

**NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS  
DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL:  
CRENÇAS, MÉTODOS E ABORDAGENS**

*Joelinton Fernando de Freitas* (UNESP)

[joelinton.freitas@unemat.br](mailto:joelinton.freitas@unemat.br)

*Juliana Freitag Schweikart* (UNEMAT)

[juliana.freitag@unemat.br](mailto:juliana.freitag@unemat.br)

**RESUMO**

O presente estudo buscou verificar características relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa de professores em formação inicial de um curso de Letras por meio de pesquisa com narrativas de aprendizagem. Esse tipo de estudo, segundo Barcelos (2020), caracteriza-se pela utilização de narrativas em pesquisas qualitativas como um dos instrumentos de coleta de dados. As narrativas aqui analisadas foram coletadas durante o primeiro semestre de 2022, nas aulas de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. Os participantes eram acadêmicos das fases finais do curso e a escrita da narrativa foi uma das avaliações propostas para compor a média final. Ao analisar as histórias contadas pelos participantes, ficam evidentes as crenças e as percepções que cada um têm sobre o processo de ensinar e aprender inglês. Muitas vezes, essas crenças estão relacionadas a experiências negativas, como aulas tediosas, repetitivas ou com foco apenas em pontos gramaticais, deixando de lado as habilidades orais, por exemplo. Há também os aspectos positivos, tais como o uso de músicas ou atividades interativas em duplas, trios ou grupos, trechos de filmes ou séries, dentre outros.

**Palavras-chave:**

Língua Inglesa. Formação de professores. Narrativas de aprendizagem.

**ABSTRACT**

The purpose of this study was to examine characteristics related to the English language teaching and learning process of pre-service teachers in a language program through learning narrative research. According to Barcelos (2020), this type of study is characterized using narratives in qualitative research as one of the data collection tools. The narratives analyzed here were collected during the first semester of 2022 in the Applied Linguistics for Foreign Language Teaching class. The participants were students in the final stages of the course and writing the narrative was one of the assessments proposed to make up the final average. Analyzing the narratives told by the participants reveals the beliefs and perceptions that each person has about the process of teaching and learning English. Often these beliefs are related to negative experiences, such as boring, repetitive classes or classes that focus only on grammar points, leaving out oral skills, for example. There are also positive aspects such as the use of music or interactive activities in pairs, trios or groups, excerpts from films or series, among others.

**Keywords:**

English Language. Learning Narratives. Teacher Education.

## **1. Introdução**

A arte de contar histórias e de compartilhar experiências é algo que acontece há muito tempo. Mesmo antes da invenção da escrita, histórias eram passadas de geração em geração por meio da oralidade e iam se modificando a partir de diferentes perspectivas. Conquistas, batalhas, grandes guerras, navegações, o início e extinção de povos sempre foram compartilhadas em histórias que percorreram e, em muitos casos, ainda percorrem o mundo todo.

Em nosso cotidiano, é comum nos reunirmos para “jogar conversa fora”, como muitos dizem, contar piadas, rir, conversar e até mesmo fofocar. Para Gomes Junior (2020, p. 11) “(...) nossas formas de entretenimento se pautam primordialmente em narrativas: lemos livros e assistimos a filmes, peças, novelas e seriados para descobrir histórias”. A partir dessas histórias, nos emocionamos, nos identificamos, nos inspiramos e aprendemos.

Dessa forma, ouvir e contar histórias faz parte do nosso cotidiano e não seria diferente com relação ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Todo o aprendizado decorrido desse processo pode trazer informações muito importantes para fomentar pesquisas no campo da Linguística Aplicada (LA), mais especificamente na área de ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é compreender e analisar as narrativas de aprendizagem de inglês escritas por acadêmicos de um curso de Letras de uma universidade pública estadual, localizada no norte do estado de Mato Grosso. O estudo foi direcionado a partir das seguintes perguntas de pesquisa: a) Como futuros professores de inglês compreendem o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras? b) O que as narrativas contam com relação às crenças internalizadas pelos participantes sobre a aprendizagem de inglês? c) Quais métodos e abordagens de ensino e aprendizagem são identificados a partir das narrativas coletadas?

Diante disso, o artigo está dividido em cinco seções. A primeira seção trata-se do referencial teórico, onde discutimos questões relacionadas à pesquisa narrativa e à pesquisa com narrativas, ademais, também trazemos insumo teórico com relação às crenças na perspectiva dos processos de aprendizagem de línguas. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico, com a natureza da pesquisa, o contexto e características dos participantes, além do método de coleta e análise de dados. O artigo finaliza-se com a seção de análise e as considerações finais.

