

Crenças no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira/língua inglesa: um estudo de caso

Daniele Castro de Jesus SANTOS¹

Elba Santana de SOUZA²

Samylle Bomfim SOUZA³

Resumo: Resultado das inquietações acerca da melhor forma de aprendizado na qual creem graduandos de Língua Estrangeira, bem como os alunos de curso de idiomas, este trabalho tem por objetivo indicar as crenças e suas ações sobre o comportamento. Para tal serão apresentadas algumas das quais permeiam o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente de Língua Inglesa, bem como aspectos concernentes a sua natureza. Como base teórica, foram utilizados estudos e pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas com foco em crenças. Foram aplicados, para o estudo de caso, questionários aos alunos de Letras/Língua Estrangeira – Inglês, da Universidade Federal da Bahia, e alunos de cursos de idioma, juntamente com observações realizadas em sala de aula. Os resultados apontam que as crenças estão relacionadas à construção da aprendizagem tanto dos alunos de ensino superior (iniciantes e concluintes), como dos alunos dos cursos de idioma, influenciando tanto de forma positiva quanto negativa, ressaltando que elas possuem um papel fundamental no construto do aprendizado dos discentes.

Palavras-chave: Crenças; Ensino-aprendizagem; Língua estrangeira.

Abstract: Result of concerns about the best way of learning in which believe the Lingua Estrangeira undergraduate students, as well as students of language courses, this study aims to indicate the beliefs and its actions on behavior. For this will be presented beliefs that pass through the teaching/learning process of foreign language, specifically, English Language as well as the natures of them. The research has as theoretical framework studies and researches in the area of teaching/learning foreign languages which focus on beliefs. As methodology, the case study was realized semi-open questionnaire, with under graduate students from Modern Language Course/English Language at Universidade Federal da Bahia and students from English language course and observations realized during the classes. The results suggest that beliefs are related to the construction of learning as many under graduate students (starts and graduates) as English language course students. And they influence both positive and negative, with special part in the student's construct leaning.

Keywords: Beliefs; Teaching/learning; Foreign language.

Introdução

O presente trabalho tratará das crenças no ensino/aprendizagem

1 Graduanda do Curso de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna/Inglês da Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA. Correio eletrônico: daniy.castro@hotmail.com

2 Graduanda do Curso de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna/Inglês da Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA. Correio eletrônico: essouza05@gmail.com

3 Licenciada e Bacharel em Língua Estrangeira Moderna/Espanhol e graduanda do Curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA. Correio eletrônico: mylle_bs@hotmail.com

de Língua Estrangeira, doravante LE — Língua Inglesa (LI). Serão abordados aspectos da natureza das crenças, bem como as diferentes definições dadas ao termo, verificando as influências que estas exercem sobre o comportamento, ações e motivação dos indivíduos envolvidos neste processo, e ratificando a necessidade de se refletir sobre as práticas pedagógicas.

No que concerne à amostragem do trabalho, esta foi desenvolvida com base na leitura de artigos sobre o tema e na utilização de entrevistas com alunos do ensino superior de LI da Universidade Federal da Bahia e na aplicação de questionários com estudantes dos cursos de idiomas⁴, além da observação de aulas neste último.

O objetivo almejado foi depreender, primeiramente, as crenças dos alunos do ensino superior (futuros professores), contrapondo a visão do aluno ingressante à do aluno concluinte, visto que tanto as crenças estabelecidas quanto aquelas em processo de construção irão influenciar na prática docente dos mesmos.

Além disso, buscou-se depreender as crenças dos alunos dos cursos de idiomas, pois estas interferem no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de averiguar as semelhanças entre esses dois aglomerados de crenças, uma vez que as possíveis divergências entre concepções/expectativas de alunos e professores podem resultar no não aprendizado. Noutras palavras, pretende-se verificar se o que o aluno universitário entende por ser um bom professor e dar uma boa aula é o mesmo que os alunos de cursos de idioma, refletindo criticamente sobre as interferências operadas pelas crenças.

Referencial Teórico

No âmbito internacional, o interesse pelo tema crenças sobre a aprendizagem de línguas, em Linguística Aplicada, surgiu nos anos 70. O primeiro teórico a desenvolver uma pesquisa a respeito foi Hosenfeld (1978) que a denominou de “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”. Entretanto, o termo crenças só aparece em 1985 no trabalho de Horwitz, como afirmam Miranda (2005), Moraes (2006) e Silva (2005) embasados em Barcelos (2004).

No Brasil, foi somente na década de 90 que esses estudos ganham força, mas apenas se limitavam a descrevê-las, sem o intuito

⁴ Por questões éticas, foi decidido não revelar os nomes dos alunos e dos cursos.

de compreender porque os alunos as possuem, suas origens e o papel que elas exercem no aprendizado de língua, sendo esta a abordagem denominada por Barcelos (2006) por *abordagem normativa de investigação de crenças*. O avanço nas pesquisas na área de cognição proporcionou uma mudança nas perspectivas a respeito das crenças, as quais se encontram mais situadas e contextualizadas.

Mas o que é crença?

Segundo o Dicionário Aurélio⁵:

CRENÇA

[Do lat. med. *credentia*.]

Substantivo feminino.

1. **Ato ou efeito de crer.**

2. **Fé religiosa.**

3. **Aquilo em que se crê, que é objeto de crença.**

4. **Convicção íntima.**

5. **Opinião adotada com fé e convicção:**

crenças políticas.

6. **Filos. Forma de assentimento que se dá às verdades de fé, que é objetivamente insuficiente, embora subjetivamente se imponha com grande convicção.** [Cf., nesta acepç., *certeza* (7) e *opinião* (6).]

Saindo do ambiente do senso comum e do caráter religioso tão associado a esse conceito, no campo científico, a Sociologia, a Filosofia, a Educação, a Antropologia e a Psicologia, entre outras, têm elaborado definições para o que seriam crenças. Ressalta-se que não existe um consenso entre essas áreas e que dentro de uma mesma área há posicionamentos distintos e divergentes.

Dentro da Linguística Aplicada, no que tange à investigação do processo de ensino/aprendizagem, Moraes (2006) apresenta, com base em Pajares (1992), as seguintes definições para crenças:

5 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio** versão 5 ed. revista e atualizada: dicionário eletrônico. Curitiba: Positivo, 2006.

