, o mais utilizado é o BALLI⁵⁴ que infere as crenças por meio de um conjunto pré-determinado de afirmações na Escala Likert⁵⁵, na qual os alunos apenas sinalizam se concordam ou não com as afirmações pré-estabelecidas, impossibilitando o pesquisador de inferir o que os aprendizes realmente pensam e no que acreditam. Em outros casos, os pesquisadores que adotam essa abordagem, adaptam ou modificam o BALLI.

⁵³ Holliday realizou um trabalho cujo objetivo era explicar as ações dos estudantes em sala de aula, partindo da análise das crenças por meio de questionários fechados de tipo *Likert scale* (Miccoli, 2010).

⁵⁴ Ver nota nº 33, p. 51.

⁵⁵ Ver nota nº 34, p. 52.

De acordo com Hosenfeld (1999, p. 18), os questionários do tipo escala Likert levam os alunos a interpretar as crenças como isoladas umas das outras, o que dá uma visão apenas parcial do processo, visto que essa percepção só incluiria algumas crenças sobre aprendizagem.”

A abordagem normativa é adequada para pesquisas que contam com um grande número de informantes, tendo em vista a precisão e clareza dos dados produzidos e, também, por esses serem de fácil tabulação (GIMENEZ, 1994).

2.6.2 Abordagem metacognitiva

Na abordagem metacognitiva é verificado o que os aprendizes pensam sobre o seu processo de aprendizagem de línguas e como eles são capazes de articular as suas crenças. A relação entre crenças e ações também não é investigada, é apenas sugerida como acontece na abordagem normativa. Na abordagem metacognitiva, as crenças são inferidas através de intenções e declarações verbais (BARCELOS, 2001).

Os estudos realizados à luz dessa abordagem consideram as crenças como conhecimento metacognitivo, definido por Wenden como “estável e declarável”, embora, às vezes, incorreto, que os aprendizes têm sobre linguagem, aprendizagem e aprendizagem de línguas” (WENDEN, 1987, p. 163). Em geral, a coleta dos dados dentro dessa abordagem é feita por meio de entrevistas semiestruturadas, auto-relatos e, às vezes, questionários semiestruturados. O uso de entrevistas como instrumento de investigação é um ponto positivo dessa abordagem, já que, as entrevistas permitem aos alunos usarem as suas próprias palavras para contarem as suas próprias histórias (BARCELOS, 2001, p. 83).

2.6.3 Abordagem contextual

A mais recente abordagem é denominada de contextual por interpretar as crenças como dependentes do contexto. Conforme Barcelos, os estudos que utilizam a abordagem contextual, geralmente, analisam a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos aprendizes não apenas por meio de suas crenças, mas também de suas ações em um determinado contexto (ALLEN, 1996, p. 81) ou de uma cultura de aprender de um determinado grupo (BARCELOS, 1995).

A abordagem contextual vem sendo considerada como uma proposta mais completa para a investigação de CEAL (BARCELOS, 2000; KALAJA, 1995), por compreender o fenômeno como uma entidade socialmente construída, dinâmica e contextual. Assim, “a relação entre crenças e ações não é somente sugerida, mas investigada dentro do contexto específico dos alunos” (BARCELOS, 2001, p. 82). Além disso, os estudos que adotam essa abordagem, “consideram a influência da experiência anterior de aprendizagem dos alunos em suas crenças e em suas ações, dentro do seu contexto específico” (SANTOS, 2010, p. 71). Na abordagem contextual são utilizados diversos instrumentos, tais como diários, narrativas escritas, visuais (desenhos) e metáforas, sessões de visionamento⁵⁶, entrevistas estruturadas, semiestruturadas e informais, questionários abertos e semiabertos, entre outros.

2.6.4 Abordagens de investigação de crenças: Qual escolher?

Diante da apresentação das abordagens vistas acima, é relevante entender quais são os critérios que devem ser levados em consideração na escolha de uma ou outra abordagem. Barcelos (2001, p.84) postula que as três abordagens podem não ser tão distintas e que é o tipo de pergunta de pesquisa que vai determinar a escolha entre elas. Outros fatores importantes para a escolha da abordagem mais adequada para um estudo é o número de participantes e o contexto de realização da pesquisa. Além disso, é possível fazer a combinação de metodologias de diferentes abordagens. Por exemplo, o uso de questionários fechados pode não satisfazer a tendência atual da pesquisa em crenças, que tem se preocupado em estabelecer as relações dessas com o comportamento dos informantes. Contudo, se o estudo tiver como escopo levantar as crenças de um grande número de participantes, esse instrumento pode ser tomado como ponto de partida e possivelmente expandido conforme o contexto de ação dos participantes, para depois ser combinado a outros instrumentos como, por exemplo, uma entrevista ou observação.

Vale ressaltar, de acordo com Santos (2010) que os erros ou lacunas possíveis de serem averiguados em uma ou outra metodologia de investigação, utilizada nos estudos anteriores, possibilitaram a reflexão e o aperfeiçoamento das pesquisas não só atuais, mas também futuras, pois agora é possível considerar outros aspectos relevantes para a investigação, tais como os fatores contextuais, a relação entre crenças e ações, os mecanismos de mudança e a evolução das crenças.

⁵⁶ Ver nota nº 38, p 58.

Portanto, o quadro a seguir, extraído de Barcelos (2001, p. 82), sintetiza as características das três abordagens de investigação das CEAL, apresentando a definição de crenças sobre aprendizagem, as metodologias, a forma como é vista a relação entre crenças e ações, além das vantagens e desvantagens de cada abordagem.

	NORMATIVA	METACOGNITIVA	CONTEXTUAL
Metodologia	Questionários tipo escala Likert.	Entrevistas.	Observações, entrevistas, diários e estudos de caso.
Definição de crenças sobre aprendizagem	Crenças são compreendidas como sinônimos de ideias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de línguas.	Crenças são definidas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade.
Relação entre crenças e ações	Crenças são interpretadas como bons indicadores do comportamento dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua.	Crenças são consideradas como bons indicadores do comportamento dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e o sucesso como aprendizes de língua, embora se admitam outros fatores como objetivos.	Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.
Vantagens	Permite que as crenças sejam investigadas em grandes amostras, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Os alunos podem usar suas próprias palavras e refletir sobre suas experiências de aprender.	As crenças podem ser investigadas levando-se em consideração não só as palavras dos alunos, mas também o contexto.
Desvantagens	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de informações pré-determinadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.	As crenças são investigadas somente através das afirmações dos alunos e não há preocupação com a ação dos alunos.	É mais adequada com um pequeno número de participantes. Demanda muito tempo.

Quadro 3: Características, vantagens e desvantagens das três abordagens/ Fonte: Barcelos (2001, p.82)

Logo, a escolha da abordagem contextual para este estudo se deu porque essa é ideal para pesquisas com poucos participantes e porque a relação entre as crenças e ações não é apenas sugerida, mas investigada por meio de observações, entrevistas, diários e estudo de caso (VIERA ABRAHÃO, 2006, p. 220).

No próximo capítulo, apresento a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa descrita nesta dissertação, incluindo informações sobre o contexto em que ela se desenvolveu, o perfil dos sujeitos pesquisados e os instrumentos de coletas de dados.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa pode ser definida como um esforço durável de observações, reflexões e análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade (CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

Neste capítulo, apresento, detalhadamente, a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Ele foi organizado em seções, nas quais discorro sobre os pressupostos da pesquisa qualitativa, do estudo de caso e da abordagem contextual que fundamentam a natureza da investigação. Posteriormente, descrevo o contexto de pesquisa e os seus participantes. Informarei, por fim, as etapas da investigação, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os procedimentos que foram percorridos para realizar a coleta de dados.

3.1.1 Pesquisa qualitativa

Denzin e Lincoln (2006, p. 15) informam que a pesquisa qualitativa “nasceu da preocupação em entender o outro” e, exatamente, por isso é que este estudo foi realizado a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, pois o que se pretende é entender o processo de aprendizagem dos aprendizes de LI da UFBA, por meio da identificação de suas crenças e da relação dessas com as ações dos aprendizes. Outro fator importante desse método de pesquisa é que “[...] a pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural [...]” (ANDRÉ, 1995, p.17) e, neste estudo, os sujeitos de pesquisa foram acompanhados em seu lugar de ação, ou seja, dentro das salas de aula de línguas.

A pesquisa qualitativa nasceu no final do século XIX e, conforme André (1995), tal fato ocorreu após os questionamentos dos cientistas acerca do método de investigação das ciências físicas e naturais, o qual fundamentava as pesquisas numa perspectiva positivista de conhecimento. Segundo o referido autor, esses cientistas passaram a questionar se tal modelo serviria para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Desse modo, o método qualitativo, inicialmente, era usado somente nas pesquisas da sociologia e da antropologia, quando a agenda era bem clara: “o observador partia para um

cenário estrangeiro a fim de estudar os costumes e os hábitos de outra sociedade ou cultura” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p 15). Contudo, a partir dos anos de 1960, a pesquisa qualitativa passou a ser realizada em outras disciplinas das ciências sociais e comportamentais, tais como na educação, na história, na ciência política, nos negócios, na enfermagem, na medicina, na assistência social e nas comunicações e, mais recentemente, na LA (DENZIN; LINCOLN 2006).

Telles (2002, p. 102) informa que a modalidade qualitativa de investigação tem sido muito comum em pesquisas na área de educação, em detrimento da pesquisa quantitativa, a qual, anteriormente, estava presente na maioria dos estudos. A escolha do método qualitativo se explica porque os educadores e professores estão cada vez mais interessados em investigar as qualidades dos fenômenos ocorridos no contexto educacional, levando em consideração a dimensão humana, a pluralidade e interdependência de todos os mecanismos envolvidos no processo (DENZIN e LINCOLN, 2006).

De acordo com Mendes (2004, p.21) “o pesquisador, ao predispor-se a estudar um determinado recorte da realidade, deve ter em mente a complexidade de aspectos que estão em jogo”. Portanto, a escolha do método correto para a realização de uma pesquisa é extremamente importante, visto que existem diferenças entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa que devem ser levadas em consideração. Segundo Neves (1996),

Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objeto de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar e nem medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para a análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada e, a partir daí suas interpretações dos fenômenos estudados (NEVES, 1996, p. 1).

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) concebem a pesquisa qualitativa como detentora de cinco características principais: 1) tem como fonte de coleta de dados o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva, ou seja, os dados ganham formas de palavras ou imagens e não de números; 3) valoriza o processo; 4) procede à análise dos dados de forma indutiva e 5) dá importância ao significado, pois os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentidos às suas vidas. Os autores ressaltam que nem todos os estudos apresentam todas as características referidas, podendo

alguns deles estar desprovidos de algumas das características. Contudo, o que faz uma pesquisa ser qualitativa, não é a total inclusão das características, mas sim o grau da inclusão delas. Para Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa é

Uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma área de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN 2006, p 17).

Denzin e Lincoln (2006) ainda informam que o pesquisador qualitativo pode assumir diversas imagens, podendo ser um jornalista, um ator, um produtor de filmes, um artista, um confeccionador de colchas e como ocorre neste trabalho, um pesquisador de campo. Os autores comparam, metaforicamente, o pesquisador qualitativo a um *bricoleur*, ou seja, a um “[...] indivíduo que confecciona colchas, ou como, na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens [...]” (DENZIN; LINCOLN 2006, p 18). Desse modo, o pesquisador, passo a passo, instrumento por instrumento, vai juntando as peças que montarão o quebra-cabeça, vai reunindo dados que servirão para elaborar o seu texto final. Logo,

[...] ser qualitativo implica possuir uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes. Após esse momento, o pesquisador interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (OLIVEIRA, H., 2010, p.88).

De acordo com Nelson et al (1992), as perguntas de pesquisa e o contexto definirão a escolha das práticas da pesquisa. Assim sendo, dentro da pesquisa qualitativa, segundo Freebody (2003), estão presentes três grandes áreas de metodologia de investigação: a etnografia, a pesquisa-ação e o estudo de caso. Para esta pesquisa, o estudo de caso é a abordagem mais adequada, pois ele enfoca uma instância particular da experiência educacional (FREEBODY, 2003) e é sobre ele que trata a próxima seção.

3.1.2 Estudo de Caso

O estudo de caso é uma investigação empírica que averigua um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Em outras palavras, é válido usar o estudo de caso quando se deseja compreender um fenômeno da vida real em profundidade. Esse entendimento engloba importantes condições contextuais porque são altamente pertinentes ao fenômeno de estudo (YIN, 2010, p.39).

De acordo com Faltis (1997, p. 145), o estudo de caso como método passou a ser utilizado por pesquisadores (as) da área de Educação e da Linguagem a partir da década de 1970. O referido autor (1997) aponta dois modelos de estudo de caso: o interpretativo e o intervencionista. No método intervencionista, o pesquisador estuda qual efeito tem determinada intervenção nos participantes do caso, enquanto que nos estudos interpretativos não existe a intervenção, o interesse é pelo caso em si, como neste trabalho. Ainda segundo Yin (2010, p. 32), o estudo de caso “[...] é o preferido no exame dos eventos contemporâneos, quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados [...].” Esse método conta com duas técnicas que contribuíram muito para esta pesquisa: a observação direta dos eventos sendo estudados e as entrevistas das pessoas envolvidas.

Lüdke e André (1986) destacam que o caso estudado pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo será distinto, por ser bem delimitado. As autoras apresentam outras características para os estudos de caso, afirmando que eles: a) visam à descoberta; b) enfatizam a interpretação contextualizada; c) buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda; d) usam várias fontes de informações; d) revelam experiência vicária⁵⁷, permitindo generalizações naturalísticas; e) procuram representar pontos de vista diferentes e, às vezes, conflitantes; e f) utilizam linguagem e forma mais acessíveis que as de outros relatórios de pesquisa.

Embora existam críticas aos estudos de caso que sugerem que eles não são generalizáveis a outros contextos, Faltis (1997) afirma que métodos de estudo de caso apresentam evidências para que os leitores façam suas próprias generalizações baseadas nas particularidades do caso, ou seja, ao ler um estudo de caso, o leitor pode indagar-se, por exemplo: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?

⁵⁷ Alguém tem uma experiência vicária quando compartilha a experiência de outrem de forma imaginativa ou intuitiva. Por exemplo, o homem não pode sentir as dores do parto, mas ao ver e ao ouvir a sua mulher tendo e descrevendo tais dores, poderá imaginativa e intuitivamente aproximar-se dessa experiência vicariamente (TELLES, 2002).

Assim sendo, “[...] o estudo de caso, como experimento, é generalizável às proposições teóricas e não às populações e aos universos [...]” (YIN, 2010, p 36). Nesse sentido, Yin (2010) explica que o estudo de caso, como método de pesquisa, não representa uma “amostragem” e a sua “[...] meta será expandir e generalizar teorias (generalizações analíticas) e não enumerar freqüências (generalizações estatísticas) [...]” (YIN, 2010, p 36). Ou como confirmam três grandes cientistas sociais em seu estudo de caso único realizado há pouco tempo, “[...] a meta é fazer uma análise ‘generalizante’ e não uma ‘particularizante’ [...]” (LIPSET; TROW; COLEMAN, 1956, p. 419-420, apud YIN, 2010, p 36).

Johnson (1992) observa que o estudo de caso é descritivo, pois descreve um determinado fenômeno, podendo, no entanto, ir além da descrição, permitindo a interpretação de um contexto ou de uma cultura; é longitudinal, porque se realiza em um período longo de observação, embora alguns estudos de caso já sejam realizados em curta duração.

Portanto, diante da conceituação apresentada acima, esta dissertação se enquadra nos parâmetros da pesquisa qualitativa e nos moldes do estudo de caso, visto que, para responder às questões de pesquisa formuladas anteriormente, são necessários métodos interpretativistas, que levem em consideração o contexto no qual atuam os participantes, e no caso deste estudo, a sala de aula. Logo, tendo em vista que o estudo de caso deve ser “o retrato vivo da situação estudada” (ANDRÉ, 1985, p.55), a abordagem para a investigação de crenças mais adequada para este estudo é a abordagem contextual⁵⁸, a qual conforme Barcelos (2004, p. 220) é:

a) naturalista, por ser realizada dentro de um contexto natural; b) descritiva, visto que os dados coletados não ganham formas de números; c) processual, porque não se preocupa com o resultado; d) indutiva, pelo fato dos dados serem analisados indutivamente; e) busca significados, já que é voltada para as maneiras como os participantes constroem os significados de suas ações e de suas vidas.

Diante do que foi exposto, é importante informar que a abordagem contextual, como já mencionado no capítulo anterior, foi escolhida para este estudo porque também é ideal para pesquisas com poucos participantes e porque a relação entre as crenças e ações não é apenas sugerida, mas investigada por meio de observações, entrevistas, diários e estudo de caso (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220).

Assim sendo, este estudo interpreta e descreve os dados coletados durante dois semestres letivos por meio da aplicação de questionários escritos compostos de perguntas abertas e algumas perguntas fechadas, entrevista semiestruturada, atividade investigativa, diário de aprendizagem feito pelos três alunos participantes, anotações de campo feitas pela

⁵⁸ Ver mais no capítulo 2, seção 2.6.3.

pesquisadora a partir das observações da sala de aula e gravações das aulas em vídeos. Considerando o que afirma Yin (2001), o uso de múltiplas fontes de evidências constitui o mais importante recurso de que se vale o estudo de caso para atribuir significância a seus resultados.

A partir da próxima seção, sigo apresentando o contexto onde foi realizada a pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados em conformidade com a metodologia escolhida, bem como o procedimento de análise de dados.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido na Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição criada em 18 de fevereiro de 1808, a partir da Carta Régia de fundação do Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, firmada pelo Príncipe Regente Dom João VI. Com a criação desse colégio, o Brasil viu nascer seu primeiro curso universitário - a Faculdade de Medicina (UFBA 2011)⁵⁹. Posteriormente, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi reestruturada pelo Decreto nº 62.241, de 8 de fevereiro de 1968, com sede na cidade de Salvador, estado da Bahia.

Atualmente, a UFBA está presente tanto na cidade de Salvador, como em outras duas cidades do interior da Bahia: Vitória da Conquista e Barreiras. Em Salvador, existem *campi* universitários em diferentes bairros da cidade. O Instituto de Letras, local onde estão alocados os cursos de Letras, encontra-se no *Campus* de Ondina, bairro da Orla Marítima da cidade do Salvador.

A UFBA é composta por 129⁶⁰ unidades de ensino, 119 órgãos suplementares e oferece diferentes cursos em níveis de graduação em diversas áreas: Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia; Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; Filosofia e Ciências Humanas, Letras e Artes. Em 2008, essa instituição aderiu ao Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e isso possibilitou o aumento no número de vagas no âmbito do ensino de graduação.

⁵⁹ Informações retiradas no dia 21/09/2011 no seguinte *site*: <http://www.aai.ufba.br/index.php?lang=pt-br&url=historico-da-ufba>.

⁶⁰ Informações retiradas no dia 21/09/2011 no seguinte *site*: <http://www.aai.ufba.br/index.php?lang=pt-br&url=historico-da-ufba>.

Desse modo, em 2009, foram implantados 18 cursos de graduação. Somente o Bacharelado Interdisciplinar (BI) teve 900 novas vagas, oferecidas, sobretudo, para cursos noturnos. No total, a Universidade ofereceu 6,5 mil vagas para 99 cursos em Formação Superior, Bacharelado, Licenciatura (formação de professores para a educação básica, Superior de Tecnologia e Bacharelado Interdisciplinar).

O estudante que deseja ingressar nesta universidade deve participar do concurso do vestibular que ocorre anualmente em duas etapas para os cursos regulares. Desde 2009 para os BI e para o curso superior em tecnologia a seleção é feita em uma única etapa. A outra forma de acesso à graduação é através das vagas residuais. Ou, já sendo portador de diploma, o aluno pode solicitar o reingresso para uma nova habilitação.

A escolha desse contexto de pesquisa se deu por se trata da única universidade que possui o curso de Letras com habilitação em língua italiana no estado da Bahia, e, especialmente, porque como professora do curso de extensão de língua italiana (CEI) dessa instituição há cinco anos, encontrei as portas abertas para a execução do meu trabalho.

3.2.1 O curso de Letras da UFBA

O curso de Letras da UFBA é o mais antigo do estado. Em 1941 já funcionavam os cursos de Letras Clássicas, de Letras Neolatinas e de Letras Germânicas (UFBA 2006)⁶¹. No começo, os cursos de Letras funcionavam na Praça da Piedade, localizada no centro de Salvador. Nesse tempo, o prédio onde ocorriam as aulas era emprestado pela Faculdade de Ciências Econômicas. Posteriormente, em 1944, o curso de Letras passou a funcionar em uma sede própria, localizada na Avenida Joana Angélica, também no centro de Salvador. Em 1968, a área de Letras que era ligada à faculdade de Filosofia, obteve a sua independência com o desligamento dessa faculdade com a criação do próprio Instituto de Letras.

Embora tenha havido esse desligamento, as instalações dos cursos de Letras ainda permaneceram na antiga sede da Faculdade de Filosofia, no bairro de Nazaré, até 1986, quando provisoriamente, mudou-se para as dependências da Biblioteca Central da UFBA, já no bairro de Ondina. Finalmente, em 1991, foi inaugurada a nova sede do Instituto de Letras

⁶¹ Informações retiradas do seguinte *site*: http://www.lettras.ufba.br/historia_Let/historia_Let.htm e acessadas no dia 21/09/2011.

da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA), no Campus Universitário de Ondina (UFBA 2011)⁶².