## **2. Referencial teórico**

### **2.1. Pesquisa narrativa ou pesquisa com narrativas?**

É importante iniciar as discussões buscando definir as diferenças e semelhanças entre a pesquisa narrativa e a pesquisa com narrativas. Barcelos (2020) argumenta que a pesquisa com narrativas se utiliza de várias terminologias como auto narrativa, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagem de línguas, ou seja, as histórias são apresentadas como dados. Já a pesquisa narrativa, caracteriza-se por contar histórias como uma forma de analisar os dados e apresentar resultados.

Paiva (2008, p. 03) também aponta que “(...) a pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”. Com isso, a pesquisa narrativa não faz parte apenas dos estudos em LA, mas também aparece em outras áreas, como semiótica, psicologia, psicanálise, sociologia, filosofia, dentre outras.

As narrativas podem ser utilizadas para diferentes finalidades, mas em se tratando da formação de professores de línguas, elas podem servir como insumo para debates sobre o próprio processo formativo. Do mesmo modo, Barcelos (2006) afirma que

[...] através das histórias de nossos alunos podemos compreender melhor suas crenças sobre aprendizagem e quem eles são ou se tornaram como aprendizes. Suas histórias mostram sua luta, suas frustrações, sucessos e fracassos como aprendizes em seus contextos e experiências. (BARCELOS, 2006, p. 150)

Assim, concordamos com a autora no sentido de que dar voz às experiências que acadêmicos e futuros professores relatam, faz com que suscite no grupo um processo reflexivo entre teoria, prática e processo de aprendizagem. Para Mello (2020, p. 48) “(...) cabe salientar que, nessa perspectiva teórico-metodológica, a experiência é estudada com o outro, e não sobre o outro”.

Ao expor as narrativas de aprendizagem ou quando as compartilhamos com outras pessoas, fazemos um movimento para fora, ou seja, extrospectivo, passamos a recontar a partir das nossas experiências e entendimentos. Ainda para Mello (2020, p. 49), o processo de “(...) recontar, portanto, não é contar de novo, mas compor os sentidos das experiências

já contadas. O movimento de reviver é aquele de pensar possibilidades futuras para um agir diferente diante de experiências semelhantes àquelas contadas e recontadas”.

Semelhantemente, Brandão, Oliveira e Santos (2023) advertem que:

A pesquisa narrativa na LA se configura como uma maneira de ouvir e dialogar com professores e alunos de línguas. Constitui-se, também, como uma forma de viabilizar reflexões e aprendizagens a partir da narrativa de experiências vivenciadas em contextos de ensino-aprendizagem de línguas - tanto para os pesquisadores quanto para os próprios participantes de pesquisa. (BRANDÃO; OLIVEIRA; SANTOS, 2023, p. 02)

Ao analisarmos as afirmativas das pesquisadoras, podemos inferir que a pesquisa com narrativas de aprendizagem pode dialogar muito com o campo teórico-metodológico, uma vez que damos voz às emoções, sentimentos, sensações, crenças e percepções que podemos sinalizar outros caminhos para uma aprendizagem mais efetiva e significativa para os aprendizes.

O trabalho com narrativas deveria fazer parte do cotidiano dos docentes, pois assim, compreenderiam muito mais sobre a realidade dos seus alunos, suas expectativas, experiências, traumas e poderiam ofertar um processo de ensino mais personalizado e atento às especificidades e realidade de cada indivíduo aprendendo uma LE.

Outrossim, Mello (2020) assevera:

Em síntese, entendo que a diferença dos tipos de pesquisa narrativa reside na noção e função da narrativa; no lugar do pesquisador no estudo; além do aspecto relacional entre pesquisador e participantes. Cabe, porém, ressaltar que todos os tipos de pesquisa narrativa são importantes, e não há ganhos na manutenção de qualquer movimento acadêmico dicotômico com objetivo de validar alguns tipos e outros não. (MELLO, 2020, p. 51)

Pode-se relacionar fortemente as narrativas com as crenças, portanto, na próxima seção, fazemos o entrelaçamento entre crenças, atitudes e percepções sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e as pesquisas com narrativas.

## ***2.2. Crenças no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras***

As pesquisas com/sobre crenças em LA começaram no Brasil na década de 1990 e, a partir de então, tornaram-se campo de estudo de diversos pesquisadores. No entanto, não existe em Linguística Aplicada uma

definição única para esse conceito. Faz-se necessário, primeiramente, esclarecer sobre as definições e discussões sobre as crenças quanto ao ensino e aprendizagem de línguas.