AUTOR	DEFINIÇÃO
Abelson (1979)	Pessoas manifestando o conhecimento por um objetivo particular ou sob uma circunstância necessária
Brown and Coonely (1982)	Disposições para a ação e principal determinante de conhecimento.
Sigel (1985)	Construções mentais de experiência, frequentemente condensadas em um esquema ou conceito; verdades que guiam o comportamento.
Harvey (1986)	Representações individuais da realidade que tem validade suficiente, verdade, ou credibilidade para guiar pensamento e comportamento.
Nisbett & Ross (1980)	Proposições razoavelmente explícitas sobre características de objetos e classes de objeto.
Dewey (1933)	Cobre todas as questões das quais nós não temos conhecimento certo e não estamos confiantes suficientes para agir.
Rokeach (1933)	Qualquer preposição simples, consciente ou inconsciente, inferida daquilo que a pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase "eu acredito que..."; podem ser descritiva, avaliativas ou prescritivas; tem um componente cognitivo representando o conhecimento, um componente afetivo, capaz de despertar emoção e um componente comportamental ativado quando a ação é requisitada.
Porter & Frenab (1986)	Orientações para o ensino que inclui crenças de professores sobre alunos e o processo de aprendizagem, sobre o papel das escolas na sociedade e sobre os próprios professores, o currículo e a pedagogia.

Outro conceito para crenças está presente em Silva que as define como:

Idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão [...] são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito do processo 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". (SILVA, 2005 p. 77)

Diante dos conceitos apresentados, esta é a que melhor se adéqua à proposta do presente trabalho, visto que abrange os agentes do processo de ensino/aprendizagem, bem como o contexto no qual estes se inserem.

Dessa forma, percebe-se que as crenças podem ser depreendidas a partir do comportamento e ações dos indivíduos, podendo ser relacionadas com motivação. Segundo Hagemeyer (2008 *apud* NETO, RODRIGUES e SILVA, 2010) a motivação é um dos fatores que compõe o complexo processo de aprendizagem e, portanto, não pode ser facilmente identificada, no entanto pode estar relacionada à afinidade com a língua, à influência de um professor e até às habilidades que os alunos possuem, já que quanto mais autoconfiante o aluno, maior é a eficácia da aprendizagem.

Lima (2006) explica a motivação através da Teoria da Expectativa-

Valor, considerando-a como resultado da relação entre dois fatores: o primeiro tem em vista crenças que produzirão um resultado específico; e o segundo tem foco no valor desses resultados. Vale ressaltar que *valor* pode ser entendido como valor de realização; valor intrínseco, relacionado ao interesse e prazer em realizar uma atividade; valor da utilidade e valor negativo. Ou seja, as crenças desencadeiam ações positivas ou negativas, que estão intrinsecamente ligadas à motivação.

A natureza das crenças

No início das pesquisas sobre crenças acreditava-se que elas eram fixas, estáveis e claramente distintas do conhecimento. Atualmente, com respeito à natureza destas, Barcelos e Kalaja (2003 apud BARCELOS, 2006) enfatizam que elas são: dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; não tão facilmente distintas do conhecimento.

Assim, para uma melhor compreensão da crença e da sua natureza é necessário entender quais fatores interagem para a construção desse sistema, tais como: fatores sociais, econômicos e políticos e fatores individuais como idade, estrato social, sexo, estado civil etc. (FEIMAN-NEMSER e FLODEN, 1986 apud SILVA, 2005). Dessa forma, se tornam claras as três primeiras características a elas atribuídas, *experienciais*, pois “todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência” (BARCELOS, 2006 p.19), visto que as experiências são construídas e desenvolvidas durante as interações sociais. Consequentemente são também *emergentes*, socialmente construídas e situadas contextualmente, já que:

Não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolve a medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas. (BARCELOS, 2006; p.19)

A união dessas características lhes confere certo grau de instabilidade, sendo que esta permite a existência de um ciclo contínuo

em que as crenças são moldadas e remodeladas, tornando-as dinâmicas.

As autoras também as descrevem como *mediadas* “as crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco” (BARCELOS, 2006 p.19). Por exemplo, na abordagem comunicativa, o professor é visto como um mediador entre o aluno e o conhecimento, e as suas ações nessas circunstâncias podem ser um fator de influência nas crenças dos alunos. As reações destes também agem sobre o professor, considerando que esse processo não é unilateral. Essa interação exemplifica como as crenças podem estar relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa.

Nesse sentido, elas são paradoxais e contraditórias, posto que tanto podem agir como fator de motivação e incentivo para a aprendizagem como podem servir de obstáculo e entrave ao desenvolvimento do aluno. E ainda, são descritas como não tão facilmente distintas do conhecimento, “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (BARCELOS, 2006 p.20), pois, podem também ser consideradas hipóteses na medida em que servem para suprir a falta de embasamentos teóricos a respeito de determinados assuntos, ou reforçar aqueles já aceitos como verdadeiros. Isto tem importância direta sobre a aprendizagem, pois influenciam nas estratégias utilizadas pelos alunos.

Pajares (1992 *apud* MORAES, 2006) define crença como um conceito complexo, e isso se deve aos diferentes termos usados para referenciá-la:

Em Gimenez (1984) encontramos os seguintes termos para se referirem a crenças: conhecimentos práticos (Elbaz, 1981), perspectiva (Janesick, 1982), crenças e princípios (Munby, 1983), conhecimento prático pessoal (Conelly & Clandinin, 1984), teorias implícitas (Clark, 1988; Breen, 1990), teoria prática (Handal and Lauvas, 1987), imagens (Calderhead & Robson, 1991) crenças, suposições e conhecimentos (Woods, 1993)” (p. 203).

Ainda segundo o autor, as crenças direcionam como as pessoas organizam suas tarefas, sendo forte indicadores de como as pessoas agem. Dessa forma, pode-se perceber a relevância das pesquisas sobre crenças no ensino-aprendizagem devido a sua natureza complexa na

qual estão imbricadas não só relações intrapessoais, como também relações socioculturais, pois estas proporcionam e motivam ou não a construção do conhecimento.

A pesquisa: da teoria à prática

Baseado no conceito de crença elaborado por Silva (2005) e das noções relacionadas à motivação, serão analisadas, a seguir, as entrevistas e questionários realizados com alunos ingressantes e concluintes de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira/Inglês, Língua Estrangeira/Inglês e alunos de cursos de idiomas.

A amostragem da pesquisa consiste em dez entrevistas (ver Apêndice I) com alunos de LE/ LI do Ensino Superior da Universidade Federal da Bahia, sendo quatro alunos ingressantes, entendidos aqui como estudantes do primeiro ao quarto semestre e seis alunos em processo de conclusão, do quinto ao último semestre. E também nove questionários respondidos por alunos de inglês de cursos de idiomas, bem como observação em sala de aula no período de uma semana.