O perfil do profissional graduado pelo ILUFBA, seja na modalidade de licenciatura, seja no bacharelado, deve contemplar:

A capacidade de reflexão crítica e de pesquisa sobre as questões e os temas relativos aos conhecimentos linguísticos e literários. Entretanto, o perfil do Bacharel difere do perfil de Licenciado pela exclusão das disciplinas pedagógicas e pela ênfase em conhecimentos específicos, tanto no que se refere às peculiaridades linguísticas e culturais dos idiomas em pauta quanto às possibilidades de atuação no mercado de trabalho (UFBA 2011).⁶³

Quanto ao currículo acadêmico, após uma reestruturação curricular e sob o Decreto nº 283/62, o estudante pode optar por três cursos de graduação em Letras. A tabela, a seguir, mostra os cursos de Letras da UFBA e suas modalidades:

HABILITAÇÕES ATUAIS

Curso 401⁶⁴ – Letras Vernáculas	Licenciatura e Bacharelado
Curso 402 – Letras Vernáculas com uma língua estrangeira clássica	Licenciatura
Curso 402 – Letras Vernáculas com uma língua estrangeira moderna	Licenciatura
Curso 403 – Letras clássicas	Bacharelado
Curso 403 – Língua estrangeira	Licenciatura e Bacharelado

Quadro 4 - Demonstrativo dos Cursos de Letras/UFBA e suas respectivas modalidades

Como foi possível verificar, o aluno possui um leque de opções, pois ele pode escolher entre as línguas estrangeiras modernas, quais sejam alemão, espanhol, francês, inglês e italiano ou as línguas clássicas, o latim e o grego. Cada modalidade possui características específicas. As licenciaturas estão voltadas para a formação de professores de línguas e literaturas vernácula e/ou estrangeira do ensino fundamental e médio. Já o

⁶² Informações retiradas do seguinte *site*: http://www.letras.ufba.br/historia_Let/historia_Let.htm e acessadas no dia 21/09/2011.

⁶³ Essas informações foram encontradas no *site*: <http://www.letras.ufba.br/col-ccgl/col-ccgl401/graduacao.html> e acessadas no dia 21/09/2011.

⁶⁴ As numerações 401, 402 e 403 referem-se a três modalidades dos cursos de Letras. No cotidiano, quando perguntamos aos alunos qual curso eles fazem, eles respondem, na maioria das vezes, citam a numeração e não o nome do curso.

bacharelado visa a atender as demandas profissionais, como as de intérpretes, revisores, secretários bilíngues, tradutores, redatores e críticos literários (UFBA, 2011)⁶⁵.

Participaram desta pesquisa três estudantes, cada um deles matriculado em um curso de Letras oferecido pelo ILUFBA: curso de Letras Vernáculas, Licenciatura em Letras Vernáculas com uma Língua Estrangeira Moderna ou Clássica e Línguas Estrangeiras, respectivamente cursos 401, o 402 e o 403.

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os alunos selecionados para participarem desta pesquisa frequentaram as disciplinas de italiano nos níveis básico e intermediário do curso de Letras da UFBA. A turma do nível básico foi escolhida devido à congruência de horário e aceitação da minha presença em sala de aula por parte da primeira professora regente, fato que se repetiu com a professora do semestre seguinte. As aulas eram ministradas às segundas, às quartas e às sextas-feiras, com a carga-horária de uma hora e quarenta minutos por dia, perfazendo 102 horas no semestre.

No dia 18/08/2010, no início do segundo semestre letivo de 2010, solicitei, com a concordância da professora regente, que os alunos respondessem a um questionário, denominado de questionário diagnóstico⁶⁶. Nesse dia, estavam presentes doze dos vinte alunos matriculados. Dentre os doze alunos presentes, apenas um recusou-se a participar. Desse modo, apliquei o primeiro questionário em dias diferentes, visto que no primeiro dia a turma não estava completa.

A aplicação desse primeiro instrumento visou à seleção dos futuros informantes da pesquisa, pois foi a partir dele que tracei o perfil dos sujeitos que seriam investigados. De acordo com Rosa e Arnoldi (2006), os participantes da pesquisa devem ser indivíduos que dispõem de informações diretamente relacionadas aos objetivos da investigação.

Conforme critérios estabelecidos após a leitura do questionário-diagnóstico, os futuros participantes deveriam ser todos universitários da UFBA do curso de Letras, uma vez que nesta instituição podem se matricular na disciplina Língua Italiana em Nível Básico, todos os alunos da UFBA que optam em cursar essa disciplina, independente da área

⁶⁵ Informações encontradas no *site* <http://www.lettras.ufba.br/col-ccgl/col-ccgl401/graduacao.html> e acessadas no dia 21/09/2011.

⁶⁶ Ver anexos.

escolhida. Além disso, deveriam ser alunos do estágio iniciante zero de língua italiana, visto que o objetivo seria, de fato, acompanhar esses alunos desde o início do processo de aprendizagem da LI.

Inicialmente, dos dezessete alunos que responderam ao questionário diagnóstico, foram selecionados dez informantes, pois havia o receio que durante os dois semestres nos quais a pesquisa seria realizada, alguns deles desistissem de continuar o italiano ou de participar da pesquisa. Durante o período de 2010.2, com as primeiras observações da sala de aula, passei a conduzir a pesquisa acompanhando seis alunos. No entanto, apenas quatro participantes prosseguiram até o semestre seguinte. Ainda durante o semestre de 2011.1, com a desistência de mais um aluno, concluí a pesquisa com três informantes que serão apresentados a seguir. Vale ressaltar que seus nomes são fictícios e que foram escolhidos por eles para a preservação de suas identidades.

3.3.1 Antonello

Antonello tem 38 anos, é casado e pai de uma filha. Nasceu em Salvador e cursa Língua Estrangeira (403). Fez o ensino fundamental em uma escola pública e o ensino médio em uma escola privada. Escolheu a língua italiana porque já havia estudado espanhol na UFBA e como estava perto de se formar queria aprender mais um idioma. Provavelmente, Antonello concluiu o curso de Letras em 2011.2.

3.3.2 Marcos Alexandre

Marcos Alexandre tem 22 anos, é solteiro, nasceu em Salvador e está matriculado no curso de Letras Vernáculas (401). Estudou na escola pública, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio. Marcos Alexandre informou que sempre quis fazer Letras espanhol. Mas, na primeira vez que prestou vestibular para ingressar na UFBA, em 2007, não conseguiu aprovação. Em 2009 prestou, novamente, o vestibular, optando dessa vez pelo curso de Letras Vernáculas, em razão da pouca concorrência pelo curso. Marcos Alexandre foi aprovado e ingressou no instituto em 2010.1.

3.3.3 Tutti Frutti

Tutti Frutti tem 25 anos, é de Itaberaba, cidade do interior da Bahia, solteira e tem ascendência italiana. Está matriculada no curso de Letras Vernáculas com Francês (402), sempre quis estudar italiano porque seu pai é filho de italianos e fala o idioma. Todavia, decidiu de fato estudar a LI somente após uma viagem que fez à França, quando conheceu um italiano que se tornou seu amigo.

3.4 AS DISCIPLINAS DE LÍNGUA ITALIANA

3.4.1. Língua italiana em nível básico

A disciplina LET B45 - Língua Italiana em Nível Básico⁶⁷ propõe apresentar aos alunos as funções básicas da língua italiana, habilitando-os para a comunicação diária. Para isso, são trabalhadas em sala de aula as habilidades linguísticas, comunicativas e discursivas necessárias para a comunicação oral e escrita através da compreensão e produção, em língua italiana, de diversos textos. Podem se matricular nessa disciplina todos os alunos provenientes de vários cursos da UFBA. Ou seja, o direito de cursar a LET B45 não fica restrito aos estudantes dos cursos de Letras. O material adotado pelos professores do setor de italiano da UFBA é o *Nuovo Progetto Italiano 1*.

3.4.2 Língua italiana em nível Intermediário

A disciplina LET B - Língua Italiana em Nível Intermediário⁶⁸ propõe trabalhar as estruturas da língua italiana que levem os alunos à comunicação oral e escrita em nível intermediário. Assim como na disciplina anterior, podem se matricular nessa disciplina todos os alunos provenientes de vários cursos da UFBA. Ou seja, o direito de cursar a LET B45 não

⁶⁷ Constam dos anexos deste trabalho a ementa e os componentes curriculares dessa disciplina.

⁶⁸ Constam dos anexos deste trabalho a ementa e os componentes curriculares dessa disciplina.

fica restrito aos estudantes dos cursos de Letras. O material adotado pelos professores do setor de italiano da UFBA é o *Nuovo Progetto Italiano 2*.

3.5 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta seção, apresento os instrumentos de coleta de dados deste estudo, que são utilizados frequentemente nas pesquisas que objetivam a investigação das crenças no ensino/aprendizagem de línguas. É importante informar que por se tratar de uma pesquisa qualitativa, “[...] nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas [...]” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 221).

No estudo de caso, método de observação da presente pesquisa, o pesquisador pode utilizar diversas fontes de coleta de dados tais como documentos, entrevistas, histórias de vida, observação participante, recursos audiovisuais, dentre outros (CHIZZOTTI, 2006). Além disso, dentro da perspectiva contemporânea para a investigação de crenças - a abordagem contextual - é adequado o uso de múltiplas fontes de coletas de registros (BARCELOS, 2006, p. 22).

Diante disso, neste estudo, a coleta de dados foi realizada em sala de aula através de observação, diários de campo, questionários abertos e semi-abertos, atividade investigativa, entrevista semiestruturada, diários de aprendizagem e gravação das aulas em vídeos, tendo em vista que para a realização de uma pesquisa é necessário promover um confronto de dados, das evidências encontradas e das informações coletadas referentes a um determinado assunto e conhecimento teórico acumulado sobre ele (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 1).

A coleta de dados aconteceu em dois semestres letivos: 2010.2 e 2011.1., durante as aulas de duas disciplinas de LI, respectivamente: *Língua Italiana em Nível Básico* e *Língua Italiana em Nível Intermediário*, ministradas, cada uma, por duas professoras diferentes. O quadro a seguir apresenta os instrumentos utilizados nos dois períodos da investigação, denominados de primeiro período da investigação (2010.2) e segundo período da investigação (2011.1).

Primeiro período: 2010.2	Segundo período: 2011.1
<ul style="list-style-type: none"> • Questionário I • Questionário II • Atividade investigativa • Questionário III • Diário de aprendizagem • Observação das aulas • Notas de campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de sala de aula • Notas de campo • Questionário IV • Gravação da aula em vídeos • Diário de aprendizagem • Entrevista semiestruturada

Quadro 5 - Instrumentos de coleta de dados

3.5.1 Observações de aula

Ao entrar na sala de aula, o pesquisador que pretende observar sujeitos que compõem o ambiente de aprendizagem - a sala de aula - torna-se mais próximo dos alunos e pode documentar sistematicamente “[...] as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigações [...]” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 225).

Segundo Vieira Abrahão (2006), existem dois tipos de observações realizadas na sala de aula: a observação participante que consiste na observação do outro e de si mesmo, tornando-se membro do contexto pesquisado; e a observação não-participante, na qual o pesquisador observa, grava, mantendo-se distante e sem envolvimento pessoal com os sujeitos de pesquisa. De acordo com a referida autora, nos estudos de natureza etnográfica e nos estudos de caso, o modelo de observação participante é mais frequente (VIEIRA ABRAHÃO, 2006), “[...] uma vez que o pesquisador mergulha no contexto social investigado, assumindo um alto grau de interação com a situação estudada [...]” (Rocha, 2010) e por ser inevitável, com o passar do tempo, o envolvimento entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Acredito que a frequência da observação participante na maioria das pesquisas de base etnográfica e nos estudos de caso que visam à investigação das crenças no ensino/aprendizagem de línguas, conforme afirma Vieira Abrahão (2006), se dá, certamente, porque o distanciamento total dos sujeitos de pesquisa é extremamente difícil, considerando que a natureza da pesquisa na escola ou no contexto organizacional sugere que o pesquisador seja participante, mesmo que na prática, os níveis de envolvimento possam ser distintos durante o

transcorrer da pesquisa (MCDONOUGH; MCDONOUGH, 1997). Logo, embora não tenha participado ativamente das atividades realizadas em sala de aula pelas professoras e pelos alunos, considero que este estudo caracteriza-se como observação participante.

Durante a pesquisa, foram observadas vinte cinco aulas no primeiro semestre e vinte aulas no segundo semestre. A observação das aulas teve, a princípio, o objetivo de criar maior proximidade entre a pesquisadora e os alunos-informantes, bem como, identificar possíveis crenças e presenciar as ações dos alunos em sala de aula, visto que, segundo Barcelos (2001, 2004 2006) é de extrema importância investigar as crenças dentro do contexto de suas ações. A partir das observações pude elaborar as notas de campo, próximo instrumento a ser apresentado.

3.5.2 Notas de campo

As notas de campo funcionaram como um suporte, pois à medida que eu relatava o que ocorria na sala de aula com os alunos-participantes e o que eu considerava relevante para a pesquisa, traçava o próximo caminho a ser trilhado como, por exemplo, a aplicação de um questionário. Vale ainda ressaltar que essas são definidas, segundo Vieira Abrahão (2006), como

“[...] descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva. Normalmente incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações [...]” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 226).

Logo, quando o pesquisador escreve uma nota de campo, ele já está fazendo uma análise, uma vez que ele escreve aquilo que considera pertinente. Durante a observação das aulas, descrevi eventos na sala de aula que julgava interessantes para a investigação das crenças, bem como as ações dos alunos em sala de aula. Desse modo, as notas de campo utilizadas nesta pesquisa foram descrições das minhas impressões pessoais.

3.5.3 Questionários

O uso dos questionários nesta pesquisa foi essencial como um instrumento que possibilitou logo no início da investigação a aproximação entre a pesquisadora e os alunos-participantes. Como afirma Vieira Abrahão (2006), os questionários consomem menos tempo

em comparação com as entrevistas. Desse modo, para envolver os participantes na pesquisa, no período inicial, considere esse instrumento como o mais adequado.

Conforme Barcelos (2001, p. 76), os questionários possuem outras vantagens: “[...] são menos ameaçadores do que as observações, fornecem acesso a uma gama de contextos, possibilitando até mesmo que os dados sejam coletados em épocas diferentes [...]”. Exatamente assim procedeu-se nesta pesquisa, pois foram aplicados quatro questionários ao longo do estudo em diferentes momentos.

Os questionários podem ser elaborados com perguntas abertas, itens em escala, perguntas fechadas ou com a combinação desses elementos. Optei por elaborar questionários com itens, predominantemente, abertos e poucos itens fechados baseados no BALLI⁶⁹, já que “os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes” (VIEIRA ABRAHÃO, 2005, p. 222). Outro fator importante é que, segundo Santos (2010, p. 100), “[...] sua análise requer um tratamento mais cuidadoso dos dados já que eles trazem respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas pelos questionários fechados [...]”.

As perguntas dos questionários foram elaboradas com base nas perguntas de pesquisa e leituras previamente realizadas sobre o tema e baseadas em algumas dissertações sobre crenças, tais como Silva (2005), Alves (2010) e Santos (2010).

Todos os questionários serão expostos em ordem de aplicação, a seguir:

QUESTIONÁRIOS		
Questionário 1 – Q1 questionário - diagnóstico	Aplicado no dia 18/08/2010	Selecionar os futuros participantes.
Questionário 2 – Q2	Aplicado no dia 08/09/2010	Inferir as crenças iniciais dos alunos selecionados.
Questionário 3 – Q3	Aplicado no dia 19/11/2010	Inferir as crenças dos alunos durante o processo de aprendizagem e verificar se houve o surgimento de novas crenças.
Questionário 4 – Q4	Aplicado no dia 01/04/2011	Verificar se houve o surgimento de novas crenças e/ou a resignificação das crenças iniciais.

Quadro 6 - Questionários aplicados durante a coleta de dados

⁶⁹ Ver nota nº 33, p. 51.

3.5.4 Atividade investigativa

A escolha do nome para esse instrumento se deu porque não encontrei, na literatura da LA nem nas pesquisas referentes a crenças no ensino/aprendizagem de línguas, um instrumento semelhante àquele utilizado nesta pesquisa. Trata-se de um exercício de compreensão oral e textual retirado de uma unidade do material didático de língua italiana *Espresso 3*.

O texto trabalhado com os alunos conta a história de dois amigos que estudam línguas (inglês e italiano) e que conversam sobre as suas dificuldades de aprendizagem, sobre o que consideram importante para aprender uma LE e sobre o que fazem para aprender o idioma escolhido. Vale ressaltar que cada personagem do texto-diálogo tem opiniões contrárias sobre os temas discutidos, o que proporcionou a discussão.

A atividade investigativa foi realizada no primeiro momento do estudo, no dia 13 de outubro de 2010. Foi entregue aos alunos o texto-diálogo que deveria ser lido inicialmente por todos em voz baixa. A seguir, foi realizada uma atividade de compreensão oral. A partir dessa fase, foi iniciada uma conversa, a fim de verificar a compreensão dos estudantes sobre o texto e mais, especificamente, para verificar as suas opiniões sobre o assunto abordado na atividade e assim poder identificar possíveis crenças. Em seguida, na parte final da atividade, os alunos responderam às questões, elaboradas pelo próprio material didático, referentes ao texto que serviram como dados desta pesquisa. Esse material encontra-se devidamente traduzido no apêndice e nos anexos com as respostas dos alunos.

3.5.5 Diário de aprendizagem dos alunos

Segundo Miccoli (2010, p. 139), “[...] as crenças devem ser pesquisadas a partir de relatos de aprendizes sobre a compreensão daquilo que vivenciam em seus processos de aprendizagem [...]”, e por isso, foi entregue a cada informante um diário de aprendizagem com a finalidade de contribuir para uma melhor percepção dos alunos em relação às aulas de LI e ao seu aprendizado, visto que os diários “promovem relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto da sala de aula” (VIEIRA ABRAHÃO, 2005, p. 226).

Duff (2002, p.19) também informa que o uso de narrativas no relato de experiências de aprendizes e de professores tem sido recorrentes nas pesquisas qualitativas. Portanto, no

dia 10/11/2010, ainda no primeiro semestre letivo da investigação, entreguei aos alunos um pequeno caderno contendo na capa o seguinte título: *Diário de Aprendizagem*. Pedi a eles que escrevessem, a partir daquele momento, as suas percepções sobre o ensino da LI, sobre as aulas de LI, sobre o seu aprendizado e sobre os eventos da sala de aula que julgassem importantes. Informei-lhes que o diário ficaria com eles até junho de 2011. Recolhi esse instrumento no dia 01/06/2011 e a partir de alguns relatos feitos, produzi diversas perguntas para a entrevista que finalizou a coleta de dados.

3.5.6 Entrevista

As entrevistas, segundo Vieira Abrahão (2005, p. 222), podem ser utilizadas como “ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos.” Nesta pesquisa foi realizada uma entrevista com cada informante. Todas foram registradas em áudio e transcritas posteriormente e constam dos anexos deste trabalho.

Foi uma entrevista semiestruturada, a qual permite maior flexibilidade. Foram elaborados alguns itens sem a necessidade de serem seguidos por uma ordem fixa, já que esse tipo de instrumento “permite a emergência de tópicos e temas não previstos pelo entrevistador” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 223).

O uso desse instrumento visava a retomar algumas perguntas feitas nos questionários, a fim de verificar se as crenças haviam sido modificadas ou ressignificadas durante o processo de aprendizagem da LI dos alunos-informantes, além de esclarecer e confirmar alguns tópicos do diário de aprendizagem de cada aluno. Foram elaboradas vinte e seis perguntas. As entrevistas dessa segunda-fase foram individuais e previamente agendadas com cada aluno. Para a sua realização, utilizei uma sala do ILUFBA, anteriormente solicitada. Desse modo, na sala estavam presentes somente o entrevistado e o entrevistador. Todas as entrevistas foram áudio-gravadas e roteirizadas e duraram em média quarenta minutos por sessão. Segue uma tabela contendo os dias e os respectivos horários das entrevistas:

Participantes	Dias	Horários
Tutti-Frutti	01/06/2011	19:00h
Marcos Alexandre	08/06/2011	19:00h
Antonello	10/06/2011	14:00h

Quadro 7: Datas e horário das entrevistas semiestruturadas

3.5.7 Gravação das aulas em vídeo

Nesta pesquisa foram gravadas quinze aulas em vídeo com o objetivo de poder verificar a relação entre as crenças dos alunos inferidas a partir de questionários, entrevista, diário de aprendizagem e da atividade investigativa com as suas ações. As gravações foram realizadas apenas no segundo semestre letivo de investigação.

A realização das gravações e suas subsequentes transcrições se justificam, pois de acordo com van Lier (1988) são técnicas de aquisição de dados muito importantes, já que muitos eventos ocorrem ao mesmo tempo dentro de uma sala de aula e, desse modo, a análise das transcrições das aulas, permite ao pesquisador observar com mais clareza os fatos que acontecem, além de, em caso de dúvida, poder recorrer, quantas vezes achar necessário, aos registros com a possibilidade de compará-los com as notas de campo. Seguem as datas de todas as aulas gravadas.

AULA	DATA	AULA	DATA	AULA	DATA
01	25/04/2011	06	13/05/2011	11	03/06/2011
02	29/04/2001	07	20/05/2001	12	06/06/2001
03	06/05/2011	08	25/05/2011	13	10/06/2011
04	09/05/2011	09	27/05/2011	14	15/06/2011
05	11/05/2011	10	01/06/2011	15	17/06/2011

Quadro 8 - Datas das aulas gravadas em vídeo

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador deve conduzir a sua pesquisa com base em decisões bem claras. Considerando que quando o pesquisador tem clareza dos seus objetivos, ele sabe que terá que reunir registros de diferentes naturezas que vão permitir-lhe uma triangulação dos dados eficiente e fidedigna. De acordo com a referida autora,

[...] um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação [...] (RICARDO-BORTONI, 2008, p. 61).

Como já foi apresentado ao leitor, nesta pesquisa foram utilizados diferentes instrumentos para a realização da triangulação dos dados. Desse modo, para responder às três primeiras perguntas de pesquisa apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, foram analisados os questionários, a entrevista, a atividade investigativa e os diários de aprendizagem com o propósito de inferir as crenças dos alunos participantes. Em seguida, para responder à quarta pergunta de pesquisa foram analisadas as notas de campo e as aulas gravadas em vídeo para verificar se há relação entre as crenças dos alunos e as suas ações.

No capítulo seguinte, procedo à análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta descritos anteriormente.

4 A CHEGADA: INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser completamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (ITALO CALVINO, 1990, p. 138).

Neste capítulo, em conformidade com os objetivos propostos para esta investigação e à luz do referencial teórico e metodológico já apresentado, procedo à análise dos dados coletados em dois períodos da investigação - 2010.2 e 2011.1, por meio dos instrumentos especificados no capítulo 3, a saber: diário de aprendizagem, entrevista semiestruturada, notas de campo, observação de aulas, questionários escritos e gravações de aulas em vídeo. Esta análise está dividida em cinco seções.