De acordo com Barcelos (2004),

As crenças sobre aprendizagem de línguas vêm sendo objeto de inúmeras investigações, tanto no exterior quanto no Brasil. Pode-se dizer que o início dessa pesquisa se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil. Observando-se os anais do Congresso da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) de 1995, não se encontra 81 nenhuma referência a estudos a respeito de crenças. Já no congresso da ALAB de 1997, havia pelo menos quatro trabalhos a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas. Além disso, desde 1995, o número de dissertações e teses a esse respeito têm crescido bastante. Isso mostra, mais uma vez, a importância desse conceito no Brasil e o crescente interesse por ele. (BARCELOS, 2004, p. 124)

Além disso, Barcelos (2001, p. 72), por exemplo, define crenças como “(...) opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Almeida Filho (2002, p. 13), por sua vez, refere-se a crenças de professores como “(...) o conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira”. Já Kalaja (1995, p. 192) define como “(...) o que os aprendizes de línguas têm a dizer – o que eles pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua”.

Ancoramo-nos nos pressupostos de Barcelos (2004) nos quais a autora compreende que as crenças são as opiniões e experiências que os estudantes têm em relação ao ensino e que essas crenças não são estáticas, podem sofrer alterações de acordo com as experiências vivenciadas pelos alunos, variam de pessoa para pessoa e interferem em como os alunos recebem e se portam com relação à aprendizagem de uma LE. Além disso, se forem crenças limitantes ou negativas, elas podem ser uma barreira no ensino-aprendizagem, mas caso sejam positivas, impulsionam a motivação da/para a aprendizagem.

Silva (2005) define, também, crenças como:

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão [...] são essas ideias 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. (SILVA, 2005, p. 77)

Com o passar do tempo, o ensino e a aprendizagem, bem como os métodos de ensino da língua inglesa, passaram a ser estudados por diversos

pesquisadores. Para Madeira (2008, p. 119) “A partir das décadas de 70 e 80, as discussões na área de ensino/aprendizagem de línguas tomaram novos rumos”. Com o surgimento da abordagem comunicativa, assim como de diversas teorias de aquisição de segunda língua, houve a ampliação da visão do processo de aprendizagem de LEs, e assim, pesquisadores passaram a ponderar sobre diversos fatores neste âmbito.

A respeito disso, Madeira (2008) afirma:

Dentro desse ambiente que se formou, o aluno passou a ser visto de maneira diferente: passou-se a se levar em conta suas necessidades, interesses e sentimentos. Esse conhecimento mais aprofundado do aprendiz fez constatar que ele traz consigo expectativas em relação à maneira como se aprende uma nova língua, isto é, concepções que influenciam na formação do conhecimento metacognitivo sobre o processo de aprendizagem. (MADEIRA, 2008, p. 120)

Essas concepções passam a ser denominadas crenças e o estudo com crenças se faz necessário para compreender diversas nuances presentes na formação de professores de línguas. Inclusive, como estes futuros professores compreendem e assimilam os diferentes métodos e abordagens de ensino. No próximo tópico, discutimos justamente sobre este assunto.

### **2.3. Métodos e abordagens no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira**

Antes de prosseguir, é importante esclarecer as diferenças entre métodos de ensino e abordagens. Para isso, nos ancoramos nos pressupostos defendidos por Leffa (2016), que, segundo o autor,

Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos [...] o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. (LEFFA, 2016, p. 22)

Pelo mesmo viés, Oliveira (2014) aponta que o método deve esclarecer princípios teóricos. Logo, é composto por três partes: abordagem (teoria da língua, teoria da aprendizagem); design (*syllabus*/ementa, tipos de atividades, papéis do aluno, papéis do professor, papéis dos materiais didáticos), e procedimentos (técnicas, comportamentos).

Embora haja métodos e abordagens variadas desde que os estudiosos da LA passaram a elaborá-los e aplicá-los, muitas instituições como escolas de idiomas, cursos livres e até mesmo cursos de formação de professores ainda adotam posturas de ensino muito rígidas ou que remontam aos primeiros métodos de ensino. Para esclarecer as semelhanças ou diferenças entre eles, apresentamos a seguir, com base nas afirmações de Paiva (2014) e Oliveira (2014), um quadro que contempla as principais propostas que causaram mais impacto nos estudos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras.