Tanto a entrevista quanto o questionário foram retirados do artigo *Quando a crença faz a diferença* de Basso (2006) desenvolvidos a partir de um projeto de pesquisa, ensino e extensão denominado *Adote um estagiário*, no qual escolas públicas deveriam adotar um estudante do curso de Letras Vernáculas com LE que iria observar o trabalho do professor e os alunos, e em seguida ministrar aulas. O objetivo dessa pesquisa foi analisar o processo de ensino/aprendizagem através do relacionamento entre alunos e professores, procurando identificar e contrapor as crenças, opiniões e desejos de ambos.

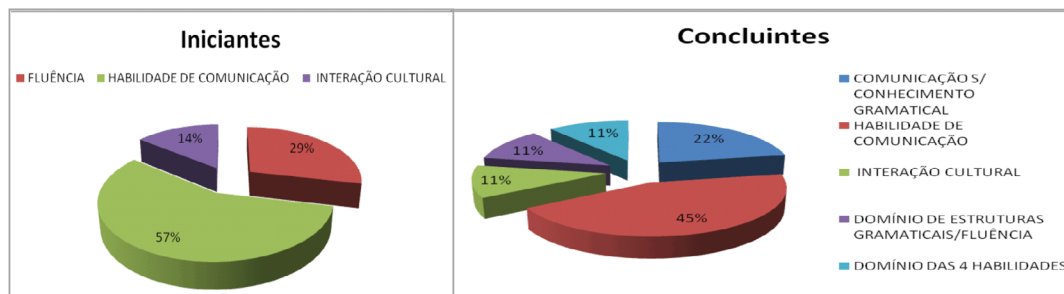
É importante ressaltar que a entrevista retirada do referido artigo não foi utilizada na íntegra, de dez perguntas foram selecionadas cinco, em função do pouco tempo disponível para a pesquisa e também por estas satisfazerem o objetivo proposto. Já no questionário optou-se por aceitar que os alunos marcassem mais de um item, depreendendo as preferências de cada aluno por meio do diálogo.

Crenças dos alunos do ensino superior

Para verificar as crenças dos discentes foram selecionadas

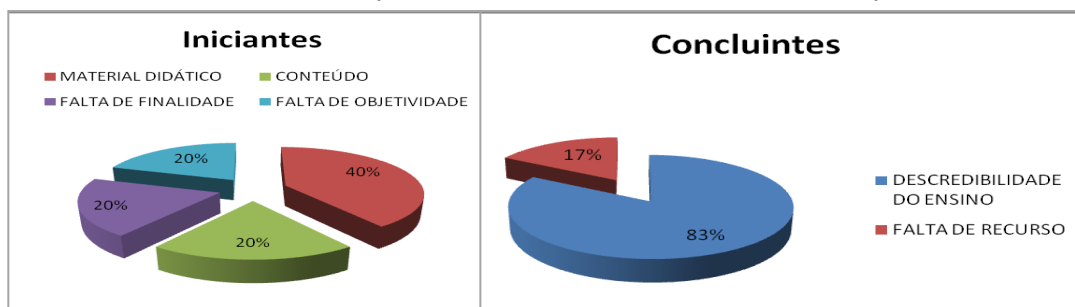
as seguintes perguntas das quais foram depreendidas as seguintes crenças:

Gráfico 1: O que é saber uma LE para você?



Neste primeiro gráfico foi possível identificar que tanto os iniciantes como os concluintes pensam que saber uma LE é ter habilidade de comunicação; como segunda opção mais votada, entre os iniciantes foi a fluência, já entre os concluintes foi a comunicação sem o conhecimento gramatical.

Gráfico 2: Quais os problemas de ensinar LI nas escolas públicas?

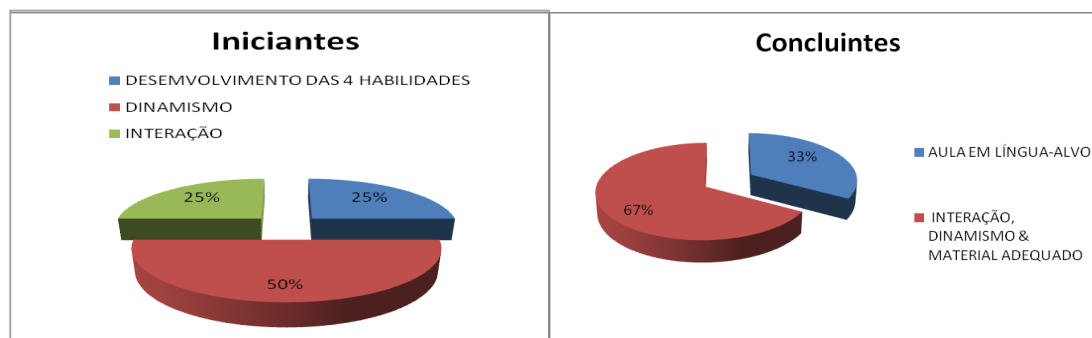


Neste segundo gráfico, a maioria dos iniciantes acredita que o problema do ensino de inglês nas escolas públicas está relacionado à escassez e má qualidade dos materiais didáticos, já os concluintes atribuem o problema ao descrédito do ensino, pois segundo o informante α : *"Eles não acreditam que podem aprender uma LE na escola"*; e o informante ϵ que afirmou: *"O maior problema é o aluno achar que não sabe a sua língua mãe e tem que aprender a língua do outro"*, o informante β atribui a falta de interesse do aluno (descrédito) à utilização de métodos defasados.

Na segunda opção mais recorrente entre os iniciantes, encontram-se falta de finalidade, objetividade e superficialidade do conteúdo como esclareceu o informante η *"Enfocam em um único assunto, por exemplo, o verbo to be"*. Já entre os concluintes a segunda

opção foi a falta de recursos, que engloba material didático e estrutura adequada como na fala do informante 8 “*Não tem estrutura adequada (cadeira, ventilação, etc.) nem material adequado*”.

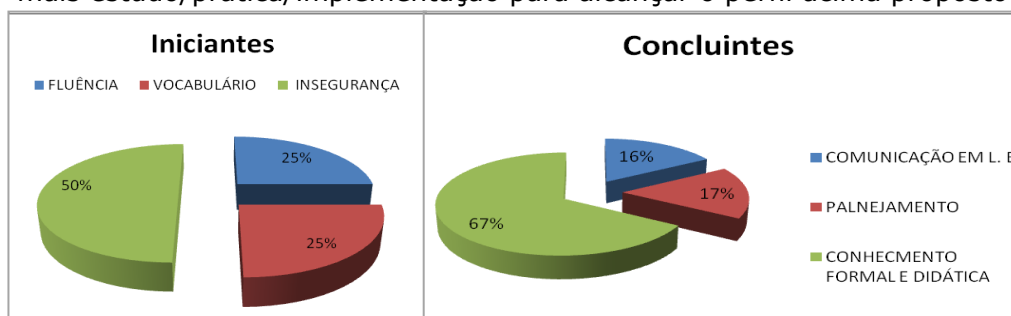
Gráfico 3: Como seria uma boa aula de LI?