Na primeira seção, em um primeiro momento, trago mais informações sobre os alunos informantes desta pesquisa e exponho as razões que os levaram a cursar as disciplinas de LI, bem como as suas expectativas em relação ao ensino/aprendizagem do italiano. Apresento, em seguida, a visão que os informantes deste estudo possuem em relação à LI com o propósito de identificar as suas crenças sobre essa língua, visto que esse é o primeiro objetivo da investigação.

Na segunda seção, busco levantar as crenças dos aprendizes investigados sobre o aprendizado da LI. Para tal, apresento e interpreto os dados coletados no primeiro momento da investigação, 2010.2 e obtidos através de dois questionários (Q2 e Q3) e da atividade investigativa (AI). Em seguida, procedo à análise dos dados gerados no segundo momento da investigação 2011.1, obtidos a partir de um questionário (Q4), de uma entrevista semiestruturada e do diário de aprendizagem (DA). Desse modo, o leitor poderá observar as crenças inferidas ao longo do processo de aprendizagem dos alunos-informantes, bem como será possível verificar se houve o surgimento de novas crenças.

Na terceira seção, analiso as aulas gravadas em vídeo e as anotações de campo geradas a partir das observações das aulas, com o objetivo de descrever os alunos em ação e, posteriormente, poder discorrer sobre uma possível relação entre as crenças dos aprendizes e as suas ações.

Na quarta seção, após fazer a triangulação dos dados apresentados, respondo às perguntas de pesquisa norteadoras deste estudo e registradas no primeiro capítulo. Por fim, na quinta e última seção, apresento algumas reflexões sobre os dados apresentados e analisados.

4.1.1 Perfil dos alunos

A seleção dos informantes deste estudo foi feita por meio da aplicação do primeiro questionário (doravante Q1), também denominado de questionário-diagnóstico, que é composto de perguntas abertas e fechadas e que foi entregue a todos os alunos da turma da disciplina de *Língua Italiana em Nível Básico* no dia 18 de agosto de 2010. Desse modo, as perguntas foram elaboradas visando a traçar o perfil preliminar dos estudantes, além de investigar os interesses dos aprendizes pela LI e as razões que os levaram a estudar o italiano. Os questionários-diagnósticos foram respondidos com a identificação dos estudantes, mas por questões éticas, tais identificações não constam do referido documento (cf. anexos). Portanto, a partir deste momento, os participantes serão chamados pelos nomes escolhidos por eles em uma etapa posterior desta pesquisa.

Antonello

Antonello tem 38 anos, é casado e pai de uma filha. Nasceu em Salvador e cursa Língua Estrangeira (curso - 403). Fez o ensino fundamental em uma escola pública, na qual, segundo o próprio aluno, teve o seu aprendizado prejudicado. Antonello fez o ensino médio em uma escola privada. Escolheu a língua italiana porque já havia estudado espanhol por seis anos na UFBA e como estava perto de se formar queria aprender mais um idioma. Antonello também estudou inglês por dois anos.

Esse estudante se mostrou tímido em sala de aula, mas sempre procurou responder às professoras quando questionado sobre algum conteúdo. Antonello faltava algumas vezes às aulas, segundo o próprio aluno, devido a vários fatores: na sua profissão de bombeiro era obrigado, constantemente, a fazer plantões; às suas responsabilidades como pai de família e ao fato das demais disciplinas exigirem maior dedicação. Antonello informou que muitas vezes teve que trabalhar durante os finais de semana para poder frequentar a Faculdade de Letras. Em seu currículo acadêmico, a língua italiana tinha o *status* de disciplina optativa.

Logo após a conclusão da coleta de dados, Antonello teve que abandonar o estudo da LI no final do segundo semestre, por motivos pessoais, quando ainda cursava a disciplina *Língua Italiana em Nível Intermediário*.

Marcos Alexandre

Marcos Alexandre tem 22 anos, é solteiro, nasceu em Salvador e está matriculado no curso de Letras Vernáculas (curso - 401). Estudou na escola pública, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio. Marcos Alexandre informou que sempre quis fazer Letras com habilitação em língua espanhola. Mas, na primeira vez que prestou vestibular para ingressar na UFBA, em 2007, não conseguiu aprovação. Em 2009 fez, novamente, o vestibular, optando dessa vez pelo curso de Letras Vernáculas, pois, segundo ele, havia pouca concorrência para o curso. Marcos Alexandre foi aprovado e ingressou no Instituto de Letras em 2010.1.

Como informou não haver desistido de aprender uma língua estrangeira, decidiu, então, matricular-se na disciplina de *Língua Italiana em Nível Básico*, que, de acordo com o seu currículo acadêmico, é uma disciplina optativa. Marcos Alexandre resolveu estudar italiano porque acreditava que por já ter estudado espanhol durante três meses seria mais fácil aprender uma outra língua românica.

Durante as aulas, Marcos Alexandre se mostrou espontâneo e extrovertido, disposto a aprender e a participar da pesquisa, embora entrasse na sala de aula, quase sempre, atrasado.

Tutti Frutti

Tutti Frutti tem 25 anos, é de Itaberaba, cidade do interior da Bahia, solteira e tem ascendência italiana. Está matriculada no curso de Letras Vernáculas com Francês (curso - 402), sempre quis estudar italiano porque o seu pai é filho de italianos e fala o idioma. Todavia, decidiu de fato estudar a LI somente após uma viagem que fez à França, quando conheceu um italiano que se tornou seu amigo.

O ensino fundamental foi concluído em uma escola privada e o ensino médio em uma escola pública. Tutti Frutti estuda francês há dez anos e já lecionou essa língua em

escolas públicas estaduais de Salvador. Segundo a própria aluna, saber francês ajuda a aprender italiano.

Como aluna, Tutti Frutti se mostrou participativa, interessada, comprometida, assídua e manteve um bom relacionamento com os colegas de classe e com as professoras. A aluna tem grande facilidade na compreensão oral. Desde o início da pesquisa se mostrou sempre solícita e disposta a participar. As disciplinas de italiano constituem também uma disciplina optativa para o seu currículo acadêmico.

4. 1.2 As razões para a escolha da língua italiana

Como explicitado nos capítulos iniciais, o aprendiz não é mais entendido como um agente passivo do processo de ensino/aprendizagem. Pelo contrário, hoje, “[...] esse aprendiz passa a ser visto como um ser social afetivo com atitudes e motivações que o levam ao sucesso ou ao fracasso [...]” (ALVAREZ, 2007, p. 191). Mendes (2008) concebe a sala de aula como um espaço privilegiado no qual estão presentes diversos “sujeitos-mundo-culturais” (MENDES, 2008, p. 62). Assim, as razões que levam o estudante à escolha de um idioma e as expectativas trazidas pelos alunos à sala de aula passam a ser fatores primordiais para o processo de ensino/aprendizagem de LE.

Cada aluno informante desta pesquisa apresentou diferentes justificativas para a escolha do idioma italiano. Conforme Veloso (2007), em sua pesquisa de mestrado, as razões mais recorrentes que levam os estudantes a escolher a LI são o valor estético da língua, a cultura italiana, a descendência italiana e motivos particulares. Neste estudo, como é possível verificar nas respostas abaixo, as razões que motivaram a opção pela LI dos aprendizes investigados são semelhantes àquelas apontadas por Veloso (2007), embora a ênfase maior seja dada ao italiano como uma opção após o estudo do espanhol.

[1]

Por que o meu curso é de línguas estrangeiras e **eu quero aprender mais um idioma**⁷⁰ (Antonello – Q1).

⁷⁰ Todos os grifos apresentados nas falas dos informantes são da autora desta dissertação.

[2]

Por que **ela é muito bonita e faz parte das línguas românicas**, o que facilita o nosso aprendizado, porém tem um grau de dificuldade por causa da língua espanhola que eu já estudo (Antonello - Q2).

[3]

Depois de estudar a língua espanhola na UFBA e perto de me formar. **Decidi escolher outra língua estrangeira** para não deixar de aprender e obter um conhecimento a mais dentro do meu curso 403 de língua estrangeira e **por oportunidade optei pela língua italiana** (Antonello - DA-entregue em 01 de junho de 2011).

[4]

Por curiosidade (Marcos Alexandre - Q1).

[5]

Eu pretendo sair da graduação, sabendo pelo menos o básico de cada língua e **optei começar pelo espanhol**, no entanto o colegiado **não disponibilizou** a matéria, por isso **comecei a estudar o italiano** (Marcos Alexandre - Q2).

[6]

Na inscrição para o segundo semestre pretendia pegar o espanhol em nível básico o que não foi possível (Marcos Alexandre - DA entregue em 01 de junho de 2011).

Marcos Alexandre, ao responder o Q2, diz ter escolhido estudar italiano, pois deseja aprender apenas o básico de cada língua no curso de Letras. Entendo, nesse caso, que ele deseja ter apenas algumas noções da língua, uma vez, que fica claro que o aluno mede o conhecimento em níveis de línguas. Além disso, Marcos Alexandre também comprova a ideia mencionada no segundo capítulo desta dissertação, de que a primeira opção de línguas para serem estudadas é, em muitos casos, o inglês e o espanhol. Por não ter tido a sua primeira opção aceita, o estudante decidiu estudar italiano, provavelmente, porque compactua com o pensamento de Antonello de que será mais fácil aprender italiano que é uma língua românica, assim como o espanhol.

Já Tutti Frutti escolheu estudar a LI por motivos particulares e por ter ascendência italiana. O que sugere que a aluna mantém um vínculo afetivo com esse idioma. É importante salientar que, de acordo com a operação global do ensino de línguas proposta por Almeida Filho (1993), esse vínculo propiciará o seu aprendizado.

[7]

Por que **sou bisneta de italiano**, meu pai fala o idioma e também por causa de um namorado italiano que vem em dezembro (Tutti Frutti - Q1).

[8] [...] **como tenho descendência italiana**, desde pequena sempre ouvi meu pai falando algumas palavras e também quando telefonava para a minha

*nonna*⁷¹. Ele me dizia que **era para eu aprender italiano porque faz parte da minha origem** e também para dar continuação (Tutti Frutti - DA entregue em 30 de maio de 2011).

As razões já expostas nos instrumentos apresentados foram comprovadas na entrevista realizada com cada aluno no segundo período desta investigação, como é possível verificar nos excertos a seguir:

[9]

/.../ PORQUE, na verdade, aprender uma língua estrangeira é tão prazeroso, né”, apesar de ser difícil, porque cada língua possui a sua gramática, né.” E (+) à (+), é:” eu fiquei me perguntando, se eu saio da UFBA, e estou perto de me formar, e eu tenho a oportunidade de fazer uma língua né” que **é uma língua a mais depois do espanhol, é uma língua românica, né”** (Antonello - entrevista realizada em 10 de junho de 2011).

[10]

Olha, eu:: **porque eu tenho a oportunidade de aprender inglês, italiano::, italiano, francês, então eu vou cursar.** Eu gostei de italiano e pelo fato de eu; eu quero continuar, eu só não vou continuar, como te falei, pelo fato da carga-horária que eu não tô conseguindo ter um bom rendimento e não tô levando muito a sério. Pelo fato de ter matérias obrigatórias. /.../ (Marcos Alexandre - entrevista realizada em 08 de junho de 2011).

[11]

Por quê? **Eu sou descendente.** Meu pai fala italiano, só que com o dialeto. Não é muito CORRETO. Tem algumas palavras que são bem diferentes. E também, **porque eu tenho um amigo, italiano que eu converso há oito anos,** só que! Eu conversava com ele em espanhol. Em espanhol! Eu não sei. /.../ (Tutti Frutti - entrevista realizada em 01 de junho de 2011).

Em síntese, as razões pelas quais os sujeitos-participantes escolheram estudar italiano na UFBA são: uma terceira opção após o inglês e o espanhol; motivos pessoais; devido à ascendência italiana; por ser uma língua bonita; por ter similaridade com o espanhol; por ser uma língua românica e, conseqüentemente, na visão dos alunos, por ser uma língua fácil.

⁷¹ Avó.

4. 1.3. Expectativas em relação ao ensino/aprendizagem de italiano

Conhecer as expectativas dos alunos em relação ao aprendizado de uma língua é o primeiro passo para identificar as suas crenças. De acordo com Kern (1995, p. 71), conhecendo as concepções dos aprendizes sobre a aprendizagem de uma LE, é possível prevenir os conflitos de expectativas que poderão levar o aluno à frustração, à ansiedade, à falta de motivação e até ao abandono do estudo da LE.

Neste estudo é possível verificar que as expectativas dos alunos são bem variadas. Muitas se referem ao domínio da língua (todos desejam “dominar” o idioma). O que considero extremamente interessante nas palavras de Antonello, registradas a seguir, é que ele deseja “no mínimo se comunicar.” Mas o que seria se comunicar para Antonello? E porque usar o termo mínimo, já que ‘se comunicar’ exige um certo grau de conhecimento da língua? Para Almeida Filho (1993, p.9), “comunicar-se é a atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade (nos sentidos gerativo e imaginativo) tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso”.

De acordo com o depoimento de Marcos Alexandre, percebo que o termo ‘avançado’, para esse aluno, na verdade, é sinônimo de aquisição de língua. Ou seja, para Marcos Alexandre, o aluno que concluir o curso de Letras, tendo cursado as disciplinas de língua no nível avançado do idioma escolhido, terá aprendido a língua.

Já Tutti Frutti, mais uma vez, em sua resposta, reforça o seu vínculo afetivo com a LI.

[12]

[...] eu quero no **mínimo aprender a me comunicar** (Antonello - Q1).

[13]

[...] Eu pretendo **concluir o curso com o avançado de italiano**, espanhol e inglês (Marcos Alexandre -Q1).

[14]

[...] Porque tenho **prazer em aprender esse idioma** (Tutti Frutti - Q1).

Para Antonello, as suas expectativas também estão relacionadas ao seu futuro profissional. Segundo o próprio aluno, o fato de aprender italiano o ajudará a ter melhores condições de vida, pois será mais fácil, em sua concepção, encontrar um bom emprego por ter estudado a LI. Além do mais, o aluno entende que estudando esse idioma, poderá ensiná-lo, tendo, portanto, as suas opções de trabalho ampliadas.

[15]

Conseguir um bom emprego para complementar a minha renda familiar e **servir como conhecimento a mais para ensinar a outras pessoas** meus conhecimentos (Antonello - Q2).

Já Marcos Alexandre informa que deseja apenas falar e ler uma língua estrangeira. Nesse caso, percebo que o estudante tem pouquíssima consciência do processo de aprendizagem, pois ler e falar uma LE mostra que o indivíduo possui habilidades linguísticas que lhe permitirão atingir um grau de competência comunicativa (BARBOSA, 2007) no idioma estudado. Constata-se, portanto, a crença de que é preciso dominar a língua por completo para considerar que essa foi, realmente, aprendida.

Por outro lado, nas palavras de Tutti Frutti, compreendo que a aluna tem outros interesses em relação ao aprendizado da LI. Ela acredita que a partir do aprendizado desse idioma, poderá morar na Itália uma vez que já falará o idioma.

[16]

Apenas **conhecer e aprender a falar e a ler a língua** (Marcos Alexandre - Q2).

[17]

Conhecer o idioma, **saber falar**, viajar ou **morar na Itália** (Tutti Frutti - Q2).

A partir das respostas dadas pelos alunos na entrevista à pergunta que indaga se as suas expectativas foram concretizadas, fica claro que todos desejavam dispor do domínio do idioma, o que significa falar italiano. Tutti Frutti mostra-se frustrada ao perceber que as disciplinas não lhe deram subsídios para trabalhar a oralidade. Com relação a esse aspecto, a aluna traz implícita a crença de que para aprender LE é preciso enfatizar a habilidade oral da língua:

[18]

Ah! Eu **gostaria de aprender a falar** :: italiano. Depois que eu comecei o curso eu vi que não é bem assim, né? **É mais voltado... para a gramática**, e tudo, é voltado para a escrita (Marcos Alexandre - entrevista realizada em 08 de junho de 2011).

[19]

Quando eu entrei, fiz, comecei a fazer o básico, eu queria aprender muita coisa da parte gramatical. Da parte:: **oral**, eh:::, também! Mas:, embora eu não acho que, embora, **não seja muito utilizado** /.../(Tutti Frutti - entrevista realizada em 01 de junho de 2011).

As expectativas dos alunos de desenvolver a habilidade oral no início do curso não são condizentes com a prática em sala de aula, como visto nos excertos acima, o que certamente causou frustração ou desmotivação nesses aprendizes. Outro fator para uma possível desmotivação foi a dificuldade pessoal de aprendizagem de cada aluno:

[20]

Eu esperava que fosse mais fácil aprender a língua italiana. Mas eu vi que o que mais me perturba, é::: porque ela tem muitos verbos, e a pessoa, sabe, **que a coluna vertebral** para se formar uma oração é o verbo, e aí você tem que se dedicar bastante /.../(Antonello - entrevista realizada em 10 de junho de 2011).

[21]

[...] com a cara e com a coragem enfrentei o medo e me inscrevi na matéria, fiquei pensativo todo o período de férias, com dúvidas eu me perguntei: **será que vou me dar bem na matéria? E se isso prejudicar meu score? Se eu não conseguir aprender? e se a professora não tem didática?** Ao mesmo tempo eu ficava esperançoso e ansioso para a aula começar, não vi a hora de aprender a falar italiano, **eu via uns colegas de outras línguas falando bem de seus cursos, dizendo que estavam aprendendo e até falando um pouco**, eu achava que ia acontecer o mesmo com o italiano. A aula começou, eu vi que as coisas não eram tão simples assim, **a professora já começou focalizando muito o lado da gramática, como eu vou saber a gramática de uma língua se eu não sei nem ler e escrever?** [...] (Marcos Alexandre - DA entregue em 01 de junho de 2011).

De acordo com Riley (1997 apud BARCELOS, 2000), se a expectativa inicial do aluno não se concretiza, pode ocorrer a frustração e consequente desmotivação do aluno. Ao serem questionados sobre o ensino da LI na UFBA os alunos deixam claro que as suas expectativas de falar o idioma não foram realizadas.

[22]

Ela tem a intenção de preparar o estudante, a: ser um professor, realmente, um professor de língua estrangeira. **Acho que, falantes, ela não tem assim, um aparato para preparar um falante**, mas, mas, ela tem a intenção de formar professores/.. / isso aí, eu acho que seja uma deficiência /.../ (Antonello - entrevista realizada em 10 de junho de 2011).

[23]

Olha! O italiano até que sim! é:: Mas na verdade, é preciso que você tenha que ter uma base! /.../ Eles exigem uma base! /.../ Você tem que ter uma base porque **aqui não é um curso. Mas acho que sim, é um clima favorável. Apesar de começar a ensinar a gramática, que eu não acho certo.** Mas é um clima favorável, sim! Acho que poderia ser melhor, acho que o curso de extensão, eu não conheço, mas já ouvi dizer que é bastante legal. Acho que o curso de extensão é melhor como matéria /.../ (Marcos Alexandre - entrevista realizada em 08 de junho de 2011).

[24]

Sim. mas::: para você falar uma língua. **Acho que aqui não ensina a parte oral.** Se a gente quiser mesmo falar italiano, **a gente vai ter que fazer um curso** fora, mesmo, aqui aprende mais a gramática e a escrita/.../ (Tutti Frutti- entrevista realizada em 01 de junho de 2011).

Diante dos excertos acima, primeiramente, não posso deixar de recordar as palavras de Chiarini (2005, p. 62), quando informa “que os aprendizes de hoje desejam se aproximar do italiano para sonhar e para se comunicar com eficiência, em contextos diversos”, e segundo a referida autora, cabe aos professores de LE, sobretudo, diante das novas abordagens, facilitar tanto o sonho quanto a comunicação.

Assim como existe a crença sobre a língua inglesa de que “se aprende somente o básico na escola pública” (SILVA, 2006, p.119), neste estudo, como é possível verificar nos excertos [22] [23] e [24], é clara a crença de que não se aprende italiano na universidade, ou melhor, na universidade, se aprende o básico. Outras crenças também são identificadas, tais como: os informantes consideram que para aprender é necessário fazer um curso de idiomas, tendo em vista, segundo eles, que aprender uma LE é ter domínio oral da língua. Ou seja, só se aprende, de verdade, na concepção desses aprendizes, em uma escola de línguas que ensina o aluno a falar a língua-alvo.

4.1.4 Crenças sobre a língua italiana segundo os informantes

Como é possível verificar em algumas respostas anteriores, os alunos veem a LI como uma língua fácil de ser aprendida por ser, assim como o português e o espanhol, a primeira opção de estudo de dois dos alunos investigados, uma língua românica. Além disso, os três aprendizes (Antonello, Marcos Alexandre e Tutti Frutti) atribuem um valor estético à LI e concordam que o italiano é uma bela língua. Declaram, ainda, que por ser a língua oficial da Itália, conseqüentemente, estudar a língua desse país lhes propiciará maior conhecimento cultural. Isso, porque esse país exala história e cultura, pois em suas ruas e praças podem ser apreciadas diversas obras de arte e em diferentes épocas, a Itália se fez presente em questões decisivas, como por exemplo, na era do Império Romano, durante a Idade Média e nas Cruzadas. Os excertos abaixo apresentam essas afirmações:

[25]

Ela nos traz um conhecimento amplo em termos culturais e nos faz enriquecer na cultura universal (Antonello - Q2).

[26]

Embora **não seja uma língua tão comercial** como o inglês e o espanhol, é fascinante, muito bonita, a Itália realmente é um país encantador, assim como a sua língua (Marcos Alexandre - Q2).

[27]

A língua italiana é **bonita, fácil e vem do latim** (Tutti Frutti - Q2).

[28]

Não é difícil não:: não é difícil. **É fácil também**, quer dizer, toda língua que você tá aprendendo, tem as suas dificuldades. [] eu gosto da língua italiana, *mi piace molto!* (Marcos Alexandre - entrevista realizada em 08 de junho de 2011).

[29]

É uma língua bonita! E a cultura, claro! (Tutti Frutti - entrevista 01 de junho de 2011).