Quanto ao que consideram uma boa aula de LI, os iniciantes destacam o caráter dinâmico; os concluintes enfatizam além do dinamismo, a interação e a utilização material adequado. Pode-se perceber aqui que essas noções não diferem muito, pois os concluintes consideraram esses elementos acima citados de forma indissociada, ao contrário dos iniciantes.

Como segunda opção apenas os concluintes elegeram a aula em língua alvo. Acredita-se que isto se deve ao fato de os iniciantes preferirem aula de LE em língua materna por ser mais “confortável” e os concluintes, por já estarem no nível mais avançado de aprendizado e também por já terem certa experiência como professores, entendem que o aprendizado se torna mais fácil e rápido quando expostos por mais tempo à língua alvo.

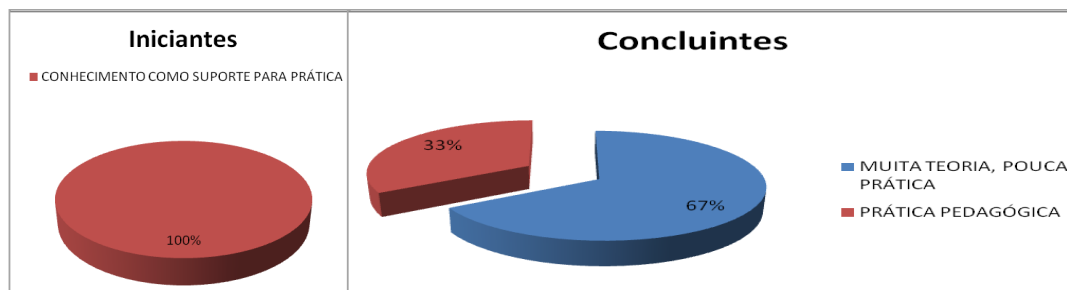
Gráfico 4: Em que aspectos você acredita ter muita deficiência e que precisaria de mais estudo/prática/implementação para alcançar o perfil acima proposto?



Neste gráfico observa-se que os iniciantes concebem a insegurança como sua maior deficiência, o que se pode adjudicar aos outros aspectos, pouca fluência e falta de (ou pouco) vocabulário; os concluintes, por já terem um maior conhecimento, sentem como sua

maior deficiência o domínio da estrutura da língua, bem como mais conhecimento didático para melhor ensinar tais estruturas.

Gráfico 5: Que papéis os conhecimentos (teoria e prática) adquiridos na graduação podem ajudar você quando no exercício da sua profissão?



O último gráfico relacionado ao modo como a teoria e a prática adquiridos na graduação contribuem para a formação profissional é bastante revelador, pois enquanto os iniciantes creem que conhecimento da teoria dará suporte para a prática, os concluintes veem justamente o contrário; no curso de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira/Inglês e no curso de Língua Estrangeira/Inglês, tratam muito da teoria e não desenvolvem a prática, como esclarece o informante α: “*Eu não vi nenhuma aula que ajudasse. Não vejo. Há muita teoria e pouca prática. O conhecimento da língua ajuda, mas não há nada mais específico para quem quer lecionar*”. E ainda o informante δ: “*Só aprendemos a ensinar quando vamos dar aula, porque o nosso curso é voltado para formar pesquisador*”.

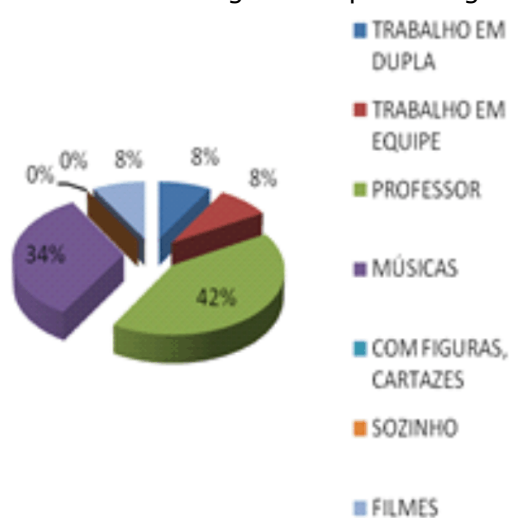
Crenças dos alunos de cursos de idiomas

A partir das respostas do questionário (ver Apêndice II) e das observações feitas em sala de aula, as principais crenças inferidas foram: os estudantes acreditam que *o conhecimento de LE é promotor de status*; que *o aprendizado é facilitado de acordo com a afinidade que o aluno tem com a língua*. Em relação à metodologia de ensino, eles acreditam que *as atividades tradicionais permitem um melhor aprendizado*; e há também a crença de que *o professor é o principal responsável pela aprendizagem*. Estas foram organizadas em aglomerados de crenças que foram aqui relacionados ao *valor intrínseco*, *valor de utilidade*, *valor negativo*.

O *valor intrínseco* está presente na crença de que aprender

uma língua com que ele já tenha uma identificação é mais rápido e mais fácil, e esta motivou a 67% dos alunos a escolherem por LE o inglês. Ele também determina a ação do aluno no que diz respeito às estratégias de aprendizado, além da identificação com o professor, 34% acreditam aprender melhor o idioma ouvindo músicas do que exercendo outras atividades que desenvolvem mais de uma habilidade como assistir vídeos específicos e filmes apenas na língua-alvo:

Gráfico 1: Estratégias de aprendizagem



Quando questionados sobre o que eles gostariam que houvesse nas aulas, apenas um entrevistado salientou a necessidade do uso de filmes e só 8% assinalaram este como um método utilizado.

Gráfico 2: Meios de contato com a língua inglesa

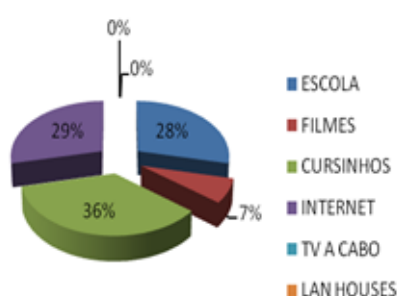
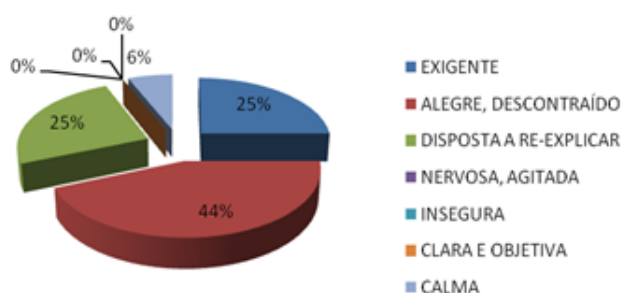


Gráfico 3: Caracterização do professor de Língua Inglesa



Analisando o contexto de contato e de aprendizagem do idioma como sendo um ambiente artificial, a preferência por ter uma aula mais "fácil", num ambiente mais *light* é motivada pela crença de que é melhor um professor alegre e descontraído, do que um professor

disposto a re-explicar o conteúdo.