Outra informação destacada é que o idioma italiano não é uma língua comercial, assim como o inglês e o espanhol. Para Marcos Alexandre, a LI é uma língua bonita, fascinante, mas não é comercial, logo não lhe é tão útil quanto seriam o inglês e o espanhol. Antonello reforça essa visão no excerto da entrevista abaixo:

[30]

[...] As pessoas quando se dedicam a uma coisa, (também), têm uma coisa chamada o lado oportunista ou o lado financeiro/.../ todas as pessoas procuram os cursos para poder ver se no futuro também, **terá o retorno financeiro**. E aí o que mais, é;;, **impedem das pessoas, eu creio eu, de se interessar mais pela língua italiana** é pra, na verdade,é:: é:: o futuro, é o futuro promissor dessa língua. Em que, que situação realmente você vai ter o retorno? (Antonello, entrevista 10 de junho de 2010).

Nas respostas acima, um fator importante é que todos mostram pouco conhecimento sobre a expansão da LI, visto que, embora seja língua materna somente na Itália, não é língua oficial apenas nesse país. O italiano é língua oficial na Itália, na Croácia, na Suíça, na Eslovênia, no Vaticano, em San Marino e na União Europeia. Além disso, o italiano é falado por parte significativa da população, sendo, portanto, uma das línguas nacionais, na Albânia, onde a LI é a língua mais ensinada nas escolas; em Malta, em Córsega, em Nice, no

Principado de Mônaco, Eritreia (falada em nível de segunda língua e como língua nacional), na Somália, na Líbia e na Etiópia. E em menor escala, nas comunidades de descendentes de imigrantes italianos no Brasil, Argentina, Uruguai, Venezuela, Austrália, México, Canadá, Estados Unidos, Alemanha, França, Bélgica, Reino Unido e Luxemburgo⁷².

Em síntese, a LI é associada à riqueza cultural da Itália, à arte, à música, e, possivelmente, por isso, é considerada uma língua bonita ou *la bella lingua*. O quadro a seguir, mostra as razões, as expectativas e as crenças dos alunos, em termos gerais, sobre a LI dos sujeitos-participantes.

Razões, Expectativas e Crenças sobre a LI dos sujeitos participantes	
Razões	Terceira opção após o inglês e o espanhol, motivos pessoais, devido à ascendência italiana, a similaridade com o espanhol, por ser uma língua românica. A possibilidade de ensinar o italiano e a ampliação das possibilidades de trabalho.
Expectativas	Domínio do idioma, falar a língua.
Crenças sobre a LI	O italiano é um idioma bonito. A LI é semelhante ao espanhol. É uma língua fácil porque se parece com o português, é uma língua românica; não é uma língua comercial e é uma língua bonita e rica culturalmente.

Quadro 09 - Razões, Expectativas e Crenças sobre a LI dos sujeitos participantes

⁷² Essas informações podem ser vistas nos seguintes sites: <http://www.cursoitaliano.net/ptitalian/facts.asp> ; http://www.linguagest.com/HTML/quem_somos/linguas_romanicas.htm.; <http://italiano.forumdeidiomas.com.br/2011/09/a-lingua-italiana-no-mundo/>

4.2 CRENÇAS DOS APRENDIZES DE LI DA UFBA

Todos nós temos “receitas” que nos ditam a melhor forma de aprender línguas e como devemos atuar na sala de aula (BARCELOS, 2009, p. 161). Diante disso, Pajares (1996, p. 54) confere um papel fundamental às crenças para a motivação do indivíduo e afirma que este é o ponto central de perspectivas teóricas que focalizam o autoconhecimento e a auto-eficácia, atribuições de sucesso ou fracasso, expectativas, objetivos e valores.

Segundo Richards e Lockhart (1994, p. 52, apud LIMA 2007, p. 148), as crenças podem influenciar a motivação do aluno para aprender, as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil sobre a língua, bem como as suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem. Para Wenden (1999), os aprendizes possuem, de fato, uma filosofia a respeito da maneira como uma língua é aprendida e usa o termo “conhecimento metacognitivo”, o qual, segundo a autora, pode ser adquirido inconscientemente, a partir de observação e imitação de situações de aprendizagem; ou conscientemente, à medida que o aprendiz é influenciado pelo discurso de professores, pais, amigos etc.

Almeida Filho (1993) ressalta que é possível haver uma incompatibilidade entre a cultura de aprender dos alunos e a cultura de ensinar do professor, resultando em resistência e dificuldade para o ensino e a aprendizagem da língua-alvo. Logo, como afirma Kumaravadivelu (1991, p. 107), “[...] quanto mais informados estivermos sobre as crenças de nossos alunos, tanto maiores serão as chances de sucesso de qualquer intervenção que se queira fazer [...]”.

Diante do exposto e, por conceber que o processo de aprendizagem de uma LE é uma atividade complexa composta por diferentes elementos, investiguei as crenças dos alunos sobre o aprendizado da LI considerando cinco tópicos. Desse modo, as crenças identificadas e que serão apresentadas, analisadas e discutidas, mais abaixo, foram inferidas durante dois semestres letivos, 2010.2 e 2011.1, por meio de três questionários (Q2 - Q3 - Q4), da atividade investigativa (AI), de uma entrevista semiestruturada e dos diários de aprendizagem (DA).

A figura, a seguir, ilustra como serão apresentadas as crenças dos alunos, visto que as considero interligadas.

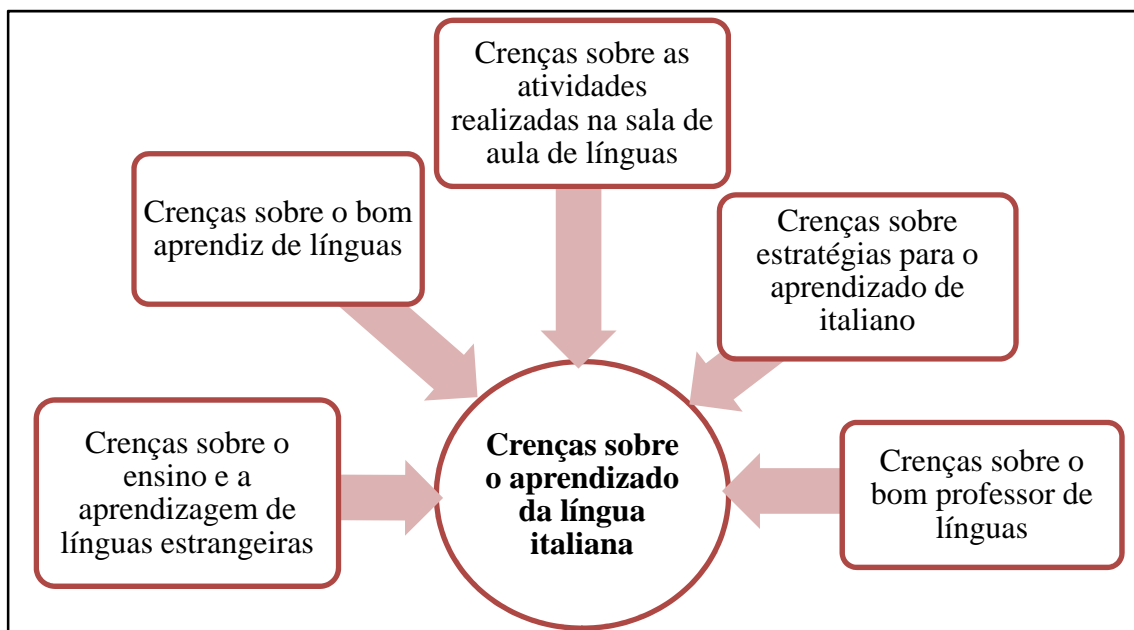


Figura 6 - Tópicos para a investigação de crenças seguidos pela pesquisadora deste estudo

4.2.1 Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LE

Antonello, no início da pesquisa, usa o termo ‘treinar’ como modo de exercitar os verbos, a fim de aprendê-los. Entendo que, para esse aluno, a LI é vista como mais uma matéria do curso que deve ser estudada todos os dias. Assim, “treinar os verbos”, segundo o aluno, é indispensável para aprender a língua-alvo. Desse modo, o aluno limita o conhecimento de uma língua ao conhecimento gramatical, focalizando, assim, os verbos.

Pude observar, pelo menos no início da investigação, que para Antonello a aprendizagem de uma LE é vista, mesmo que de forma inconsciente, sob a perspectiva da abordagem da gramática e da tradução (AGT), cujo ensino dava mais ênfase à forma escrita da língua e ao conhecimento das regras do idioma com todas as suas exceções (LEFFA, 1988). Provavelmente, essa visão é o resultado de suas experiências anteriores como aprendiz de línguas, visto que esse aluno já estudou inglês e espanhol. Aqui, então, é detectada a crença de que aprender uma LE é saber sobre a estrutura da língua.

[31]

Ouvir bastante. Estudar todos os dias e **treinar principalmente os verbos** (Antonello - Q2).

[32]

“[...] **o aprendizado da gramática é essencial** ao aprendizado de uma língua estrangeira, porém se não fixada corretamente, poderá trazer sérias

dificuldades no futuro. [...]” (Antonello – AI realizada no dia 13 de outubro de 2010).

[33]

O verbo é a coluna vertebral para que se aprenda um idioma, pois é através dele que construímos orações (Antonello - DA entregue em 01 de junho de 2011).

Contudo, em outros momentos da investigação, é possível observar que Antonello amplia a sua visão em relação ao aprendizado de uma LE. Se no início da pesquisa, as suas respostas davam ênfase à gramática, especialmente, aos verbos da língua-alvo, em respostas posteriores, Antonello, embora não esqueça a gramática e deixe evidente que essa é a sua maior dificuldade, passa a admitir que é necessário reconhecer outros aspectos além da gramática, como os elementos culturais e as atividades que retratem o cotidiano, conforme pode ser observado nos excertos a seguir:

[34]

É colocar a nossa língua materna como base e fazer **um conjunto de culturas** e tradições que se modelam à nossa realidade na compreensão de outro idioma (Antonello - Q4).

[35]

É necessário trazer **os contextos mais necessários na vida cotidiana** como apresentação, **conversações, diálogos. Explorando costumes, tradições** e filmes exibidos para que se trabalhe a forma de compreensão auditiva e visual. **A gramática é bastante relevante** (Antonello - Q4).

[36]

[...] **a minha maior dificuldade para aprender uma língua estrangeira, creio eu é estudar a gramática** da língua, porque existem regras para serem gravadas e que requer um maior esforço. (Antonello- DA entregue em 01 de junho de 2011).

[37]

Para aprender uma língua estrangeira, eu creio que, é::: na verdade, nós somos bebês quando, a gente passa a ter o contato com a língua estrangeira, em principio.então, nós é: temos que:: é: nos preocupar também **em aprender, os, o: léxico, as palavras**, ou seja,a gente vai se alimentando com essa papinha /.../ e aí:: sem o léxico também a gente fica voando (Antonello - entrevista realizada em 10 de junho de 2011).

Diferentemente de Antonello, a gramática para Marcos Alexandre está em segundo plano. Esse aprendiz compreende o aprendizado de uma LE como aquisição de vocábulos e deixa claro que a pronúncia para ele é muito importante. Provavelmente porque segundo Oliveira e Paiva (2004) o vocabulário sempre foi considerado importante na história do ensino de línguas.

Marcos Alexandre ainda considera outros fatores como não favoráveis ao aprendizado de uma LE, os quais compreendo como medo de errar. E nesse caso, percebo que o aluno possui a crença de que falar uma língua significa falá-la de forma correta, sem cometer erros.

[38]

A priori os professores poderiam ensinar aos alunos **a pronúncia e vocabulário** do cotidiano, assim como os alunos do maternal que começam a ler. **Depois**, partir para **a gramática** da língua (Marcos Alexandre - Q2).

[39]

É claro que a gramática pode ser um fator agravante, mas muitas vezes, **a vergonha e o bloqueio de aprender uma língua vêm do medo de se expor em público** (Marcos Alexandre - AI realizada em 13 de outubro de 2010).

No decorrer da pesquisa, Marcos Alexandre aponta outra forma de entender o aprendizado de uma LE, quando diz que aprender uma LE é “abrir horizontes.” Em suas palavras, o aprendiz mostra que entende que aprender um idioma vai além de aprender substantivos e verbos, pois considera aprender uma LE meio de sobrevivência. Diante dessas afirmações, identifico uma crença de que aprender uma LE seria, para esse aluno, uma possibilidade de ascensão social e profissional, maiores possibilidades de conseguir um bom emprego, visto que a LE, para Marcos Alexandre, é um meio de sobrevivência ou pelo menos, uma forma de garantir a “inclusão social dentro de uma sociedade global” (CRUZ, 2006, p. 39).

[40]

É abrir novos horizontes de comunicação, é o crescimento como indivíduo e intelectual do ser humano, é facilitar a vida **é meio de sobrevivência** (Marcos Alexandre - Q4).

Marcos Alexandre, durante a pesquisa, continua ressaltando a importância da pronúncia e deixa claro que para ele aprender a gramática da LE não é o mais importante. Para esse aluno, pronunciar bem as palavras e saber muitas palavras é saber “bem” a língua. No entanto, na entrevista, Marcos Alexandre, assim como Antonello, mostra que ampliou a sua visão sobre a aprendizagem de línguas, como é possível verificar a seguir, pois, ressalta que contextualizar a língua dentro de situações reais do cotidiano também é importante.

[41]

Ensinar uma língua estrangeira a uma pessoa é o mesmo que alfabetizar uma criança na sua língua vernácula. É preciso que o aprendiz **aprenda novo léxico, a pronúncia**, o significado e depois a gramática. É um absurdo empurrar a gramática de uma língua ao aprendiz, se o mesmo não está alfabetizado na língua estudada (Marcos Alexandre - Q4).

[42]

Olha! Eu acho que, PRIMEIRO, eu acho que o professor para ensinar uma língua estrangeira, ele tem que ensinar **o aluno a ler, A PRONUNCIAR. A pior coisa é você ver uma palavra, sem saber ler** a palavra. Depois, acho que o aluno, tem, por exemplo, é::: pegar, os pontos comuns, o dia a dia, **o cotidiano**. Por exemplo, ah, você trabalha um dia, por exemplo, como é que você saúda uma pessoa nessa língua? /.../apresentar vários léxicos, enfim, **depois a gramática**/.../ (Marcos Alexandre - entrevista realizada em 08 de junho de 2011).

A aluna Tutti Frutti considera o uso de diferentes recursos como propiciadores para o aprendizado. Ela também afirma que se deve praticar a língua ao vivo. Mas o que é importante ressaltar e questionar é o que a aluna considera o que seja “praticar ao vivo”. Seria praticar fora ou dentro da sala de aula? Seria praticar com pessoas que possuem a LI como língua materna? Visto que ela busca a *internet* como local apropriado para o exercício da prática, possibilitando, assim, a conexão com ela e falantes nativos⁷³.

Saliento que a aluna não cita a sala de aula como um espaço para se praticar a língua italiana, tendo em vista que, como expõem Oliveira e Paiva (2006, p.33) “a sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial [...]”. Tutti Frutti também expõe o medo de errar e considera a gramática como desencadeadora do erro. Remeto-me, aqui, novamente, à crença de que aprender uma LE é aprender as estruturas gramaticais da língua. Como afirma Barcelos (2009, p. 166), “[...] se aprender línguas significa saber a estrutura da língua em questão, as maiores dificuldades relatadas referem-se à gramática. [...]”

[43]

Com aulas, música, vendo televisão italiana e também **praticando ao vivo ou na internet** (Tutti Frutti- Q2).

[44]

[...] Porque quando estamos aprendendo uma língua nova, **temos medo de cometer erros gramaticais e ortográficos. Isso bloqueia** porque exigimos de nós mesmos [...]” (Tutti Frutti - AI)

Outro dado importante é que Tutti Frutti sempre utiliza o verbo praticar como propiciador do aprendizado. Em quase todas as suas respostas referentes ao aprendizado de uma LE esse verbo é encontrado. Diante disso, percebo que para essa aluna, ‘praticar’ seria falar muito e estar mais próxima da língua. Como já mencionado, ela considera essencial para o aprendizado o uso de diferentes recursos, tais como: *música, internet, jornais*. Nesse caso,

⁷³ Entende-se por ‘nativo’, nessa concepção, o falante que possui o italiano como língua materna.

provavelmente, sem saber, o que Tutti Frutti busca, de certa forma, é a desestrangeirização⁷⁴ da língua, uma vez que ela entende, por exemplo, que textos autênticos e situações reais, como conversas pela *internet*, contribuirão para a sua aprendizagem.

A referida aluna também relaciona o aprendizado de uma língua aos aspectos culturais, demonstrando, desse modo, que possui um olhar mais amplo em relação ao processo de aprendizagem de um idioma, entendendo que esse processo não se limita apenas aos aspectos linguísticos. É extremamente válido que Tutti Frutti tenha essa percepção, pois “dominar uma língua e desconhecer regras culturais em alguns casos poderá equivaler a querer elogiar alguém com um insulto” (CRUZ, 2006, p. 36).

[45]

É **ter conhecimento** de outra gramática e de **outra cultura** (Tutti Frutti - Q4).

[46]

Frequentar um curso, **praticar a parte oral e escrita**, usar a *internet* para ter acesso a documentos, jornais, músicas, filmes. A parte relevante é frequentar um curso porque há pessoas que aprendem sem esse recurso (Tutti Frutti - Q4).

[47]

Uma coisa que não gosto é diálogo, **NÃO GOSTO**. Não sei; /.../quando tem aquela parte dos diálogos no livro/.../; (incompreensível) /.../ **agora uma conversa, pegar um assunto, assim para discutir, acho que isso é bom também**. Faz parte. /.../ E aprender a parte gramatical e **saber falar também** (Tutti Frutti - entrevista realizada no dia 01 de junho de 2011).

A seguir, apresento um quadro que sintetiza as crenças sobre o ensino e aprendizagem dos alunos-informantes.

⁷⁴ “A nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.12).

Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LE		
Participantes	Primeiro período	Segundo período
Antonello	Treinar verbos; Aprender, principalmente, a gramática;	A gramática é relevante; Estudar os contextos mais necessários na vida cotidiana; Aprender muitas palavras; fazer conversações e diálogos. Escrever bastante; Aprender a cultura.
Marcos Alexandre	Aprender a pronúncia; Aprender o vocabulário do cotidiano; Aprender a ler; Possibilidade de ascensão social e profissional.	Aprender novas palavras; Aprender a pronúncia; Aprender a ler. Conhecer expressões usadas no cotidiano.
Tutti Frutti	Ter contato com situações reais da língua; Usar diferentes recursos; Praticar a língua; Falar a língua.	Ter contato com situações reais da língua; Aprender a falar; Aprender a cultura.

Quadro 10 - Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LE

5.2.2 Crenças sobre o bom aprendiz de línguas

Durante a análise dos dados, foi possível verificar que os participantes da pesquisa caracterizam o bom aprendiz de línguas como aquele que se dedica ao estudo da língua pela qual tem interesse, acessando vários recursos. Além disso, o bom aprendiz, para os alunos investigados, deve gostar da língua que escolheu para aprender, como é possível verificar a seguir:

[48]

Deve **gostar muito do que faz e estudar com amor** e não como obrigação (Antonello - Q2).

[49]

Treinar mais o diálogo, assistir a filmes e trabalhar com músicas. (Antonello - Q4).

[50]

Primeira coisa, o aprendiz tem que gostar, realmente, **AMAR, AMAR o que tá fazendo**, amar aquela língua a que ele se dedicou a aprender. E:: depois ele tem que se esforçar bastante, porque sem esforço ele não aprende. A gente tem que quebrar a cabeça, mesmo, tem que se dispor mesmo/.../ (Antonello - entrevista realizada em 10 de junho de 2011).

Marcos Alexandre, assim como considera que para aprender uma LE é importante aprender a pronúncia, também afirma que o bom aprendiz é aquele que se atém à pronúncia e que utiliza recursos extras como músicas. O estudante expõe que o bom aprendiz deve ser dedicado, mas para isso é necessário que ele esteja motivado, situação na qual não se encontra Marcos Alexandre, como é possível observar em seu depoimento.

- Marcos Alexandre deixa claro que existe um Crenças sobre o bom aprendiz de línguas certo receio quanto ao fato de cometer erros. Diante desse fato, remeto-me às palavras de CRUZ (2010, p.59), quando observa que os professores devem “diminuir o filtro afetivo para desinibir o aluno e atenuar medos e angústias que possam afetar o aprendizado”. Outro aspecto muito importante na resposta desse aluno é que ele relaciona o seu desempenho à sua nota da avaliação. Ou seja, Marcos Alexandre possui a crença de que obter notas boas é sinônimo de aprendizado.

[51]

Ser aplicado, prestar atenção na pronúncia e na explicação da professora, ouvir músicas da língua (Marcos Alexandre- Q2).

[52]

Prestar bastante atenção, participar das aulas, tentar ler e falar mesmo **que erre** e respeitar o colega, porque ele e eu estamos no mesmo grau de dificuldade ou não, mas isso não dá o direito de um outro constranger o colega (Marcos Alexandre- Q4).

[53]

Primeiro ele não deve ser igual a mim (risos). *A priori. Nesse caso, do italiano, é pelo fato da desmotivação.* Eu acho que quando **a pessoa** quer aprender uma língua, ela **tem que se dedicar**. Ela não pode deixar outros fatores atrapalharem. Por exemplo, se ela sabe, por exemplo, que outras matérias, o tempo não vai dar, então, que ela não comece, ela comece quando realmente der. Na verdade, eu não acho a língua tão difícil. **Tanto é que eu não estudei nada para essa prova e mesmo assim eu consegui 5,5 /.../.** (Marcos Alexandre- entrevista realizada em 08 de junho de 2011).

Tutti Frutti usa novamente o termo “praticar” e relaciona o “bom aprendiz” também a esse verbo. Porém, dessa vez, a aluna menciona a sala de aula como um lugar propício para tal prática. Para Tutti Frutti, a oralidade é muito importante e o bom aprendiz seria aquele que se expõe a situações reais. A exposição à língua e o seu uso em sala de aula seriam, para a

referida aluna, uma condição muito importante no que se refere ao aprendizado da língua-alvo.

[54]
Estudando **e praticando na sala de aula** e em casa (Tutti Frutti - Q2).

[55]
Prestar atenção nos assuntos. Ouvir bem a pronúncia e **participar oralmente** (Tutti Frutti - Q4).

[56]
É::procurar recurso na língua. Televisão! Música! Filme! ler livro! JORNAL. Tudo! Tudo é possível. (()) não ficar só restrito agora 1:40 de aula (Tutti Frutti - entrevista realizada em 01 de junho de 2011).

Tutti Frutti, assim, observa que um bom aprendiz é aquele que busca o aprendizado, não se limitando aos conteúdos vistos na sala de aula. Oliveira e Paiva (2006, p.33) diz que “[...] alunos motivados usam a língua para fazer alguma coisa fora da sala de aula, como ouvir música, ouvir programas de rádio e TV, compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos, e, em alguns poucos casos, interagir com estrangeiros [...]”.

Conforme visto anteriormente, Tutti Frutti possui um forte vínculo afetivo com a língua e, conseqüentemente, isso gera prazer e motivação. É possível, ainda que Tutti Frutti acredite que o aluno tenha que ter autonomia na aprendizagem, pois quando ela diz “tudo!” interpreto que ela está querendo dizer que cabe ao aluno procurar diversos meios extras para aprender, buscando contato com a língua fora da sala de aula, lendo diferentes textos, assistindo a filmes, ouvindo, e, sobretudo, treinando muito, pela *internet*, com falantes da língua, por conta própria.

[57]
[...] Nas minhas férias tive **contato com a língua italiana só por meio da televisão, a RAI⁷⁵ e alguns filmes** (Tutti Frutti, DA entregue no dia 30 de junho de 2011).

A seguir, apresento um quadro que sintetiza as crenças sobre o bom aprendiz de línguas dos alunos-informantes desta pesquisa.

⁷⁵ Canal de televisão italiana.

Crenças sobre o bom aprendiz de línguas.		
Participantes	Primeiro período	Segundo período
Antonello	Gostar do que estuda.	Treinar diálogo; Se esforçar bastante; Gostar do que estuda; Assistir a filmes e escutar músicas.
Marcos Alexandre	Ser dedicado; Prestar atenção à pronúncia; Ser atento às explicações da professora. Procurar recursos extras como música para aprender.	Ser dedicado; Ter disponibilidade de tempo para se dedicar; Prestar atenção à pronúncia. Tentar ler e falar; Não ter medo de errar; O bom aprendiz tem boas notas.
Tutti Frutti	Estudar e exercitar a oralidade e fazer exercícios.	Prestar atenção à pronúncia; Procurar recursos extras como música, assistir a filmes, ler jornal; Praticar a oralidade; O bom aprendiz deve se expor à língua.

Quadro 11 - Crenças sobre o bom aprendiz de línguas

5.2.3 Crenças sobre as atividades realizadas na sala de aula de línguas

Os dados mostram que existe uma preocupação com diferentes recursos que podem ser usados na sala de aula e retratam a ideia de que atividades lúdicas, para os participantes da pesquisa, são favoráveis ao aprendizado. Percebo que para esses alunos uma aula considerada dinâmica e lúdica contribui para a aprendizagem de uma LE. Nesse caso, uma aula dinâmica seria aquela na qual o professor usa diferentes recursos. Essa ideia, possivelmente, vem da percepção que os alunos têm de uma aula realizada a partir da abordagem comunicativista cujo objetivo é tornar os alunos ‘comunicativamente’ competentes (PACHECO, 2006). De acordo com teóricos do comunicativismo, como observa Pacheco (2006, p. 55), “[...] é adequado que o professor faça uso de material autêntico como artigos de revistas, jornais, trechos de programas de rádio e TV [...]”. A referida autora, ainda salienta que “[...] Os jogos e as dramatizações constituem também importantes estratégias para que os alunos tenham acesso à língua como ela é [...]”.(PACHECO, 2006, p. 55).

[58]

As aulas devem **ser mais lúdicas**, voltadas para o diálogo e com atividades orais e escritas (Antonello - Q2).

[59]

Tem que **ter muita dinâmica** e com muito **material didático, como televisores e vídeos. Todos os estudantes terão obrigação de ter seus livros** e dicionários (Antonello- Q2).

[60]

A interação em grupo, trabalhando com os textos e fazendo perguntas aos nossos colegas de cada grupo (Antonello - Q3).

Um fato importante e possível de ser inferido na fala de Antonello é que em sua sala de aula nem todos os alunos possuíam o livro didático adotado pela professora, o que sugere que o aluno possui a crença de que para aprender ‘bem’ uma língua é necessário um livro como material didático. Mas a verdade é que os recursos didáticos não se constituem apenas de um livro. Pelo contrário, eles podem ser, inclusive, ‘fabricados’ pelos próprios alunos ao fornecerem insumos diversos para o professor de LE. Diante disso, é importante recordar Scheyerl (2009), quando ressalta que “[...] é necessário que o professor não seja um mero reprodutor das lições ditadas por materiais didáticos elaborados por editoras que ignoram o contexto real de ensino, nem seja apenas um cumpridor de programas e currículos [...]” (SCHEYERL, 2009, p. 130). Ou seja, nem o professor, nem o aluno devem ser reféns de livros elaborados por editoras que desconhecem completamente os diferentes contextos nos quais se encontram os participantes do processo de ensino/aprendizagem.

Antonello ainda entende que recursos como televisão e vídeo devam ser usados como material didático. Acredita, também, que o uso desses recursos propiciará o seu aprendizado. E aqui lembro, mais uma vez, as palavras de Scheyerl et al. (1999, p. 130), quando enfatizam que “quaisquer recursos que levem o aprendiz a se lançar com mais comprometimento e motivação em sua aprendizagem, parecem apostar na necessidade de se investir na sua auto-estima, para que ele passe a acreditar no próprio valor.”

Mais tarde, no segundo período de investigação, Antonello reafirma a crença de que a utilização de filmes na sala de aula propiciará o aprendizado, visto que a aula será mais interessante. O aluno entende que a não utilização de recursos extras na sala de aula se deva ao fato de existir um programa, muitas vezes engessado, que deve ser seguido pelos professores. Sobre esse fato, Scheyerl (2009, p. 132) informa que vários autores, como Cortez

(2003), indicam que o melhor a ser feito é consultar os alunos sobre o que eles esperam do ensino, ou seja, seus interesses, antes de elaborar qualquer plano de aula. Nessa mesma linha, Matos (2010, p. 267), salienta “que ao começar um curso, ano ou período letivo, o professor pode realizar uma avaliação inicial, com o objetivo de obter informações que lhe permitam definir o ponto de partida de sua disciplina”.

[61]

[...] vejo que para **a aula ficar mais interessante** também é necessário para uma turma de nível intermediário **exibir um filme** em italiano para que nos ajude a nos ambientarmos com a cultura e com as expressões humanas em que os atores nos transmitem [...] (Antonello - DA entregue no dia 30 de junho de 2011).

[62]

Infelizmente, o professor, ele tem um programa a ser dado, então ele fica muito preso a isso, tá entendendo? Então, isso dificulta o professor (Antonello - entrevista realizada em 10 de junho de 2011).

Já Marcos Alexandre acredita que um ambiente favorável para a aprendizagem é uma sala de aula que retrate um pouco da cultura de um país cuja língua é estudada. Em todos os momentos da investigação, esse aluno também observa que para aprender uma LE são necessárias aulas lúdicas e dinâmicas. Para ele, é essencial que o professor tenha didática e seja paciente.

[63]

A sala poderia ser decorada com pinturas ou fotos que representassem a cultura do país cuja a língua é estudada (Marcos Alexandre-Q2).

[64]

O seminário sobre a cultura italiana, pois as avaliações expositivas são bem mais fixadoras de conhecimento e, de certo modo, é também, **uma atividade lúdica** [...] (Marcos Alexandre - Q3).

[65]

[...] no início, a aula era bastante interessante, **tinha dinâmica, a professora era mais paciente**, os alunos estavam mais interessados, eu chegava da aula ia direto para o Google pesquisar palavras e músicas italianas e tudo estava fluindo bem [...] (Marcos Alexandre- DA entregue no dia 01 de junho de 2011).

[66]

Olha! É:: como a minha professora tá fazendo. Acho que ela **tá levando muitos jogos**, ela tá::: é::: tornando a aula mais dinâmica e tudo. É::: **a professora tem que ter muita didática**, tem que ter muita paciência, porque não é muito complicado aprender uma língua, não é tão fácil/.../ (Marcos Alexandre - entrevista realizada em 08 de junho de 2011).

Conforme visto, esse aluno deixa claro que em um momento da sua aprendizagem houve um choque entre a sua cultura de aprender e a cultura de ensinar da sua primeira professora e isso, como afirma Almeida Filho (1993), pode provocar a desmotivação e frustração no aluno. Vale ressaltar que esse fato não ocorreu com a professora do semestre seguinte, como pode ser visto no excerto [66].

Ainda ao informar qual atividade realizada pela professora em sala de aula mais lhe agradou, Marcos Alexandre aponta o seminário sobre a cultura italiana. Logo, compreendo que a avaliação tradicional, como a prova escrita, não satisfaz a esse aluno, bem como, fica evidente de que para Marcos Alexandre, trabalhar a cultura na sala de aula é muito importante.

Assim como os demais alunos, Tutti Frutti acredita que materiais extras, utilizados na sala de aula, como vídeos e músicas, contribuirão para o seu aprendizado.

[67]

Com **material didático** apropriado, **televisão, recursos audiovisuais, professor bom e alunos interessados** (Tutti Frutti-Q2).

[68]

Prática oral e escrita, exercícios e material didático (Tutti Frutti - Q2).

[69]

A apresentação sobre a cultura italiana feita em sala. Porque fiquei conhecendo mais sobre a música, culinária, cidades e também aprendi novas palavras (Tutti Frutti - Q3).

Tutti Frutti também aprovou o seminário sobre a cultura italiana. Segundo a estudante, essa atividade gerou mais conhecimento sobre diversos aspectos da sociedade italiana. A aluna mostra ter uma visão ampla do processo de aprendizagem e admite que para aprender uma LE é importante, também, o uso de diferentes atividades em sala de aula.

Para Tutti Frutti, restringir a aula ao uso do livro didático torna o aprendizado enfadonho e pouco produtivo. A aluna considera que uma boa explicação de um conteúdo é muito importante. Nesse caso, apesar de a aluna ter demonstrado mais consciência do processo de aprendizagem de línguas, ao expor que é necessária a explicação do assunto, parece crer que as atividades relacionadas ao aprendizado de uma LE devem ser semelhantes às daquelas de uma matéria escolar.

[70]

[...] Durante as aulas do nível básico, vários métodos foram utilizados para a introdução ao estudo da língua italiana. No começo o meu interesse e meu fascínio me ajudaram muito, **mas depois fui percebendo que as aulas foram se tornando sempre as mesmas, ou seja, na maior parte só com a utilização do livro.** Às vezes havia uma aula com música ou outro recurso. **Acho importante para o aprendizado da língua italiana a utilização de recursos como televisão, filmes, músicas, leitura de jornais e livros [...]** (Tutti Frutti - DA entregue no dia 30 de maio de 2011).

[71]

Sempre quando explica o assunto. Tem exercício para fazer, praticar. **Tem que ter a explicação** e o exercício (Tutti Frutti - entrevista realizada em 01 de junho de 2011).

A seguir apresento um quadro que resume as crenças dos alunos-informantes desta pesquisa sobre as atividades realizadas em sala de aula de línguas.

Crenças sobre as atividades realizadas em sala de aula de línguas		
Participantes	Primeiro período	Segundo período
Antonello	Atividades lúdicas; Aulas dinâmicas; Uso de diferentes recursos como televisão, filmes. Interação dos alunos; É necessário um livro-didático.	Aulas com filmes; Aulas que não se prendam somente ao programa.
Marcos Alexandre	Sala de aula com pinturas e fotos do país cuja língua é estudada; Atividades lúdicas.	Aula dinâmica; Realização de jogos; Aulas didáticas.
Tutti Frutti	Uso de diferentes recursos audiovisuais: televisão, filmes; É necessário um livro-didático.	Uso de filmes, jornais, livros em italiano; É preciso uma explicação do conteúdo.

Quadro 12 - Crenças sobre as atividades realizadas em sala de aula de línguas

4.2.4 Crenças sobre estratégias para o aprendizado da língua italiana

As estratégias utilizadas por Antonello para conseguir um bom aprendizado são ouvir o CD que faz parte do material didático, procurar palavras desconhecidas no dicionário e fazer traduções, embora o aluno admita que não tenha tido muito tempo para isso. Diante disso, é importante ressaltar que esse aluno, assim como os alunos investigados por Leffa (1991), acreditam que o dicionário, além de ajudar na tradução, ajuda também a falar bem a língua.

O mais interessante é que outra crença desse aluno também é mencionada em outro trabalho, o de Vieira Abrahão (2004), que detectou em sua pesquisa a crença de que o “aprendizado de uma LE depende do aprendiz”. Antonello parece possuir essa crença e isso fica evidente quando ele afirma que o professor não “é mágico para colocar o conhecimento na cabeça do aluno”.

[73]

Sim. **Procuo materiais como livro, dicionários com CD interativo. Porque só a sala de aula não dá conta e o professor não é mágico** para colocar todo o conhecimento que o idioma possui em poucas horas de aula no cérebro do aluno (Antonello - Q2).

[74]

Bom, pouco tempo porque eu estava perto de me formar, porém fiz o possível para aprender. **Eu procurei ouvir mais o CD em casa** e isso ajudou muito no meu aprendizado (Antonello - Q3).

[74]

O máximo que eu pude me dedicar, pois trabalho e estudo, mas no próximo semestre eu vou ter mais tempo porque só vou ficar com duas disciplinas. Eu vou aproveitar e repassar os assuntos nas férias (Antonello-Q3).

[75]

Ouço os CDs didáticos e faço exercícios (Antonello- Q4).

[76]

Minha metodologia para aprender uma língua estrangeira, na verdade, eu aprendo a compreender mais rápido, porque eu me preocupo muito com o entendimento, né? **no caso, é:: eu estudo muito o significado das palavras, eu passo a traduzir as orações, pelo menos para compreender o que o professor tá falando/.../ mas o que falta para mim é gramática** (Antonello- entrevista realizada em 10 de junho de 2011).

[77]

Eu procuro **traduzir as palavras** em casa (Antonello - entrevista realizada em 01 de junho de 2011).

Assim como Antonello, Marcos Alexandre informa que busca outros meios para aprender a LI. No entanto, é visível em suas palavras que o aluno ficou desmotivado. O aprendiz afirma que o material usado pela professora não é didático e por isso em alguns momentos procurou outras formas de aprender. Percebo ainda que Marcos Alexandre objetiva a prova, condicionando, assim, o seu estudo à avaliação.

[78]

Ouço música, leio revistas escrita na língua (Marcos Alexandre - Q2).

[79]

Através de consistentes leituras acerca dos assuntos que caíam na prova, nunca através de *internet* ou livro, **mas através do módulo que ela usa na sala de aula, mesmo que este não seja muito didático** (Marcos Alexandre-Q3).

[80]

Algumas vezes, a maioria delas, eu preferi estudar outros assuntos desgarrados da aula. Busquei o significado de outras palavras e ouvi músicas (Marcos Alexandre- Q3).

Em um segundo momento, fica ainda mais clara a desmotivação desse aluno, sobretudo, quando ele informa que a sua maior estratégia é apenas assistir às aulas.

[81]

Assisto às aulas e **raramente ouço músicas**. Eu preciso me dedicar mais, o problema é que dou mais atenção às matérias obrigatórias, no entanto, eu tentarei mudar essa situação (Marcos Alexandre- Q4).

[82]

Prestando muita atenção nas aulas, porque em casa, porque em casa, eu não tô conseguindo, porque::: hoje, mesmo, já tem algo para digitar:pelo fato de não ser matéria obrigatória para mim eu não dou tanta atenção que deveria dar (Marcos Alexandre- entrevista realizada em 08 de junho de 2011).

[83]

Esse semestre, só presto atenção na sala de aula. Semestre passado eu estudava em casa (Marcos Alexandre- entrevista realizada em 08 de junho de 2011).

[84]

Como eu estudo? **É:::como, agora, prestando atenção nas aulas, só nas aulas.** Mas, no modo geral, do curso até aqui, eu posso dizer que leio revista, escuto música, fico em casa no computador (Marcos Alexandre - entrevista realizada em 08 de junho de 2011).

Tutti Frutti prova que é uma aluna que busca a autonomia em seu aprendizado quando informa que utiliza diferentes estratégias para aprender a LI. Contudo, em um momento da investigação, quando a aluna responde ao Q3, ela demonstra uma provável desmotivação quando reconhece que estuda apenas para a prova.

[85]

Sim. Estudo no livro, **faço os exercícios, escuto o CD do livro e converso no MSN**. Isso tudo me ajuda a esclarecer as dúvidas (Tutti Frutti- Q2).

[86]

Estudo pelo livro e presto atenção nas aulas. Não gosto de estudar pelos exercícios e **muitas vezes estudo um dia antes ou no dia da prova** (Tutti Frutti- Q3).

[87]

Eu dedico duas horas quando posso. Estudei através do livro e gosto de escutar o CD que faz parte do livro (Tutti Frutti- Q3).

[88]

Estudo o nível intermediário, **vejo filmes, escuto as músicas** e vejo a RAI (Tutti Frutti- Q4).

[89]

Eu não estudo muito em casa. Vejo muito a RAI. não estudo muito em casa, para falar a verdade, eu não estudo não (Tutti Frutti- entrevista realizada em 01 de junho de 2011).

[90]

Eu ouço o CD do livro. Eu pego os diálogos das lições e fico ouvindo (Tutti Frutti - entrevista realizada em 01 de junho de 2011).

[91]

Faço a revisão do que eu estudei na sala. Faço os exercícios. ÀS VEZES, avanço um pouquinho. Vejo mais, vejo mais a parte de vocabulário, também busco palavras::: (Tutti Frutti - entrevista realizada em 01 de junho de 2011).

É importante salientar que embora a aluna admita assistir à TV italiana (RAI) em casa, Tutti Frutti informa que não estuda em casa, conforme expõe o excerto [89]. Entendo, então, que a aluna possui a crença de que estudar uma LE é sentar-se com o livro para estudar como se faz com as demais matérias escolares. Pois, ao mesmo tempo que Tutti Frutti informa ser importante a utilização de diferentes recursos, a aluna parece não os considerar como meios de estudo.

A seguir apresento um quadro que resume as crenças dos alunos-informantes desta pesquisa sobre as estratégias para o aprendizado de italiano:

Crenças sobre as estratégias para o aprendizado de italiano		
Participantes	Primeiro período	Segundo período
Antonello	Procura materiais como livros, dicionários e materiais diferentes daqueles trabalhados em classe; Ouve o CD do material didático e faz traduções.	Traduz as palavras; Escuta o CD e faz exercícios.
Marcos Alexandre	Ouve músicas, lê revistas, estuda o material didático adotado pela professora, pesquisa assuntos extra-classe.	Assiste às aulas e escuta músicas.
Tutti Frutti	Estuda o material didático; Faz exercícios; Escuta o CD do material didático, conversa pela <i>internet</i> , estuda na véspera da prova.	Vê filmes; Escuta música; Escuta o CD do material didático; Revisa os conteúdos vistos em sala de aula; Assiste a programas da TV italiana.

Quadro 13 - Crenças sobre estratégias para o aprendizado da língua italiana

4.2.5 Crenças sobre o bom professor de línguas

Perguntas específicas sobre o comportamento do professor de línguas foram feitas apenas na entrevista que foi o último instrumento utilizado. A ideia era não constranger os alunos logo no início da investigação, pois eles poderiam entender que eu pretendia saber se os professores estavam agradando. Além disso, presumi que algumas referências ao professor seriam feitas pelos alunos em seus diários de aprendizagem, como de fato ocorreu. Entendo ainda, que ao mencionar as demais crenças, tais como crenças sobre as atividades na sala de aula e crenças sobre o aprendizado da LE e da LI, a figura do professor seria mencionada, como foi visto nas respostas anteriores.

Optei por chamar as duas professoras envolvidas nesse estudo, a partir desse momento, por nomes fictícios. A professora que lecionou a disciplina *língua Italiana em Nível Básico*, será chamada de Clara e a professora que ministrou as aulas do nível intermediário, será chamada de Flor.

[92]

Estudando com a professora Clara aprendi muito porque **ela nos ajudou a nos interessarmos** cada vez mais pela língua e motivou muitas pessoas que só optaram pela disciplina para preencher o seu currículo como disciplina optativa (Antonello- DA entregue em 01 de junho de 2011).

[93]

Eu creio que o professor de línguas, **ele tem que, ele tem que motivar o aluno**, ele tem que procurar esclarecer as dúvidas na sala de aula e não deixar, **ele tem que ser sensível** a isso, porque, ah, na verdade até a expressão facial, o olhar do aluno, na verdade, eu acho que o professor o aluno não captou/.../, mas se ele deixa para depois, se ele não esclarece ali, se ele não pergunta ao aluno, é::: o aluno, ele vai ficando para trás, ele vai ficando é:: desmotivado, **eu acho que a maneira melhor, é, ele, ele não só enxergar os alunos que estão no nível maior, mas ele partir do principio de que a turma é: é: global, ele tem que unificar a turma/.../** (Antonello- entrevista realizada em 10 de junho de 2011).

[94]

[...] **é claro que o professor é um grande responsável pelo interesse do aluno**. A professora que no início era bastante paciente, já não era tão eficiente. Nos assuntos mais difíceis ela deixou a desejar. Até hoje eu não aprendi as preposições e a professora parece que também não [...] (Marcos Alexandre- DA entregue em 01 de junho de 2011).

[95]

No primeiro dia de aula, tive uma boa impressão, ela com a ementa do curso dava ótimas perspectivas, bem didática e organizada. Apesar de tudo não queria me iludir. Com a professora do semestre passado foi a mesma coisa, excelente, depois mudou da água para o vinho. [...] bem voltando a professora Flor. **Ela não decepcionou, ela é realmente simpática, organizada didática. Passa o assunto com uma propriedade sem igual e as suas aulas são prazerosas** [...] (Marcos Alexandre- DA entregue em 01 de junho de 2011).