Desse modo, o prazer de estar em uma sala de aula é mais valorizado, pois apenas um aluno pontua a falta de exigência e de motivação do professor, quando responde a seguinte questão: *O que você não gosta das aulas de inglês?*

O valor intrínseco de uma atividade é percebido nos resultados apresentados, quando questionados sobre qual a maior dificuldade que os entrevistados possuem, 33% deles acreditam que têm dificuldades na escrita; ou seja, os exercícios de gramática, apesar de serem reconhecidamente necessários e executados em sala, não surtem os efeitos desejados por serem desagradáveis.

Quanto à escolha do inglês, ainda que a afinidade dos alunos seja parcial ou totalmente inexistente (22% não gostam do idioma), a crença que motiva esse estudante provém do *valor de utilidade*, pois 38% e 24% dos alunos acreditam, respectivamente, que saber inglês é uma forma de adquirir mais conhecimento e que proporcionaria melhores empregos.

O valor de utilidade se revela na fala de um determinado estudante quando questionado acerca de uma atividade que o desagrada: “[...] *não gosto, mas tô aprendendo a gostar*”. Ou seja, atingir o objetivo proposto pelas atividades o influencia a ignorar o mal-estar causado pela mesma. Ele também é o motivador da ação dos alunos desejarem uma aula menos tradicional, ao mesmo tempo em que preferem essa metodologia de ensino, ainda que os centros de ensino adotem e ofereçam aos alunos a opção do pós-método. Essas crenças foram reveladas a partir do levantamento das questões 4, 7 e 10 (ver Apêndice II).

O *valor negativo*, avaliação de esforço, tempo e custos emocionais podem ser extraídos das respostas às questões 5, 6, 9 e 11 (ver Apêndice II) e a partir do comportamento dos alunos na sala de aula, os quais revelam ansiedade, insegurança e timidez.

Os dados indicam que as atividades nas quais os estudantes precisam se expor são consideradas desagradáveis, eles se sentem ansiosos, com medo de errar e do julgamento alheio: *“Não gosto quando erro muito as atividades de conversação e quando tenho dificuldades em assimilar determinados assuntos”*. Eles também indicam que esse valor influencia nas estratégias de aprendizagem; alguns dos estudantes

preferem aprender com a supervisão do professor — revelando a crença de que este é o principal responsável pela aprendizagem —, além disso, apenas alguns dos alunos pedem o auxílio do colega.

Considerações Finais

De acordo com o que foi explicitado e com as definições anteriormente propostas, percebe-se a evolução no estudo das crenças. Se, em um dado período, elas eram vistas como “estruturas mentais, estáveis e fixas, localizada dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento” (Barcelos, 2006, p. 18), hoje as crenças são compreendidas e estudadas como um fenômeno que vai além das questões mentais, englobando também o social e relacionando-as a ciências diversas. Dessa forma, por estarem associadas ao comportamento dos indivíduos, elas podem interferir de forma positiva ou negativa no processo de ensino/aprendizagem e na construção do conhecimento.

Na amostragem de alunos do ensino superior, foi possível observar, relacionando os resultados obtidos com a natureza das crenças, que estas são interrelacionadas, pois uma faz alusão à outra. Embora sejam difíceis de mudar, por não serem tão facilmente distintas do conhecimento, conforme explica Barcelos (2006), existe a possibilidade de mudança. Exemplo disso são os resultados obtidos entre os alunos iniciantes e os concluintes; ou seja, em face das experiências adquiridas durante a vida acadêmica, surgem novas perspectivas que exigem a reformulação e a adoção de novos parâmetros. A partir de então, é possível reinteirar que as crenças são situadas contextualmente, dinâmicas, experienciais, e resultantes das práticas sociais.

Na amostragem de alunos dos cursos de idioma, foi possível apreender que as crenças estão relacionadas ao valor. Os resultados dos mesmos puderam ser explicados através da Teoria de Expectativa-Valor proposta por Lima (2006), a saber, as motivações dos entrevistados estavam vinculadas aos valores: intrínseco, de utilidade e negativo. A identificação com o idioma escolhido está para o valor intrínseco; o aprendizado do idioma como forma de adquirir mais conhecimento está para o valor de utilidade, e o medo da exposição está relacionado a um valor negativo.

Percebe-se, dessa forma, que as crenças estão atreladas à construção da aprendizagem tanto dos alunos de ensino superior (iniciantes e concluintes), como dos alunos dos cursos de idioma. Observa-se que as crenças, por agirem sobre o comportamento, influenciam a aquisição do conhecimento tanto de forma positiva quanto negativa, ressaltando que elas possuem um papel fundamental no construto do aprendizado dos discentes.

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

BASSO, Edcleia A. Quando a crença faz diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 65-85.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A.; OLIVEIRA, V. G. Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa? **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 125-150, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/8_Tatiana%20Dielo.pdf>. Acesso em: 20 de Nov. 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio versão 5.0 edição revista e atualizada**: dicionário eletrônico. Curitiba: Positivo, 2006.

LIMA, Solange dos Santos. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 147-162.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. **Crenças sobre o ensino** - aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. 2005. 349 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa) – Universidade estadual do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/mirlamariasaraivafontenele.pdf>>. Acesso em: 20 de Nov. 2011.

MORAES, Rosângela Nogueira de. Crenças de professor e aluno sobre o processo de ensino/ aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena

Vieira. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 203-218.

NETO, J. E. P; SILVA, A. S. C.; RODRIGUES, D. F. Livro didático de língua inglesa: abordagens teóricas sobre as crenças de aprendizes. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG, Inhumas, v. 2, n. 2, P. 82-102. OUT/ 2010. Disponível em < http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli4/numero_2/revelli.v2.n2.art06.pdf>. Acesso em: 20 de Nov. 2011.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)**. 2005. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <[http:// WWW.cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000360377](http://WWW.cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000360377)>. Acesso em: 21 de Nov. 2011.

_____. O futuro do professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 105-124.

Apêndice I - Questionário com alunos do Curso De Letras com Inglês/Língua Estrangeira-Inglês da Universidade Federal Da Bahia

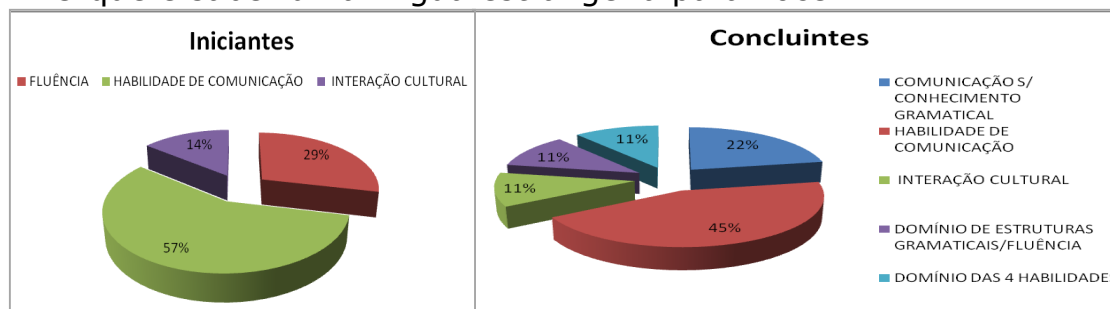
() iniciando o curso

() terminando o curso

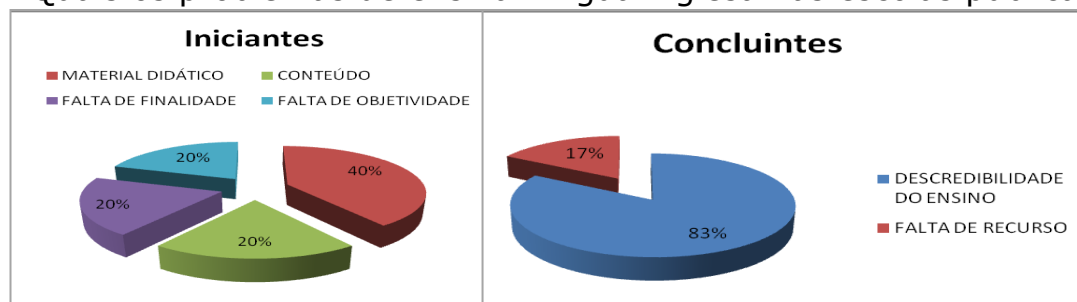
QUESTIONÁRIO ABERTO PARA OS ALUNOS PROFESSORES (APR):

Gráficos com os resultados finais

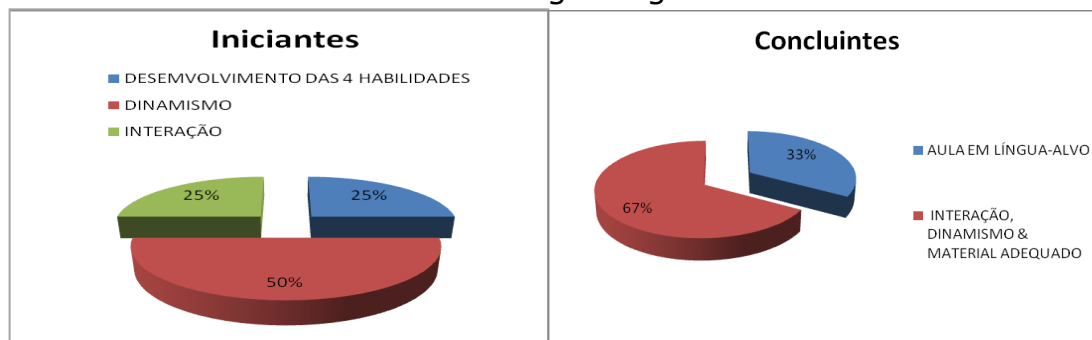
1. O que é saber uma língua estrangeira para você?



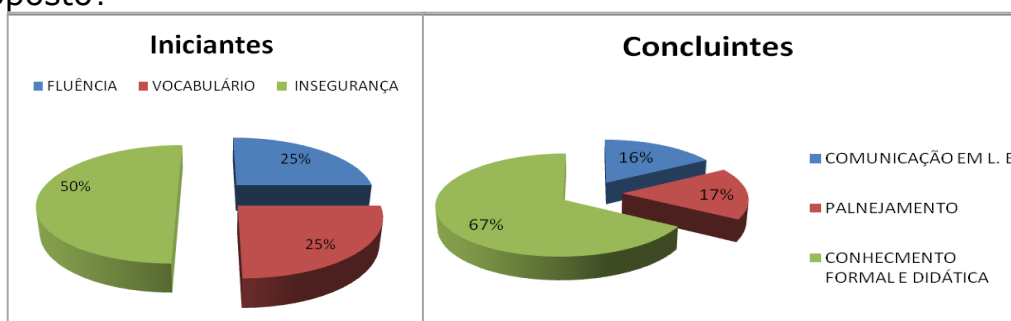
2. Quais os problemas de ensinar língua inglesa nas escolas públicas?



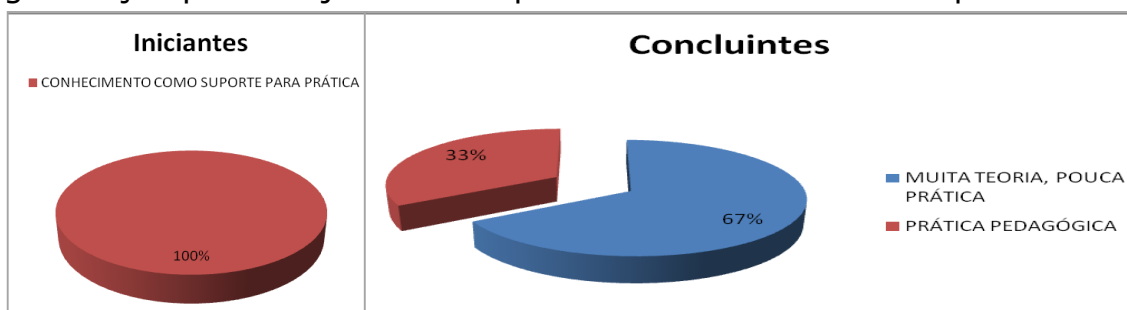
3. Como seria uma boa aula de língua inglesa?



4. Em que aspectos você acredita ter muita deficiência e que precisaria de mais estudo/prática/implementação para alcançar o perfil acima proposto?



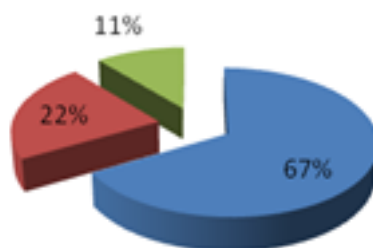
5. Que papéis os conhecimentos (teoria e prática) adquiridos na graduação podem ajudar você quando no exercício da sua profissão?