[96]

É exatamente aquilo que eu já tinha falado, ele tem que::: primeiro, ter bastante paciência. **Apresentar várias possibilidades de aula, nunca ser aquela mesma coisa/.../** tem que brincar um pouco na sala de aula, tem que rir. Incentivar! Você viu a professora agora? Levou até chocolate para mim, porque eu ganhei o jogo! Rapaz!! (Marcos Alexandre - entrevista realizada em 08 de junho de 2011).

[97]

Ele deve levar para sala de AULA::: coisas novas atuais, dar o assunto regular do livro, seguir o programa, **mas também, se surgir algum assunto, aí ele traz outras::: para sala de aula**. Não sei pode ser algum assunto de

revista, de jornal, qualquer coisa (Tutti Frutti - entrevista realizada em 01 de junho de 2011).

As respostas dos alunos em relação ao bom professor de línguas resultaram nas seguintes crenças: o professor deve ter boa didática; deve ser capaz de utilizar uma boa metodologia e ministrar uma boa aula; deve utilizar estratégias adequadas para o ensino; deve ter domínio do conteúdo e da língua; deve motivar sempre o aluno; deve ser capaz de ministrar aulas diferentes e promover a interação.

Conforme identificou Barcelos (2009, p. 168), para a maior parte dos aprendizes, o professor deve incentivar o aluno, deve fazer com que goste da matéria e passe a se interessar por ela. Sobre isso, a referida autora afirma que os estudantes estão acostumados a serem tutelados por seus professores, acreditando que é o docente que deve controlar o que os alunos fazem (BARCELOS, 2009). Nos excertos acima, é possível, portanto, identificar a crença de que um professor que motiva os seus os alunos, levando à sala de aula diferentes recursos, propiciará, facilmente, o aprendizado. Porém, o professor que não motiva o aluno é considerado, por seus alunos, “culpado” pelo não aprendizado.

A seguir apresento um quadro que resume as crenças dos alunos-informantes desta pesquisa sobre o bom professor de línguas.

Crenças sobre o bom professor de línguas	
Antonello	O bom professor motiva os alunos e é sensível.
Marcos Alexandre	O bom professor se responsabiliza pelos interesses dos alunos, é paciente, é didático, tem domínio do conteúdo e expõe aulas diferentes.
Tutti Frutti	O bom professor procura levar para a sala de aula assuntos atuais e não usa somente o livro didático.

Quadro 14 - Crenças sobre o bom professor de línguas

4.2.6 Crenças sobre o aprendizado da LI

É visível verificar que Antonello, ao ser questionado sobre a facilidade em relação ao aprendizado da LI, em sua resposta [98], informa que não considera fácil aprender o italiano e faz comparação tanto com a sua língua materna, o português, como com a língua espanhola, estudada por ele durante muito tempo. Posteriormente, no mesmo questionário, o aluno informa que, dentre as habilidades propostas para o aprendizado de uma LE, a escrita é a mais difícil, por apresentar poucas diferenças em relação ao português. Outro fator importante é o fato de ele informar que o espanhol influenciará no seu aprendizado de LI, mas não explica de que modo, se negativamente ou positivamente.

Um pouco mais tarde, em uma pergunta de tipo escala Likert, na qual o estudante deveria informar se concorda ou não concorda, Antonello mostra que não comunga com a crença comum de que para aprender uma LE é necessário viver ou estudar no país onde essa língua é falada (BARCELOS, 1995; SILVA 2006).

[98]

Não. **Ela é mais afastada de nossa língua portuguesa**, ao contrário da língua espanhola, que possui mais vocábulos parecidos com a nossa língua (Antonello - Q2).

[99]

Escrever é mais difícil. **Porque é muito semelhante ao nosso idioma** o que dificulta e confunde na escrita (Antonello - Q2).

[100]

Sim. Espanhol. **Claro que o espanhol influenciará no aprendizado da língua italiana**, por isso devo me policiar quanto a isso; porém quanto à língua que já estudei, eu não vejo nada prejudicial pelo fato de sua raiz ser germânica (Antonello - Q2).

[101]

Para se aprender a ler em italiano não se deve traduzir palavra por palavra para o português. Para aprender italiano, é possível usar português em sala de aula; **Para aprender italiano com sucesso é necessário estudar em casa. Não é necessário passar um tempo na Itália para aprender italiano** (Antonello - Q3).

Nas palavras abaixo, do questionário Q4, Antonello considera bastante importante a gramática para o aprendizado da LI. No entanto, em seu diário de aprendizagem, o aluno

expõe uma reflexão sobre o processo de aprendizagem: “é necessário dominar a gramática”. Em todas as suas respostas o aluno demonstra que a sua maior dificuldade é exatamente aprender a gramática. Provavelmente porque em seu curso foi dada maior atenção aos conteúdos gramaticais. No primeiro tópico referente a crenças sobre a aprendizagem de uma LE, Antonello deixa clara a sua dificuldade em relação à gramática das línguas e em relação à LI, reforçando a importância e a dificuldade de aprender os verbos.

Contudo, observo, também, que nesse momento do processo de aprendizagem, há uma conscientização sobre a aprendizagem de línguas, da parte de Antonello quando passa a considerar outras habilidades, como a escrita, a fala e os aspectos culturais, como fatores que geram o aprendizado. O aluno ainda enfatiza que é preciso estudar a língua-alvo fora da sala de aula.

[102]

Eu preciso **estudar bastante a gramática** da língua. **Praticar a conversação. Escrever** bastante composições, ou seja, a redação é de extrema importância (Antonello - Q4).

[103]

Estudar a gramática em outra língua. Responder aos exercícios. Fazer redações (Antonello - Q4).

[104]

[...] Confesso que a língua italiana possui muitos verbos que requerem mais tempo para ser fixado [...] Confesso que aprendi a gostar da língua italiana porque é muito rica culturalmente e, na verdade, **o estudo de um idioma não se restringe somente a uma sala de aula, é preciso praticar a oralidade** e o tempo é pouco para isso [...] [...] A forma como se pronunciam as palavras não é muito fácil para mim. **Gostaria de saber se para falar bem um idioma é necessário dominar a gramática** porque para mim é muito doloroso estudar as regras (Antonello - DA entregue no dia 01 de junho de 2011).

[105]

Eu posso resumir que o que eu aprendi da língua italiana, na verdade, foi o contexto, é::: o contexto maior, o contexto cultural, o contexto de vocábulos, também, né? e::é:: gramatical ficou mais deficiente, porque dependeu mais de mim do que dos professores. E vejo que o esforço é muito grande em pouco tempo. **Acho que a gente deveria ter mais tempo para poder se ambientar com a língua, porque só a gramática, a gramática /.../** (Antonello - entrevista realizada em 10 de julho de 2011).

Marcos Alexandre, ao ser questionado sobre a facilidade de aprender a LI, responde que é fácil aprender italiano por ser semelhante ao português. Diferentemente de Antonello, Marcos Alexandre confronta a LI com o inglês e o alemão e informa que o fato de também ter

estudado espanhol pode influenciar na aprendizagem da LI, mas ressalta, a influência seria negativa, já que considera o espanhol e o italiano línguas semelhantes.

[106]

Sim. A língua parece muito com o português e a mesma é relativamente fácil comparando com as línguas germânicas como o inglês e o alemão (Marcos Alexandre - Q2).

[107]

Falar é mais difícil. Por eles valorizarem bem a **pronúncia**. E se não pronunciar correto eles podem não entender ou confundir com outra palavra Ex.: *ano e anno*. (Marcos Alexandre - Q2).

[108]

Sim. Estudei **espanhol, por isso posso me atrapalhar**, pelo fato delas serem **parecidas** (Marcos Alexandre- Q2).

[109]

Concordo que para se aprender a ler em italiano deve-se traduzir palavra por palavra para o português. Concordo que se você quer aprender italiano, pode usar português em sala de aula; Para se aprender italiano com sucesso é necessário estudar em casa. Estudar italiano é semelhante a estudar português; **Para aprender italiano não é necessário passar um tempo na Itália** (Marcos Alexandre- Q3).

Como foi possível verificar, a grande preocupação de Marcos Alexandre é, de fato, a pronúncia, como já visto em outros tópicos. O aluno afirma que, possivelmente, os falantes de italiano como língua materna não o entenderiam caso ele não tivesse uma boa pronúncia.

Ao responder ao item de tipo escala Likert, no qual o estudante deveria informar se concorda com as assertivas, esse aprendiz, assim como Antonello, não concorda com a crença já detectada por outros estudiosos de que para aprender uma língua é necessário viver ou estudar no país onde essa língua é falada (BARCELOS, 1995; SILVA 2006). Marcos Alexandre é a favor da tradução para aprender a ler na língua-alvo.

O referido aluno, também considerou que para aprender a LI seria necessário mais tempo e dedicação. Porém, informa que não houve grandes dificuldades em relação aos conteúdos, sobretudo, com relação à gramática. Ele aponta como empecilhos para a sua aprendizagem, além da sua falta de tempo para se dedicar e o seu cansaço, a didática da sua primeira professora, o que foi relatado tanto no diário de aprendizagem como na entrevista.

[110]

Dedicação e estudo (Marcos Alexandre- Q4).

[111]

Ao falar eu confundo os verbos, troco os tempos, esqueço as palavras e **tenho dificuldades na pronúncia**. O cansaço também atrapalha, porque o italiano é a última aula e minhas aulas começam às 11: 00 da manhã (Marcos Alexandre - Q4).

[112]

A professora não tinha didática [...] [...] o assunto mais fácil que achei foram os verbos, talvez pela minha facilidade na gramática da língua portuguesa, **os verbos se parecem muito com o português** e com o latim, só é assimilar as formas, o tempo e as pessoas [...] (Marcos Alexandre - DA entregue no dia 01 de junho de 2011).

[113]

Se fosse para dar uma nota, eu daria nota cinco! É::: primeiro assim, **também por mim, pelo fato de eu não estar me dedicando**. Aliás, tem esse problema. né? Mas também pelo fato de outras matérias, entendeu? **As outras matérias obrigatórias, impedem, são empecilho para eu aprender**, para um desenvolvimento melhor. Eu acho que poderia ser melhor. Mas eu tenho ciência que também que 70%, 60% NÃO! Agora! 90%, 100% da:: culpa é minha, pelo fato, agora: NESSE SEMESTRE! Semestre passado, acho que teve, também um pouquinho da professora/.../ a didática da professora do semestre passado, não foi muito legal! (Marcos Alexandre - entrevista realizada em 08 de junho de 2011).

Nesse caso, posso concluir que ocorreu um choque entre a cultura de aprender de Marcos Alexandre com a cultura de ensinar da primeira professora. Recordo, aqui, as palavras de Horwitz (1988) quando chama atenção para o fato de que uma experiência de aprendizagem sem sucesso pode fazer com que o aluno conclua que não possui habilidades especiais e/ou necessárias para aprender uma LE.

Tutti Frutti estuda francês há dez anos e acredita que o seu conhecimento nessa língua, favorecerá e facilitará a sua aprendizagem da LI. Assim como os outros alunos, ela não possui a crença de que para aprender a LI é necessário viver em um país falante do idioma.

[114]

Falar é mais difícil. Acho um pouco mais difícil por causa da pronúncia (Tutti Frutti- Q2).

[115]

Sim. Estudo **francês e isso me ajuda muito a entender as palavras e a gramática** (Tutti Frutti - Q2).

[116]

Estudo francês e influencia no meu aprendizado do italiano e acaba facilitando na gramática e nas palavras (Tutti Frutti- Q2).

[117]

Não se deve traduzir palavra por palavra para o português para aprender a ler em LI. Pode usar português em sala de aula se você quer aprender italiano; É necessário estudar em casa para aprender italiano com sucesso; Estudar italiano é semelhante a estudar português; **Para aprender italiano não é necessário passar um tempo na Itália** (Tutti Frutti - Q3).

Na segunda fase da investigação, Tutti Frutti continua salientando que estudar francês há muito tempo lhe ajuda muito no aprendizado da LI. Observa, também, que um bom professor é muito importante para a que a sua aprendizagem se realize.

[118]

Às vezes na parte gramatical e na construção de frases para expressão oral (Tutti Frutti- Q4).

[119]

Se dedicar e praticar sempre (Tutti Frutti- Q4).

[120]

[...] **Para aprender melhor, sempre fiz comparação com a língua francesa** (idioma que estudo há dez anos) e o italiano e isso facilita muito o meu conhecimento [...] [...] prefiro muito mais uma conversação ou então ler um texto e depois discutir. **Acho também que um bom ensino depende do professor**, sei que há uma diferença entre o nível básico e o intermediário [...] [...] Acho importante para ao aprendizado da língua italiana a utilização de recursos como televisão, filmes, músicas, leitura de jornais e livros [...] (DA entregue no dia 30 de junho de 2011).

[121]

(tô gostando muito), **já fiz a prova tirei, nota boa! isso! isso!** É uma felicidade para mim! (Tutti Frutti - entrevista realizada em 01 de junho de 2011).

A seguir apresento um quadro que resume as crenças dos alunos-informantes desta pesquisa sobre as crenças sobre o aprendizado da LI.

CRENÇAS SOBRE O APRENDIZADO DA LI		
Participantes	Primeiro período	Segundo período
Antonello	É uma língua diferente do português; A escrita do italiano é mais difícil porque se parece com a língua portuguesa; Não é necessário ir à Itália para aprender italiano; É possível aprender italiano falando português na sala de aula e não é necessário traduzir todas as palavras; Saber espanhol influencia na aprendizagem da LI.	É preciso estudar a gramática da língua italiana; Praticar a conversação; É necessário se ambientar com a língua italiana por meio das situações reais.
Marcos Alexandre	A língua italiana é semelhante ao português; A língua italiana é fácil; É necessário pronunciar corretamente as palavras da língua italiana; Não é necessário ir à Itália para aprender Italiano; Saber espanhol prejudica a aprendizagem da LI.	É necessário dedicação e estudo para aprender italiano; É necessário pronunciar corretamente as palavras da língua italiana.
Tutti Frutti	Não é necessário ir à Itália para aprender italiano; Falar italiano não é difícil; Saber francês ajuda a aprender italiano.	É preciso dar atenção à gramática; Para aprender a língua italiana é importante um bom professor; Saber francês ajuda a aprender italiano. Tirar boas notas é ter aprendido italiano.

Quadro 15 – Crenças sobre o aprendizado da LI

4.3 OS APRENDIZES E A SALA DE AULA

A relação entre crenças e ações, na literatura da LA, segundo Barcelos (2001), está relacionada ao modo como as crenças podem influenciar a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem e, também, está relacionada ao modo como os professores ensinam. Portanto, a fim de verificar a relação entre as crenças identificadas dos alunos-informantes, por meio do dizer, e as suas ações, por meio do fazer, foram observadas vinte e cinco aulas no primeiro período-2010.2 e vinte aulas no segundo período-2011.1. Quinze das aulas ocorridas em 2011.1 foram gravadas em vídeo, pois como afirma Almeida Filho,

A gravação em áudio ou vídeo de uma sequência de aulas típicas registra de forma duradoura o processo de ensinar em construção e por isso permite, na revisitação, nos revisionamentos e nas reaudições das aulas, o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em fluxo (ALMEIDA FILHO 1993, p. 23).

Assim sendo, com o propósito de relacionar as crenças e ações dos alunos na sala de aula, informo, primeiramente, como eram as salas de aula dos alunos e apresento, em seguida, um resumo do comportamento, das atitudes e das ações descritas no diário de campo da pesquisadora e observadas nas aulas gravadas em vídeo de cada aluno informante.

4.3.1 A sala de aula

Segundo Couto (2009), a sala de aula é extremamente importante dentro do processo de ensino/aprendizagem, visto que segundo a autora, ela abriga constelações de crenças que podem se influenciar mutuamente. Diante disso, é relevante que o leitor possa conhecer, ainda que por meio de palavras, as salas de aula nas quais ocorreu o processo de aprendizagem dos alunos investigados.

As duas salas de aula que foram utilizadas por esses alunos estão localizadas no Pavilhão de aulas III da Universidade Federal da Bahia. As salas são compostas por um quadro branco, uma mesa com cadeira para o professor, um aparelho de *data show*, um telão e muitas carteiras para serem usadas pelos alunos. Ambas as professoras levavam para a sala de aula um aparelho de som e sempre exibiam o livro didático, *Nuovo Progetto Italiano 1*, no telão.

No início do semestre 2010.2 a professora Clara pedia aos alunos que dispusessem a carteiras em um círculo, porém os alunos com o passar do tempo, esqueceram de fazer a arrumação das carteiras e passaram a se sentar nas últimas filas, distantes uns dos outros. A sala de aula utilizada no semestre posterior, 2011.1, era menor, e isso favorecia a aproximação dos alunos que ora ficavam voltados para o telão, onde eram exibidos os textos, exercícios e vídeos e ora para o quadro branco.

4.3.2 Aprendizizes em ação

ANTONELLO

Antonello no início, em 2010.2, foi um aluno assíduo e chegava poucas vezes atrasado. Porém, no segundo período da investigação, no semestre 2011.1, chegou atrasado a quase todas as aulas e faltou muito. Contudo, em muitos momentos, esse aluno se mostrou atencioso, acompanhando as explicações das professoras e se propondo ler os textos e a participar das atividades, embora algumas vezes, parecesse distraído e confuso diante dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

No primeiro momento da investigação, Antonello buscava compreender as palavras por meio da tradução, falando sempre em português. Mas durante as aulas do segundo período, Antonello se esforçou bastante para falar na língua-alvo, apesar de ter muita dificuldade. Na aula do dia 18/04/2011 o aluno tenta explicar o motivo de não ter feito a atividade de casa e para isso, mesmo não tendo sido exigência da professora, o aluno se justifica falando italiano.

Na aula registrada no dia 29/04, Antonello chega, mais uma vez, atrasado, porém logo tenta responder a todas as perguntas feitas pela professora Flor e observa com atenção as explicações sobre o conteúdo gramatical abordado na sala de aula nesta data. Já na aula do dia 09/05/2011, embora Antonello tenha faltado à aula anterior e tenha perdido as explicações acerca de um novo conteúdo gramatical, ele se esforçou bastante para responder às perguntas feitas pela professora e procurando tirar todas as suas dúvidas.

Na aula do dia 20/05/2011, pude perceber que Antonello parecia alheio, pois a professora fez uma série de questionamentos sobre um conteúdo gramatical e esse aluno permaneceu, em diversos momentos, com a cabeça baixa, levantando-a somente quando as

perguntas eram feitas diretamente a ele. Vale ressaltar que Antonello demonstrou desconhecer, totalmente, o assunto tratado em sala de aula, visto que não soube responder a nenhuma pergunta.

Na aula do dia 25/05/2011, Antonello chegou cedo à aula e logo começou a fazer a atividade de casa que não havia sido feita. Nesse dia, era visível o interesse do aluno pelas atividades realizadas na sala de aula, pois, participou, respondendo a quase todas as questões corrigidas pela professora. Quando questionado pela docente sobre o fato de não ter feito a atividade de casa, o aluno respondeu-a em italiano, esforçando-se para dar as suas explicações na língua-alvo.

Finalizo, informando que na aula do dia 06/06/2011, quando a professora trabalhou conteúdos relacionados à alimentação, ao mencionar a palavra acarajé, prato típico da Bahia, Antonello passou a participar da aula com mais atenção e entusiasmo, perguntando sempre à professora termos relacionados a esse prato e a demais pratos baianos.

MARCOS ALEXANDRE

Marcos Alexandre, assim como Antonello, foi assíduo, mas chegou às aulas, na maioria das vezes, atrasado, tanto no primeiro como no segundo período. Esse aluno se esforçou para estar sempre atento às explicações de ambas as professoras, apesar de, em diferentes momentos, parecer alheio aos eventos da sala de aula.

Durante as aulas se preocupou muito em entender a pronúncia, solicitando várias vezes às professoras que repetissem as palavras para que ele pudesse pronunciá-las de forma correta. Ele, também, se esforçou, na maioria das vezes, para falar na língua-alvo. Constantemente, Marcos Alexandre fazia perguntas durante as aulas, a fim de esclarecer as suas dúvidas. Em alguns momentos, evita recorrer à tradução e tenta entender, primeiramente, as palavras por meio do contexto.

Na aula do dia 30/03/2011, Marcos Alexandre parece ter estudado em casa, pois responde corretamente a todas as perguntas que são feitas pela professora Flor acerca do conteúdo. Em outra aula, no dia 01/04/2011, esse aluno, à medida que lia o texto do material didático, fez uma pausa para perguntar se a sua pronúncia estava correta, fato que se repete em outras aulas.

No dia 25/04/2011, a professora fez uma atividade cujo propósito era desenvolver a oralidade de seus alunos. Marcos Alexandre, nesse dia, esforçou-se muito para falar em italiano, comportamento que manteve durante várias aulas. Na aula do dia 06/05/2011, esse estudante chegou mais uma vez atrasado, mas logo em seguida, começou a participar da aula, respondendo a todas às perguntas referentes ao conteúdo trabalhado em classe.

Em muitas ocasiões, Marcos Alexandre pede a sua professora que explique algumas expressões do cotidiano em italiano. No dia em que o aluno vai à aula visivelmente gripado, pergunta à professora Flor, diversas palavras que fazem parte do campo semântico relacionado a sua doença, a saber: “como se diz gripe, febre, hospital, remédio na língua italiana, buscando ir além do conteúdo visto na aula, pois desejava ampliar o seu léxico, além de tentar aproximar a língua estudada a sua realidade.

Ao observar Marcos Alexandre, pude verificar que, em alguns momentos, ele parecia estudar em casa, pois respondia, muitas vezes, corretamente, em língua italiana, às perguntas feitas pela professora em classe, como no dia 20/05/2011, quando perguntando sobre o conteúdo gramatical trabalhado em classe, busca, ainda que não solicitado, falar na língua-alvo.

Finalizo, informando que na aula do dia 06/06/2011, quando a professora trabalhou conteúdos relacionados à alimentação, ao mencionar a palavra acarajé, prato típico da Bahia, Marcos Alexandre, assim como Antonello, passou a participar da aula com mais atenção e entusiasmo, perguntando sempre à professoras termos relacionados a esse prato e a demais pratos baianos.