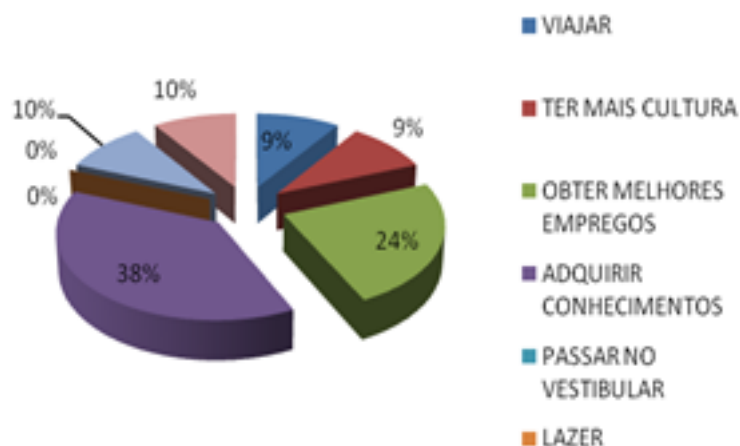
APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS DOS CURSOS DE IDOMAS: Gráfico dos resultados finais

1. Você gosta da língua inglesa?

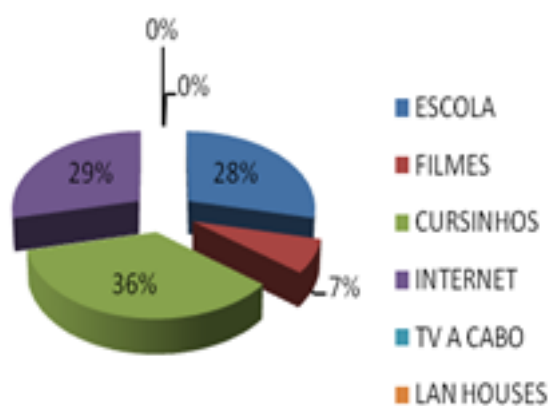
■ SIM ■ NÃO ■ NUNCA PENSOU



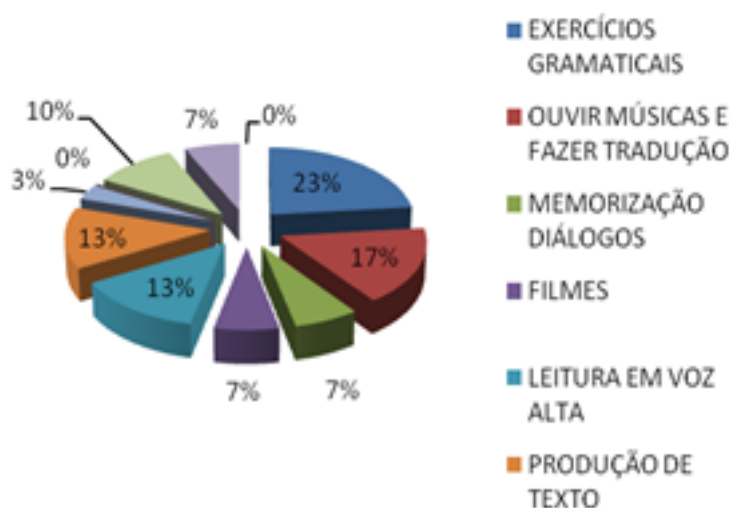
2. Você acha que estudar inglês é importante para/porque:



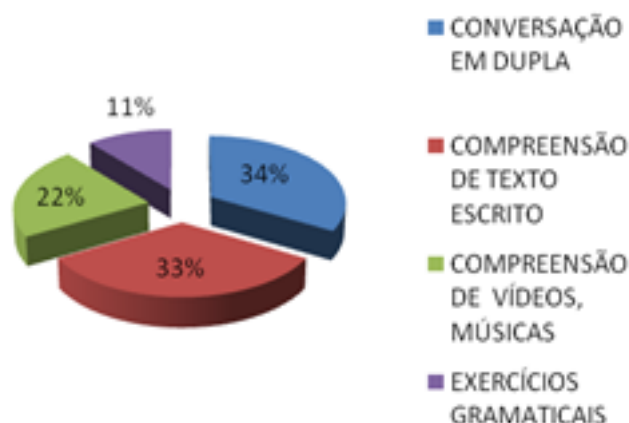
3. Qual é o seu contato com a língua inglesa?



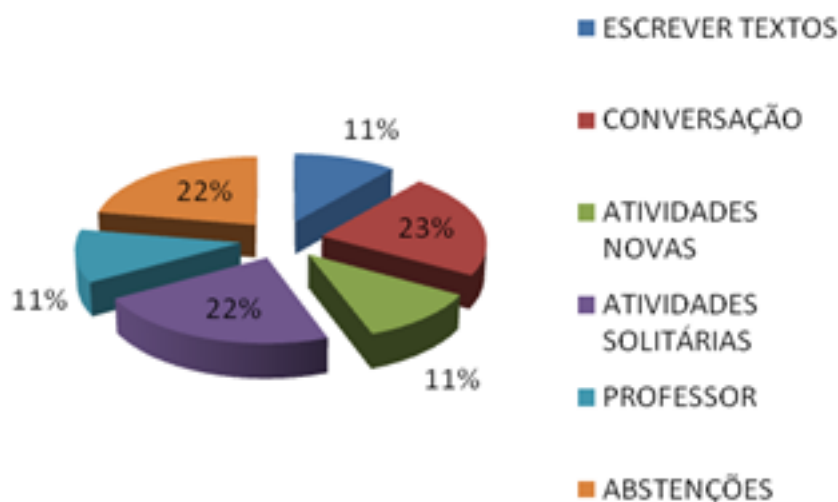
4. Como são as suas aulas de inglês, que atividades são desenvolvidas?



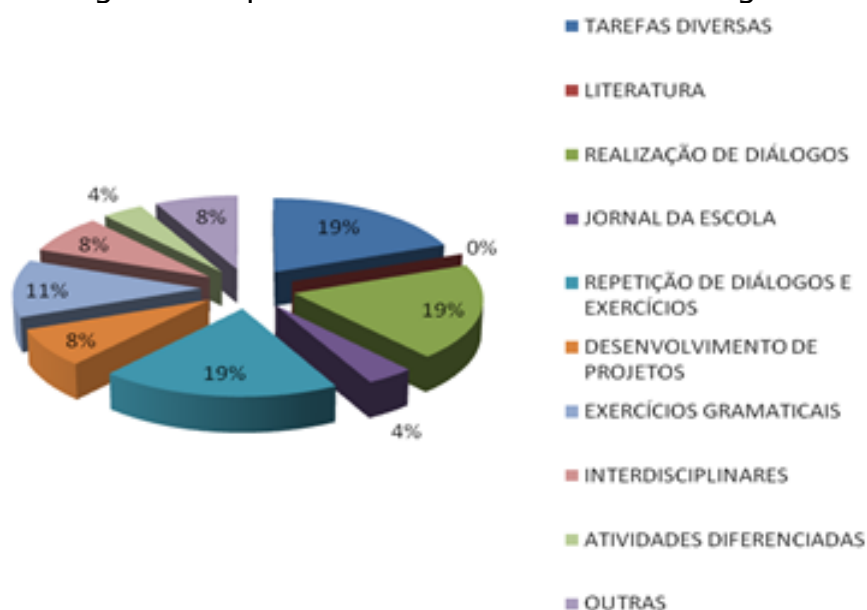
5. Enumere em ordem crescente o que você gosta de fazer nas aulas de inglês?