TUTTI FRUTTI

Tutti Frutti foi bastante assídua e dificilmente chegou atrasada às aulas de italiano. Durante o primeiro período, em 2010.2, parecia ser a aluna mais interessada da classe. Fazia sempre as atividades, seja na classe, como as de casa. Respondia corretamente às perguntas feitas pela professora Clara e participava de todas as atividades que envolvessem a escrita no quadro e, mesmo ainda com pouco conhecimento da LI, já tentava falar na língua-alvo. Vale ressaltar que o seu comportamento não mudou no segundo período. Pois, Tutti Frutti sempre escutava atenta às explicações da professora Flor. Dificilmente, tirava dúvidas e sempre procurava entender as palavras dentro do contexto. Fazia sempre anotações durante as aulas e,

na maioria das vezes, voluntariava-se para ler os diálogos do material didático. Sempre que solicitada, explicava aos seus colegas algum termo ou conteúdo que eles não entendiam. Tutti Frutti era sempre prestativa.

No dia 25/04/2011, a professora fez uma atividade cujo objetivo era desenvolver a oralidade de seus alunos. Nessa aula, Tutti Frutti mostrou a sua desenvoltura ao falar italiano. Na aula do dia 06/05/2001, assim como em outros dias, Tutti Frutti foi a primeira aluna a chegar para a aula e, apesar de não fazer muitas perguntas, participou e observou com atenção as explicações da professora acerca do conteúdo gramatical.

Tutti Frutti parecia não ter dificuldades em relação a nenhum conteúdo. Sempre que as suas professoras trabalhavam com exercícios extras expostos em *data show*, a aluna procurava dar as respostas corretas.

No dia 20/05/2011, Tutti Frutti comprovou a sua dedicação ao estudo da língua italiana. Nesta data, a professora Flor iniciou a sua aula fazendo uma série de questionamentos à turma em relação a um conteúdo gramatical (pronomes diretos e indiretos) e a aluna desde o início respondeu a todas as perguntas, mostrando, assim, que tem acompanhado as aulas, bem como, tem estudado em casa. É importante informar que Tutti Frutti responde à professora usando a língua-alvo. No dia 25/05/2011, como todos os outros dias, Tutti Frutti chegou cedo à aula e era a aluna que mais participava, sempre procurando falar na língua-alvo e interagindo com os seus colegas.

A seguir, tecerei algumas reflexões à luz das perguntas de pesquisas norteadoras deste estudo.

4.4 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Este trabalho, como já foi informado na introdução, é fruto da minha busca incansável de me tornar uma professora cada vez mais comprometida com o ato de ensinar e do meu interesse em encontrar respostas aos questionamentos referentes ao ensino do italiano, surgidos durante a minha atuação como professora de LI em diferentes contextos. Desse modo, a fundamentação teórica apresentada neste estudo, assim como a metodologia definida, foram essenciais para que eu pudesse responder às três perguntas de pesquisa que serviram como base para a concretização dos propósitos desta dissertação.

Primeiramente, para conseguir tal intento, analisei os dados coletados no primeiro período da investigação, em 2010.2, e no segundo período da investigação, 2011.1, com o objetivo de encontrar as respostas para as três primeiras perguntas de pesquisa. Em seguida, analisei as aulas gravadas em vídeo e as notas em campo, juntamente com os demais instrumentos, a fim de responder à quarta pergunta. Apresento abaixo as respostas alcançadas.

1) Quais são as crenças trazidas pelos alunos pesquisados sobre a LI e sobre a aprendizagem da LI?

A análise dos dados obtidos por meio de três questionários, de uma atividade investigativa, de uma entrevista semiestruturada e do diário de aprendizagem, possibilitou-me inferir as crenças dos aprendizes investigados sobre a língua italiana e sobre o seu aprendizado. Por entender que o aprendizado de uma LE envolve vários fatores, dividi essas crenças em cinco tópicos, visto que os considero partes integrantes do processo de ensino/aprendizagem, a saber: Crenças sobre o aprendizado de uma LE; Crenças sobre o bom aprendiz de línguas; Crenças sobre as atividades realizadas em sala de aula de línguas; Crenças sobre as estratégias para o aprendizado de italiano; Crenças sobre o bom professor de línguas e Crenças sobre o aprendizado da LI.

O quadro a seguir, sintetiza as crenças dos participantes da pesquisa sobre a LI e sobre o aprendizado desse idioma.

Crenças sobre a língua italiana

- O italiano é um idioma bonito.
- A LI é semelhante ao espanhol.
- É uma língua fácil porque parece com o português.
- É uma língua fácil porque é uma língua românica.
- Não é uma língua comercial.
- É uma língua rica culturalmente.

Crenças sobre o aprendizado de uma LE

- Aprender uma LE é saber sobre a estrutura da língua.
- Aprender muitas palavras.
- Escrever bastante.
- Aprender a cultura do país cuja a língua é estudada.
- Aprender a pronúncia.
- Aprender o vocabulário do cotidiano.
- Aprender a ler.
- Ter contato com situações reais da língua.
- A prática oral é importante para aprender a língua-alvo
- Frequentar um curso de línguas.

Crenças sobre o bom aprendiz de línguas

- O aluno deve gostar da língua.
- O bom aprendiz deve procurar diversos recursos extras como música, assistir a filmes, ler jornais.
- Deve praticar a oralidade.
- O bom aprendiz deve ser dedicado.
- O aluno deve prestar atenção à pronúncia.
- Ser atento às explicações da professora.

Crenças sobre as atividades realizadas em sala de aula de línguas que contribuem para o sucesso do aprendizado

- Uso de atividades lúdicas e de jogos.
- A aula deve ser dinâmica.
- Uso de diferentes recursos como TV, filmes, jornais.
- Os conteúdos culturais devem ser considerados.

Crenças sobre as estratégias para o aprendizado de italiano

- Procurar materiais como livros, dicionários e materiais diferentes daqueles trabalhados em classe.
- Traduzir as palavras.
- Escutar música.
- Ver filmes.
- Conversar pela *internet*.
- Revisar os conteúdos vistos em sala de aula.

Crenças sobre o bom professor de línguas

- O professor tem papel determinante no ensino/aprendizado da LI.
- O professor deve ser paciente.
- O professor deve motivar o aluno.
- O professor deve ser didático.
- O professor deve levar para a sala de aula diferentes recursos.

Crenças sobre o aprendizado da língua italiana.

- É uma língua diferente do português.
- A escrita do italiano é difícil.
- Não é necessário ir à Itália para aprender italiano.

- É possível aprender italiano falando português na sala de aula.
- É preciso estudar a gramática da língua italiana.
- É necessário se ambientar com a língua italiana por meio das situações reais.
- É necessário pronunciar corretamente as palavras da língua italiana.
- Para aprender a língua italiana é importante um bom professor.
- Se aprende apenas o básico do italiano na universidade.
- É preciso estudar muito os verbos da LI.
- É necessário estudar a cultura.

Quadro 16 - Crenças sobre a LI e sobre o aprendizado da LI

2) Ocorre a ressignificação das crenças investigadas inicialmente?

Como foi visto no terceiro capítulo, na seção 3.2.2, para que haja mudança nas crenças, é preciso que ocorram momentos de reflexão ou “momentos catalisadores” (BARCELOS, 2007) que propiciem a reflexão. Entendo, desse modo, que para que haja a ressignificação, é preciso, primeiramente que haja a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem e, posteriormente, a mudança das crenças. Santos (2010, p.68) diz que “[...] ressignificação sugere um processo mais suave, incluindo a possibilidade de o indivíduo apenas ampliar sua visão sobre aquela crença, atribuindo-lhe um novo significado, mas em geral, mantendo parte de sua estrutura original [...]”.

Diante do exposto, posso concluir que, tanto Antonello como Marcos Alexandre ressignificaram algumas de suas crenças. Como foi visto nos dados apresentados, ambos os alunos, no início da investigação, quando estavam começando a estudar a LI, possuíam visões restritas sobre o processo de aprendizagem de línguas. Antonello dizia que aprender uma LE era não só aprender a gramática da língua, como também aprender os verbos que, segundo o aluno são a “coluna vertebral da oração”. Em síntese, Antonello entendia que aprender uma LE era aprender a estrutura da língua. Mais tarde, esse aluno, declarou ter novas concepções sobre o processo de aprendizagem, admitindo que além da gramática é necessário: explorar a língua em contextos reais, conhecer a cultura do país cuja a língua é

estudada e explorar a oralidade. Portanto, aprender uma LE, para Antonello passou a ser, também, aprender a usar a língua e não somente, aprender sobre a língua.

Marcos Alexandre, também, ampliou a sua visão sobre o aprendizado de línguas. Pois, esse aluno informou no início da pesquisa que o conhecimento de muitas palavras era essencial para o aprendizado de uma LE, bem como a importância de uma “boa” pronúncia. Porém, à medida que tomava consciência do processo de aprendizagem, passou a dizer, assim como Antonello, que a língua deve ser aprendida dentro de um contexto, explorando situações reais do dia-a-dia.

É importante informar que nem Marcos Alexandre, nem Antonello abandonaram as suas crenças antigas, talvez, por serem crenças mais “centrais” (ROKEACH 1968), frutos, provavelmente, das suas primeiras experiências como aprendizes de línguas, pois ambos os alunos já haviam estudado espanhol e inglês.

Antonello continuou afirmando que aprender a gramática de uma língua é importante, mas passou a considerar outros fatores e outros recursos como propiciadores do aprendizado. Marcos Alexandre, em nenhum momento, abandonou a crença de que é preciso ter atenção com a pronúncia. Esses alunos adquiriram outras crenças, tais como: É necessário se ambientar com a língua italiana por meio das situações reais; É necessário estudar a cultura; É importante fazer conversações e diálogos.

Foi visto no terceiro capítulo que Simão, Caetano e Flores (2005) caracterizam a mudança como um processo lento que demanda tempo e é resultado de um processo de aprendizagem que inclui “novas formas de pensar e de entender a prática” (p. 174). Logo, diante dessa afirmativa, posso concluir que os alunos, Antonello e Marcos Alexandre, ressignificaram as suas crenças, mas não as mudaram. Visto que, embora tenham ampliado as suas percepções sobre a aprendizagem de uma LE, permaneceram com as suas crenças antigas.

Já Tutti Frutti, desde o início da investigação, se mostrou consciente diante do processo de ensino/aprendizagem, assim como os demais colegas, possivelmente, devido às suas experiências anteriores como aprendiz de línguas, visto que Tutti Frutti estudou a língua francesa por dez anos e, inclusive, já havia ensinado esse idioma em escola públicas de Salvador. A aluna, do princípio à conclusão da investigação, demonstra que considera o uso de diferentes recursos importante para a aprendizagem, assim como considera relevante dar mais atenção à oralidade. Enfim, Tutti Frutti não ressignificou as suas crenças.

Portanto, diante da resposta à segunda pergunta, sigo com o propósito de responder à terceira pergunta.

3) Surgem novas crenças durante o processo de aprendizagem da LI ?

Antonello e Marcos Alexandre, como foi visto no item anterior, ampliaram as suas percepções sobre a aprendizagem de uma LE e, embora tenham permanecido com as suas crenças antigas, é possível afirmar que houve a ressignificação dessas e, conseqüentemente, o surgimento de novas crenças. Desse modo, apresento um quadro com o objetivo de responder à terceira pergunta.

PARTICIPANTES	CRENÇAS INICIAIS	NOVAS CRENÇAS
Antonello	Aprender a gramática é importante, principalmente, os verbos; Aprender a estrutura da língua.	Conhecer a cultura do país cuja língua é estudada; Explorar a oralidade; Realizar atividades que explorem os contextos reais.
Marcos Alexandre	Conhecer muitas palavras; Ter uma boa pronúncia;	Explorar a oralidade; Realizar atividades que explorem os contextos reais.
Tutti Frutti	Uso de diferentes recursos; Dar mais atenção à oralidade.	Não surgiram novas crenças.

Quadro 17 – Crenças iniciais e novas crenças dos alunos informantes

4) Qual a relação entre as crenças dos aprendizes e as ações de aprendizagem?

Conforme afirma Barcelos (2004, p. 145), vários fatores fazem com que as ações das pessoas nem sempre sejam coerentes com o que elas acreditam ser o correto ou mais indicado a fazer. Barcelos (2006a) denomina tal circunstância como ‘dissonância entre crenças e ações’. Muitas vezes, é difícil o professor mudar a sua prática, ou por causa de fatores contextuais ou até mesmo por motivos individuais. No caso do aluno, falta não só o conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, falta, na maioria das

vezes, o apoio de um professor reflexivo que lhe mostre os caminhos para a conscientização de suas crenças e de suas ações. Diante de tudo o que foi exposto e analisado, pude perceber que nem sempre os alunos agiram de acordo com as suas crenças, por diferentes fatores, tais como falta de tempo, desmotivação, choque entre a cultura de aprender do aluno e a cultura de ensinar do professor.

Antonello declara, em diferentes momentos, que é preciso que o aluno se dedique e não fique esperando que o professor lhe ensine tudo, pois, segundo ele, “o professor não é mágico.” No entanto, embora a sua fala me conduza a pensar que ele agia de forma autônoma em busca da sua aprendizagem, por diversas vezes, verifiquei que Antonello não agia desse modo, pois tinha, em muitos momentos, um comportamento alheio aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Como disse o próprio aluno, o que mais prejudicou o seu estudo, foram a falta de tempo e o cansaço, visto que ele precisou, durante quase todo o curso de Letras, trabalhar nos finais de semana para poder frequentar as aulas na faculdade. Portanto, as implicações contextuais interferiram no seu agir. Contudo, vale ressaltar que a crença de que é preciso desenvolver a habilidade oral para se aprender uma LE, manifestada ao longo do processo de aprendizagem, foi seguida por suas ações, pois Antonello, em diferentes momentos, buscou falar na língua-alvo a fim de manter, constantemente, diálogos e trabalhar a sua oralidade.

Marcos Alexandre também foi “vítima” de fatores contextuais, pois o aluno embora expresse, várias vezes, a crença de que o bom aprendiz deve ser dedicado e que deve procurar diferentes recursos que contribuam com a sua aprendizagem, não agiu desse modo. Pois, segundo Marcos Alexandre, sentia-se desmotivado. O principal fator para a sua desmotivação foi o choque entre a sua cultura de aprender e a cultura de ensinar da sua primeira professora.

Outra dissonância entre o que disse Marcos Alexandre e o que fez, foi em relação ao fato de estudar em casa a LI. O aluno afirmou não estudar em casa, porém, em muitos momentos, durante as aulas, respondia corretamente ao que lhe era perguntado, surpreendendo, inclusive, a professora Flor.

Marcos Alexandre agiu em consonância com a sua crença referente à pronúncia. Como foi mostrado, em quase todas as suas respostas, o aluno expõe a crença de que para aprender uma LE, especificamente, a LI, é necessário ter uma “boa” pronúncia. Na sala de aula, esse aluno, sempre que solicitado a ler, pedia às suas professoras para ser corrigido.

Um fator importante é que o referido aluno, a partir do momento que passou a crer que é importante usar a língua em situações reais, passou, também, a perguntar, constantemente, como são ditas expressões do seu cotidiano na língua italiana.

Já Tutti Frutti, na maioria das vezes, agiu de acordo com as suas crenças inferidas. A aluna atribui um papel importante ao aluno para que a aprendizagem se realize e, durante os dois semestre letivos, mostrou ser, de fato, uma aluna dedicada. Tutti Frutti possui a crença de que é necessário usar diversos recursos, tais como ler jornais, assistir a filmes e a programas na língua-alvo e, de acordo com as suas informações e ações em sala de aula, demonstrou fazer tudo isso em casa. Vale ressaltar, que assim como ocorreu com os seus colegas, a referida aluna, também, sofreu influência de fatores contextuais. No caso de Tutti Frutti, o filtro afetivo era baixíssimo com relação à língua italiana, devido, certamente, ao fato de ela ser descendente de italianos. É importante ressaltar que o fato de suas expectativas não terem sido correspondidas em relação a se trabalhar, com mais ênfase, a oralidade em sala de aula, não prejudicou o seu processo de aprendizagem.

4.5 REFLEXÕES FINAIS

Atualmente, as crenças não são categorizadas como certas ou erradas. De fato, acredito que não é esse o objetivo. No entanto, entendo que algumas crenças podem interferir de modo negativo na aprendizagem dos alunos como, por exemplo: aquela, segundo a qual o aluno que considera a gramática como essencial para a aprendizagem vai entender que somente aprenderá a língua-alvo se houver assimilado todas as estruturas gramaticais. Não quero dizer com isso que aprender a gramática não é importante, mas essa deve ser associada a outras habilidades, tais como compreensão oral, falar, ler, escrever, além da importância de se considerar o diálogo intercultural⁷⁶.

É relevante, por fim, entender que a melhor abordagem não é aquela que focaliza a gramática e nem aquela que dá ênfase à comunicação, por exemplo. É, na verdade, no meu entender, aquela que tem como foco o aprendiz com toda a bagagem que ele traz para a sala de aula. Compreendo, desse modo, que enquanto o professor não perceber que o seu maior recurso é ele mesmo, fomentando reflexões constantes na sala de aula sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas e responsabilizando-se por sua formação continuada, haverá, com muita frequência, o abandono das aulas de línguas por parte dos alunos, pois o que os aprendizes desejam é usar a língua e, não, somente, saber sobre a língua. Para isso é preciso se desprender de materiais descontextualizados que são, na maioria das vezes, distantes da realidade dos alunos. O professor deve refletir sobre a sua prática, fazer e refazer o seu planejamento à medida que observa os diversos e distintos modos de aprender dos seus alunos. Enfim, deve ser um compromisso do professor, procurar evitar, ou pelo menos reduzir, o choque entre a sua cultura de ensinar e as culturas de aprender dos estudantes de línguas.

Diante do exposto encerro este capítulo retomando as palavras de Freire (2007, p. 87) apresentadas no início deste trabalho, visto que é assim que continuo pensando e é essa a mensagem que desejo deixar a todos os professores de línguas: “[...] como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino [...]”.

⁷⁶ “O diálogo intercultural ao qual se refere Mendes (2008) é o diálogo que promove a abertura para o outro, sem o embate, e possibilita o respeito às diferenças. Para isso ela sugere o uso de uma abordagem intercultural, a qual, segundo a referida autora é uma força potencial que orienta um modo de ser e agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural.” (MENDES, 2008, p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado com o propósito de investigar as crenças de três alunos de LI do curso de Letras, da Universidade Federal da Bahia, a fim de verificar a relação entre as crenças desses aprendizes com as suas ações em sala de aula no transcorrer do processo de aprendizagem, bem como, investigar o surgimento de novas crenças ou a resignificação dessas ao longo do processo de ensino - aprendizagem.

Desse modo, após ter respondido às quatro perguntas norteadoras desta pesquisa, posso afirmar que todos os objetivos foram concretizados, visto que com a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, pude identificar as crenças dos alunos de LI e investigar, durante dois semestres letivos, o surgimento de novas crenças e a resignificação dessas. Além disso, durante a pesquisa de campo, pude observar os aprendizes, em sala de aula, com o propósito de verificar a possível relação entre as suas crenças e as suas ações.

Portanto, o estudo aqui relatado traz grande contribuição para a pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de línguas no Brasil, por se tratar de uma temática ainda pouco explorada, o ensino da língua italiana. Primeiramente, apresentei o ensino da LI no Brasil, dando ênfase às universidades que já ofertam no curso de Letras a habilitação em língua italiana. Acredito que, desse modo, promovi uma reflexão acerca da necessidade de expansão do ensino do italiano em universidades que ainda não ofertam o estudo desse idioma. Contudo, acredito que essa discussão não deve se esgotar, pois como foi visto, no segundo capítulo desta dissertação, é urgente a contratação de profissionais para lecionar a LI nas universidades e nas escolas regulares de algumas regiões. Logo, se conclui que para ter professores é preciso, *a priori*, formar professores.

Mais uma contribuição por este trabalho está na apresentação da fundamentação teórica sobre CEAL que buscou informar aos leitores algumas pesquisas brasileiras recentes sobre o tema, sobretudo em relação às pesquisas referentes a crenças sobre a LI, pouco conhecidas. Ainda discorri sobre outro tópico que considero bastante relevante: o processo de resignificação de crenças, visto que entendo que a necessidade não só de identificar as crenças, mas de acompanhá-las dentro do processo de conscientização da aprendizagem.

Como exposto, essa é a terceira dissertação de mestrado que aborda crenças sobre a LI. Portanto, acredito que essa pesquisa irá, de fato, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do idioma italiano, visto ser de extrema importância que o professor procure compreender o universo dos seus alunos, entendendo os seus diferentes modos de aprendizagem. Reconhecendo o mundo “particular” e a cultura de viver de cada sujeito-

aprendiz. Logo, compreendo que o exercício diário de agir como professor exige um trabalho de reflexão constante que permita alcançar o maior objetivo desse profissional: a aprendizagem dos alunos. Diante disso, desejo que este estudo possa auxiliar os professores de línguas estrangeiras, mas, principalmente, de língua italiana a entender melhor o processo de aprendizagem de seus alunos, ajudando-os na complexa tarefa, ora doce, ora dolorosa, de ensinar e aprender línguas.

Por fim, é importante informar que trabalhar nesta dissertação foi como um passeio que fazemos nos dias quentes de verão. Primeiramente, escolhi o que iria fazer e em seguida planejei com antecedência e com detalhes para dar início à caminhada. Em seguida, percorri o caminho que me levaria ao local almejado. Fiz, então, um longo percurso e ao chegar, posso dizer que aproveitei com prazer o passeio desejado. Por fim, voltei para casa, bastante exausta, porém, muito satisfeita por ter feito um passeio feliz e gratificante. E a partir desse momento, posso então, começar a pensar nos próximos dias quentes de verão e, claro, na próxima caminhada.

SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Conforme já mencionado, esta é a terceira dissertação defendida no Brasil que trata das crenças dos alunos de língua italiana e, por isso, acredito que trará contribuições substanciais para o ensino do idioma italiano. Juntamente com os outros trabalhos já publicados, a pesquisa poderá auxiliar os professores na tarefa de ensinar a LI, visto que ao conhecer o que pensam os estudantes acerca do aprendizado desse idioma, será mais fácil traçar planos de aula compatíveis com a cultura de aprender dos alunos. Desse modo, sugiro que outros estudos sejam, de fato, realizados, sobretudo, em contextos diferentes como nos cursos de línguas e escolas de ensino regulares que ofertam a LI no currículo acadêmico. Considero de extrema importância que aqueles que se ocupam da italianística no Brasil, investiguem as crenças dos aprendizes de LI em diferentes regiões brasileiras, principalmente, naquelas regiões em que o idioma italiano faz parte da cultura local, ou seja, em lugares em que houve maior imigração de italianos. É muito importante, também, que sejam realizadas pesquisas com professores de LI e com formadores de LI para que se possa, num primeiro momento, conhecer as crenças desses profissionais.

Além disso, também é fundamental, que continue sendo investigado se ocorre a ressignificação das crenças tanto de alunos como de professores de LI, como realizado neste estudo e de acordo com Barcelos (2006a, p. 36), para que se saiba quais são os fatores desencadeadores dessa ressignificação. Enfim, acredito que a ampliação da pesquisa em crenças a que me refiro contribuirá para o processo de ensino/aprendizagem da língua italiana e como consequência, fornecerá subsídios para produção de material didático mais compatível com os diversos contextos de ensino.

REFERÊNCIAS

ALLEN, L. The evolution of a learner's beliefs about language learning. **Carleton Paper in Applied Language Studies**, XIII, p. 67-80, 1996.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, Pontes, 1999.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/ Espanhol. In. ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UNB - Universidade Federal de Brasília/Finatec; Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007. p. 191-231.

ALVES, A. **O repensar de crenças de alunos cotistas sobre o aprendizado da língua inglesa**: Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, (UFBA). Salvador (BA), 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. C. S. **Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas-RS, 1998.

ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz**: Um estudo de caso. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG), Belo Horizonte (MG), 2004.

ARPI. **Uma história para contar**. Disponível em <<http://www.ciaplemrs.com.br/ARPI/historico.pdf>> Acesso em 10 de abril de 2011.

_____. **A Formação do Professor de Língua e Cultura Italiana e o Ensino do Italiano nas escolas públicas, privadas e cursos livres**. Disponível em http://www.ciaplemrs.com.br/ARPI/seminario_relatorio_final.pdf. Acesso em 8 de março de 2011.

ARRUDA, C. F. B. **O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada**. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte (MG), 2008.

ARRUDA, C. F. B; AMBIRRA, M. R. A. O processo de ressignificação de crenças e mudança da prática pedagógica de um professor de inglês como L2. In: **I Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, 1, 2006, Uberlândia, Anais. Uberlândia: UFU, 2006.

BANYA, K; CHENG, M. H. Beliefs about foreign language learning: A study of beliefs of teachers and Students cross cultural settings. 1997. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2aql/content_storage_01/0000019b/80/14/f8/62.pdf>. Acesso em: maio de 2010.

BALI, M; ZIGLIO L. **Espresso 3 - corso di italiano**. Firenze (IT): Alma Edizione, 2009.

BARBOSA, S. M. A. **Perfis variados de competência lingüístico-comunicativa numa LE (inglês) e seu impacto no ensino de línguas**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, UnB, Brasília (DF), 2007.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de mestrado, Universidade de Campinas, Campinas (SP), 1995.

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

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

_____. 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, 2005.

_____. 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: Pontes, 2006a. p 15-42.

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

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

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas (SP): Pontes, 2007.

_____. “Eu não fiz cursinho de inglês”: Reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: **Linguística Aplicada: Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. In: BARCELOS .A. M. F. (Org). Campinas (SP): Pontes Editores, 2011. p. 297-318.

BEDRAN, P. A **(re) construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, (UNESP), São José do Rio Preto (SP), 2008.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.63-81.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1982.

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 (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, 2007.

BORTONI-RICARDO S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BREEN, M. P. The social context for language learning - a neglected situation? **Studies in second language acquisition**, v.7, n. 2, 1985. p. 136-158.

_____; CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, 1980. p. 89-112.

CARAZZAI, M. R. P. Mudanças nas crenças e expectativas de três alunas-professoras ao cursar um mestrado em ensino de inglês como segunda língua em uma universidade inglesa. **Revista Urutágua**, n. 17, 2009. p.63-73.

CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês (e sua confrontação com teoria externa).** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Assis, UNESP, 2002.

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

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG), Belo Horizonte (MG), 2000.

CELANI, M. A. A; MAGALHÃES, M. C. C Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P da; BASTOS, L. C (Org.). **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CASINI, M. C; ROMANELLI, S. Ensino e pesquisa em italiano nas universidades públicas brasileiras. **Synergies Brésil**, v. 7, 2009. p. 65-74.

COUTO, L. C. **Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: uma investigação sobre relações entre crenças e identidades de alunos de alemão (LE).** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), 2009.

CURSO DE ITALIANO. Disponível em: <<http://www.cursoitaliano.net/ptitalian/facts.asp>>. Acesso em 12 set 2011.

CRUZ, D. T. Transformando narrativas em teorias de aprendizagem. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas.** Vitória da Conquista. Bahia, 2010. p.55- 67.

DAMIÃO, S. M. **Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo.** Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

DENZIN, N.; LINCON, Y. S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa – Teoria e abordagens.** Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DE MAURO, T. **Italiano 2000**: Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri. Disponível em: <<http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/Indice.htm>>. Acesso em 06 mar 2011.

DUFF, P. The discursive co-construction of knowledge, identity and difference: an ethnography of communication in the high school mainstream. **Applied Linguistics** v. 23, n. 3, 2002. p.289-322.

ELLIS. **The study of second language acquisition**. Oxford: OUP, 1994.

EMBAIXADA DO BRASIL - Instituto Italiano de Cultura di São Paulo. **Presenza Italiana in Brasile**: Cenni sulle collettività. São Paulo, 1999.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, n. 1, Spring 1984. p. 51-66.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p.119-161.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N. & Cornson, D. (eds). **Research Methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas (SP), 1998.

FERREIRA, J. L.C. **As crenças de aprender espanhol de alunos no curso de Letras**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, (UFBA), Salvador (BA), 2009.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. Londres: Sage, 2003

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIACOMELLI, A; MAZZATI, M.C; DEBENEDETTI, S; PERINI, S. La scuola italiana Eugenio Montale a San Paolo: caratteristiche e obiettivi. In: **ABPI REVISTA**, 2009.

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

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

HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) **Learner strategies in language learning**. Cambridge: Prentice Hall, 1987. p. 119-129.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, P. BARCELOS, A.M.F. (Org). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 37-54.

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

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

_____. Research on students beliefs about SLA within a discursive approach. In: KALAJA, P & BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 87-108.

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

KUMARAVADIVELU, B. Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation. **ELT Journal**, v. 45, n.2, April 1991. p. 98-107.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (orgs.), **Learners and language learning Singapore**: Seameo Regional Language Centre, 1998. p. 207-226.

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

_____. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA, A. F. **Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. (UNESP). São José do Rio Preto (SP). 2007.

LIMA, L. R. Aprendo/Ensino como creio que se deve aprender/enisar: influência das crenças no ambiente de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: LIMA, D. C. (Org) **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista. Bahia, 2010, p. 77- 88.

LINGUAGEST. Línguas, tradução e comunicação. Disponível em <http://www.linguagest.com/HTML/quem_somos/linguas_romanicas.htm> acessado em 12 de set. 2011.

LOMBARDI, A. Fra Siena e il Brasile uno scambio possibile. Le basi di un accordo di cooperazione per la produzione di materiale didattico. **Mosaico Italiano**, Rio de Janeiro, v.13, 2004. p. 16-17.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MATOS, D. C. V. S. A avaliação no ensino de ELE. In: **Coleção explorando o ensino**. Ensino médio. Ministério da educação - secretaria de educação básica. Brasília, v. 16, 2010. p. 265-292.

MAGALHÃES, M. C. (Org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**. São Paulo: Mercado de Letras. 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MCDONOUGH, J; MCDONOUGH, S. **Research methods for english language teachers**. London: Arnold, 1997.

MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas (SP), 2004.

_____. perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. da. (org). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas-SP: Pontes, 2007. p.119-140.

MENDES, E. CASTRO SOUZA, M. L. (Org.).Língua, Cultura e Formação de Professores: Por uma abordagem de ensino intercultural. In: **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas -SP: Pontes, 2008. p. 55-77.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOSCOVIC, S. **La psychanalyse: Son image et son public**. Paris. Presses Universitaires. France, 1961.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A; GROSSBERG, L. Cultural studies: An introduction. In: GROSSBERG, L., NELSON, C.; TREICHLER, P. A. (Eds), **Cultural studies**. New York, 1992. p. 1-16.

NEVES, M. D. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. (Org.) **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. Campinas. Editora Pontes, 1996. p.69-80.

OLIVEIRA e PAIVA, V. L. M. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. Parábola. 2009. p. 31-38.

PACHECO, D. G. L. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar Discursivo**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), 2006.

PAGANO, A. S.; MAGALHÃES, C. M; ALVES, F. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

PARQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. C (Orgs.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador (BA): EDUFBA, 2006. p.115-146.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios**. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo (SP), 2003.

PESSOA, R. P.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. 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: Pontes, p. 43-64, 2006.

PITELI, M. L. **Conscientização das Estratégias de Aprendizagem Voltadas para a Leitura em Língua Estrangeira: Investigação em uma Escola Pública**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2006.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. IN: ESCH, E. (org.) **Self-access and the adult language learner**. London: Centre for information on language teaching, 1994. p. 7-18.

RIVERS, W. (Ed.). **Interactive Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SANTOS, E. F. **Crenças sobre o ensino/aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), 2010.

SILVA, L. O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais (BH), 2001.

SILVA, K. A. da **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Campinas (SP), 2005.

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

_____. Espelho, Espelho meu! Que tipo de professor de língua(s) serei eu: crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O (Orgs). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 203-244.

_____. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 105-124.

SCHEYERL, D. C.M. de. Ensinar línguas estrangeiras em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. de (Org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. Parábola. São Paulo (SP), 2009. p. 125-139.

SCHEYERL, D. C. M. de; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. C (Orgs.). **Espaços lingüísticos: resistências e expansões**. Salvador (BA): EDUFBA, 2006. p.57- 96.

SIQUEIRA S. D. P. A dor e a delícia de se aprender língua estrangeira. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista (BA): Edições UESB, 2010. p.19-32.

SOUSA. S. S. **Língua, leitura, gramática e escrita nas crenças de professores de língua portuguesa em formação**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (Ba), 2011.

TASET, I. E. **As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), 2006.

TELLES, J. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**. Vol. 5, Nº 2, 2002. p. 91 - 116.

TRAJANO, I. S. N. **Crenças Espontâneas do Aprender LE (Inglês): A Perspectiva do alunado**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Cursos de Letras. Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <http://www.lettras.ufba.br/col_ccgl401/graduacao.html>. Acesso em: 21.set.2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Cursos de Letras. Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <<http://www.aai.ufba.br/index.php?lang=pt-br&url=historico-da-ufba>>. Acesso em: 21.set.2011.

VAN LIER, L. . Some features of a theory of practice. **TESOL Jornal**, v.4, n. I, Autumm, 1994. p. 6-10.

VELOSO, S. F. **Crenças, expectativas e o papel do insumo na compreensão oral de língua italiana dos alunos de um curso licenciatura em Letras**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, (UNESP), São José do Rio Preto (SP), 2007.

VIANA, N. A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira. 1993 (mimeo).

VICTORI, M. An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two effective and two less effective writers. **System**, n.27, p537-555, 1999.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4ª ed. Trad. Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

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

WENDEN, A. How to be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. In: WENDEN, Anita e RUBIN, Joan (org.) **Learner Strategies in Language Learning**. London: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta de Autorização

Salvador, 18 de agosto de 2010

À Coordenação do departamento de Letras Românicas,

Estamos conduzindo uma pesquisa de mestrado sobre o ensino de italiano como língua estrangeira, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, cujo título provisório é As crenças dos aprendizes de língua italiana da Universidade Federal da Bahia: Um estudo de caso. Tal pesquisa consiste em estudar as crenças dos alunos de língua italiana e as influências dessas no processo de aprendizagem dos alunos. Corpus em análise: Alunos em estágio iniciante no aprendizado da língua italiana da Universidade Federal da Bahia.

Sendo assim, vimos solicitar sua colaboração no sentido de nos permitir aplicar um questionário, que se encontra em anexo, sob a garantia de que todos os nomes serão mantidos em sigilo, tanto dos alunos, quanto dos profissionais envolvidos no projeto.

Oportunamente, entraremos em contato para obter uma posição dessa coordenação quanto à permissão que ora solicitamos.

Agradecemos pela atenção, ao passo em que também nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Cristiane Lopes Landulfo
Estudante de Mestrado
PPGLL – UFBA
Matrícula 210116280

Prof^a Dr^a Denise Scheyerl
Orientadora

APÊNDICE B**PESQUISA DE MESTRADO**

Questionário- diagnóstico

Nome do Aluno: _____

Curso: _____

Sexo: () M () F Idade: _____ Nacionalidade: _____ Naturalidade:

Você já estudou italiano antes?

() sim () não

O ensino fundamental foi concluído na escola:

() pública () privada

O ensino médio foi concluído na escola:

() pública () privada

Você tem ascendência Italiana?

() sim () não

01) Por que você escolheu estudar a língua italiana?

02) Você pretende dar continuidade aos estudos de língua italiana? Por quê?

03) O que o faria parar de estudar Italiano?

04) Você já estudou outro idioma antes? Se sim, qual ou quais e por quanto tempo?

05) Você aceitaria ser voluntário (a) de uma pesquisa de mestrado, participando de entrevistas e respondendo a questionários? Você tem interesse?

Considerando que a iniciativa em questão é da nossa inteira responsabilidade, por motivos éticos, omitiremos o seu nome.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Nome do Aluno: _____

Curso: _____

Questionário - 2

Sexo: () M () F Idade: ____ e-mail:

1. Você gosta de aprender uma língua estrangeira? Por quê?

2. Há quanto tempo, você estuda italiano?

3. Porque você escolheu a Língua italiana?

4. Quais os seus objetivos com o aprendizado de uma língua estrangeira, como o italiano?

5. Você gostaria de aprender a se comunicar em italiano? Por quê?

6. Em sua opinião, qual a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira?

7. O que você pensa sobre a Língua italiana?

8. O que você considera como seu(s) principal (is) problema(s) ou limitação (limitações) em seu desempenho na Língua italiana?

9. Você considera fácil o aprendizado da Língua italiana? Baseado em que você faz essa afirmação?

10. O que você entende por crenças no aprendizado de Língua italiana?

11. Você considera importante a discussão sobre crenças em sala de aula?

12. Em sua opinião, como deve agir um bom aprendiz de Língua italiana?

13. Em sua opinião, como devem ser as atividades realizadas em sala de aula?

14. Além da aula em sala, você faz mais alguma coisa para ajudar na sua aprendizagem? O quê? E por quê?

15. Como você se avalia nas habilidades abaixo?

Falar muito bom bom razoável ruim

Ouvir muito bom bom razoável ruim

Ler muito bom bom razoável ruim

Escrever muito bom bom razoável ruim

16. Em sua opinião, qual é a habilidade mais difícil na aprendizagem da língua italiana?

Comente sua resposta.

ouvir falar ler escrever

17. Você estuda (ou estudou) outras línguas (ex.: francês/espanhol)? Caso a resposta anterior seja sim, você acha que isso influenciará seu aprendizado da língua italiana e/ou da(s) outra(s) língua(s)?

18. Como você acha que deve ser uma sala de aula de línguas?

19. Entre as línguas abaixo, qual você considera ser mais fácil de aprender.

() Italiano () Alemão () Francês () Espanhol () Inglês

Agradecemos a sua colaboração

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Nome do Aluno: _____

Curso: _____

Questionário - 3

Nome: _____

01) Qual atividade realizada pela sua professora neste semestre que você achou mais interessante? Por quê?

02) Marque as afirmações abaixo de acordo com a seguinte legenda: C = concordo; NC= não concordo; ? = não sei ou não tenho opinião formada.

A) () Para se aprender a ler em italiano deve-se traduzir palavra por palavra para o português.

B) () Se você quer aprender italiano, não se deve usar português em sala de aula,

C) () Para se aprender italiano com sucesso não é necessário estudar em casa. O importante é ir às aulas e prestar atenção.

D) () Estudar italiano é semelhante a estudar português.

E) () Para se aprender italiano é necessário passar um tempo na Itália.

03) Como você estudou para as provas de italiano?

4) Teve alguma atividade realizada pela professora que você não gostou? Por quê?

5) Quanto do seu tempo em casa você dedicou para estudar italiano? E como você estudou?

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Nome do Aluno: _____

Curso: _____

Questionário - 4

Nome do Aluno: _____

01) O que é para você língua estrangeira? Defina-a com suas palavras?

02) O que é aprender uma língua estrangeira?

03) Para você, o que é necessário ser feito para que uma pessoa aprenda um idioma? O que é relevante?

04) O que você faz , atualmente, para aprender italiano ?

05) Na sala de aula, como você acha que deve agir o aluno para aprender a língua-alvo?

06) Complete a frase: Para aprender italiano é preciso...

07) Para aprender Italiano eu..

08) Que tipo de dificuldade você encontra, normalmente, ao estudar italiano?

09) Teça alguns comentários sobre a sua experiência como aprendiz de língua italiana.

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Nome do Aluno: _____

Curso: _____

Atividade Investigativa

AMICO: Senti, Stefan, toglimi una curiosità, ma tu quanto tempo ci hai messo a imparare l'italiano?

STEFANO: Mah, non lo so ... due anni direi ...

AMICO: Ma l'hai imparato qui o avevi già fatto dei corsi?

STEFANO: Beh, sì, quando sono arrivato in Italia avevo già fatto un corso. Prima di partire, avevo ho frequentato un corso all'università di Amsterdam, ma solo per un paio di mesi...

AMICO: Pazzesco! Io sono tre anni che faccio corsi d'inglese e ancora non lo parlo!

STEFANO: Vabbe., dai! Un po. lo parli! E poi non puoi fare il confronto con me. Prima di trasferirmi io ero già stato altre volte in Italia, e poi, scusa, io dopo tutto vivo qui!

AMICO: Sì, però dovrei parlarlo molto meglio dopo tutti i corsi che ho fatto ...

STEFANO: Mah, dipende ...

AMICO: Sai, il problema è che alcune regole di grammatica proprio non mi entrano in testa!

STEFANO: Beh, forse è proprio questo il punto. Pensi troppo alla grammatica e poi ti blocchi!

AMICO: Sì, è vero ... è perché ho paura di sbagliare.

STEFANO: Sì, però se pensi sempre agli errori non parlerai mai. Anch.io all'inizio mi vergognavo perché facevo un sacco di errori, poi però ...

Sei d'accordo con Stefan, quando lui dice che io suo amico pensa troppo alla grammatica? Perché?

APÊNDICE G

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Nome do Aluno: _____

Curso: _____

Tradução da Atividade Investigativa

AMICO: Oi, Stefan, tire-me uma curiosidade, quanto tempo você levou para aprender italiano?

STEFANO: Bem, eu não sei ... Eu diria que dois anos ...

AMICO: Mas você aprendeu aqui ou já tinha feito cursos?

STEFANO: Bem, sim, quando cheguei na Itália eu já tinha feito um curso. Antes de ir embora, eu fiz um curso na Universidade de Amsterdã, mas apenas por alguns meses...

AMICO: É mesmo, que loucura! Tem três anos que eu faço um curso e inglês e ainda não falo inglês!

STEFANO: Tudo bem, vamos lá! Um pouco você falar! E depois você não pode se comparar comigo. Antes de me mudar eu já tinha vindo outras vezes à Itália, e, ainda por cima, moro aqui!

AMICO: Sim, mas eu deveria falar bem melhor depois de todos os cursos que eu já fiz ...

STEFANO: Bem, depende ...

AMICO: Sabe o que é, o problema é que algumas regras gramaticais simplesmente não entram em minha

cabeça!

STEFANO: Bem, talvez seja esse o ponto. Você pensa muito na gramática e, por isso, você fica preso, tem um bloqueio!

AMICO: Sim, é verdade ... porque eu tenho medo de cometer erros.

STEFANO: Sim, mas se você ficar sempre pensando nos erros, não vai falar nunca. Eu também tinha vergonha no início porque cometia um monte de erros, mas depois ...

Você concorda com Stefan, quando ele diz a seu amigo que ele pensa muito na gramática? Por quê?

APÊNDICE H

Roteiro para Entrevista

- Você sempre quis cursar Letras? Se sim, por quê?
- O que levou você a estudar italiano?
- O que você pensa sobre a Língua italiana?
- Quais eram as suas expectativas ao iniciar o estudo da língua italiana?
- Como está sendo para você o aprendizado da língua italiana?
- Como deve agir um bom aprendiz de Línguas estrangeiras? De língua italiana?
- Você estuda (ou estudou) outras línguas (ex.: francês/ espanhol)? Se sim, você acha que isso influencia o seu aprendizado da língua italiana?
- Em sua opinião, como devem ser as atividades realizadas em sala de aula?
- O que você considera importante para aprender uma LE?
- O que você tem feito para aprender a LI?
- Além da aula em sala, você faz mais alguma coisa para ajudar na sua aprendizagem? O quê? E por quê?
- Em sua opinião qual o papel do professor de LE em relação ao seu aprendizado?
- Como deve agir um bom professor de línguas, em sua concepção?
- Você leu revistas, escutou músicas durante o seu processo de aprendizagem da Língua italiana?
- Quais atividades realizadas por suas duas professoras que você mais gostou? E por quê?
- As atividades em sala de aula propiciaram o seu aprendizado?
- As suas expectativas foram superadas?
- Você pretende continuar estudando italiano?
- Você acredita que a UFBA é um ambiente favorável ao ensino de línguas? Ou seja, dizem que não se aprende na escola pública, você acha que se aprende na universidade pública?
- No primeiro questionário eu fiz uma pergunta sobre crenças no aprendizado de línguas. Você lembra a sua resposta?

ANEXOS