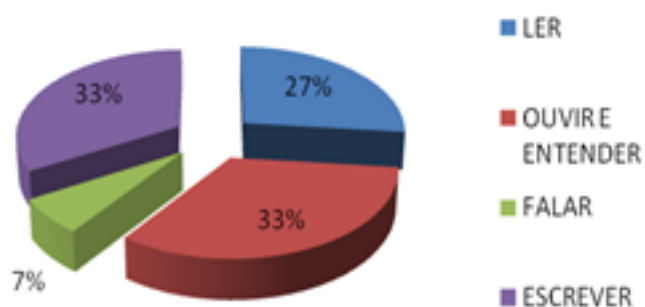
6. O que você não gosta das aulas de inglês?



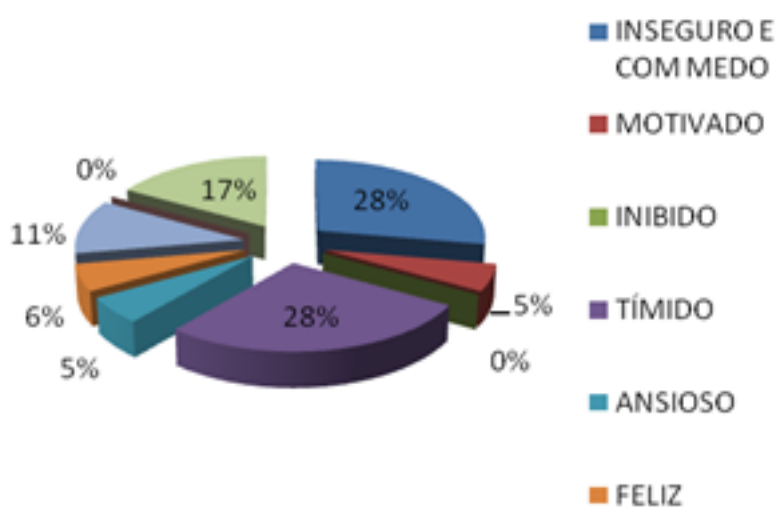
7. Como você gostaria que fossem as suas aulas de inglês:



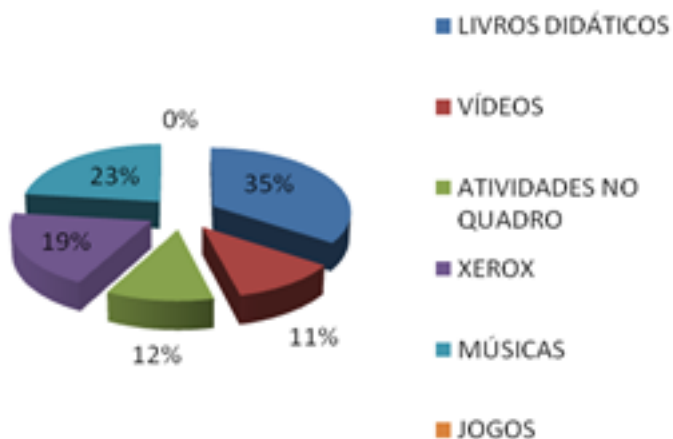
8. Considerando a capacidade de falar, ler, entender e escrever em língua inglesa, em qual você tem mais dificuldades?



9. Como você se sente na aula de inglês?



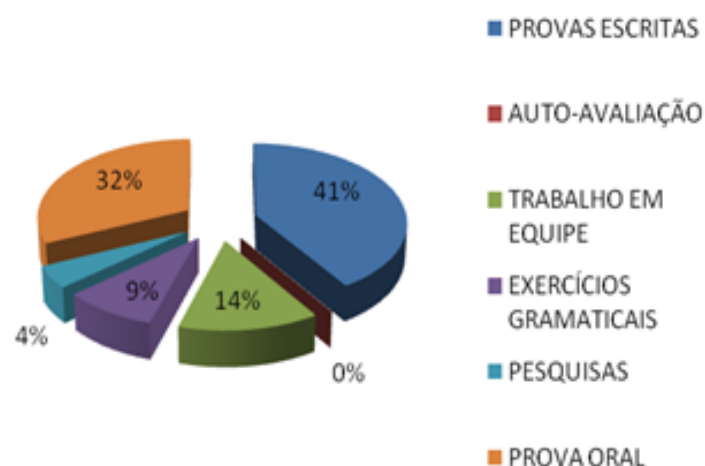
10. Que materiais ou recursos pedagógicos seu professor usa:



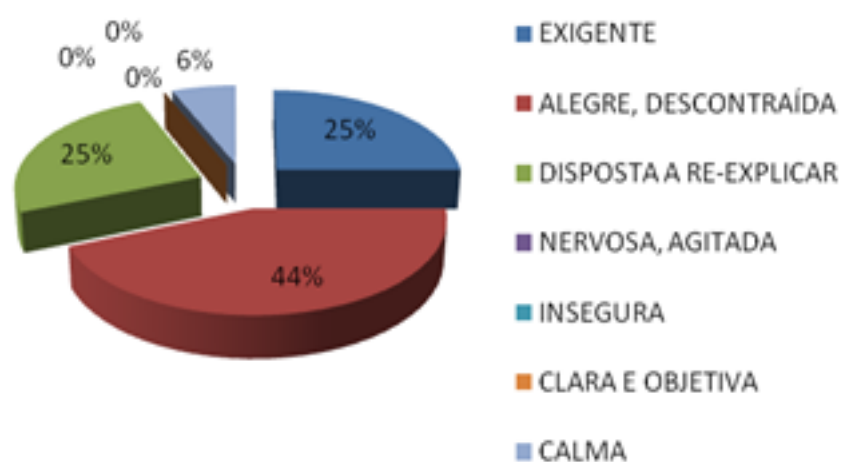
11. Que estratégias você prefere para aprender inglês?



12. Como você é avaliado?



13. Como é sua professora de língua inglesa?



Recebido em 30 de novembro de 2011.

Aceito em 05 de abril de 2012.