Quadro 01: Resumo das principais abordagens didáticas.

Abordagem didática/metodológica	Método de gramática/tradução	Método audio-lingual	Abordagem Comunicativa	Abordagem socioconstrutivista	O pós-método
<b>Teoria de ensino</b>	cognitivismo, instrução, abstração e reprodução	behaviorismo, condicionamento e reprodução	<i>speech-act theory</i> ; recombinação de modelos	“ <i>learning by doing</i> ”	Não há uma maneira rígida de ensinar
<b>Papel da língua</b>	estetizada, objeto de estudo	conteúdo programático	conteúdo programático	ferramenta para atingir outros objetivos	um meio de comunicação e expressão
<b>Papel da gramática</b>	centro do ensino (papel morfossintático)	totalmente invisível, desconsiderada e ensinada como vocábulos	secundária, pois a competência comunicativa vale mais do que a correção	coadjuvante, entra apenas onde a correção formal é importante	Integrada e contextualizada
<b>Papel do professor</b>	detentor do conhecimento, domina todas as atividades	aplicador técnico; instância corretiva	aplicador técnico, motivador, animador e instância corretiva	secundário, não há divisão entre aprendizagem e aplicação	Há o empoderamento do professor para teorizar a partir de sua prática
<b>Papel do aluno</b>	reprodutor passivo de conhecimento sobre a língua	reprodutor passivo de conhecimentos orais decorados	reprodutor ativo de modelos (ator)	co-aprendiz, produtor de conteúdo relevante	Reconhecimento da diversidade dos alunos, suas motivações e estilos de aprendizagem

Fonte: elaborado pelos autores com base em Weininger (2001) e Borges (2019).

Ao fazer a leitura do quadro podemos perceber que com o passar do tempo, a visão sobre o processo de aquisição e de aprendizagem de língua passou de algo muito estanque, repetitivo e cansativo, para algo em que o aprendiz se torna protagonista do processo de aprendizagem. Isso vai ao encontro do novo perfil de aluno do século XXI, o qual precisa aprender línguas para interagir e se integrar no mundo.

Convergimos com Borges (2019, p. 469), ao apontar caminhos contemporâneos, pois “(...) atualmente, o método (e a abordagem) deixa apenas de ser o protagonista no contexto de ensino de línguas, mas não deixa

de coexistir ao lado de outros fatores importante nas tentativas de se compreender o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas”.

Outro ponto importante com relação a este escopo, diz respeito a hipótese do Filtro Afetivo proposta por Stephen Krashen, em 1987. Segundo o linguista, a hipótese do filtro afetivo sugere que o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua está ligado a fatores emocionais e afetivos. São eles: afeto positivo; ansiedade e bloqueio; motivação; elementos afetivos; apoio social.

Essa hipótese destaca a importância de um ambiente emocionalmente positivo para facilitar a aprendizagem de uma segunda língua, enfatizando a necessidade de reduzir a ansiedade e aumentar a motivação dos aprendizes. Assim, segundo essa hipótese, um ambiente emocionalmente positivo e motivador é propício para a aprendizagem de uma segunda língua, enquanto emoções negativas podem atuar como obstáculos no processo de aquisição.

Na próxima seção, delimitamos a metodologia da pesquisa e esclarecemos algumas informações com relação aos participantes e o método de coleta de dados.

### **3. Metodologia da pesquisa**

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa de cunho interpretativista, pois conforme aponta Zanella (2013, p. 99) “(...) preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados”. Além disso, como já citado anteriormente, utilizamos a pesquisa com narrativas como método de coleta de dados, uma vez que os participantes escreveram suas narrativas de aprendizagem em forma de texto (relato) que serviu como uma avaliação da disciplina que estavam cursando naquele momento.

Com relação aos participantes de pesquisa, os quatro eram alunos regularmente matriculados na disciplina de LA ao ensino e aprendizagem de LE e cursavam o sétimo ou oitavo período do curso de Letras. Com base nos pressupostos éticos da pesquisa, todos os participantes receberam nomes fictícios (Tiffany, Jack, Daisy, Anne), preservando o direito garantido do anonimato.

A seguir, apresentamos um quadro com algumas características de cada um deles:

Quadro 02 – Características dos participantes

<b>Nomes fictícios</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>
Tiffany	45	Graduação em Turismo
Jack	30	Ensino médio completo
Daisy	50	Ensino médio completo e curso técnico em enfermagem
Anne	27	Ensino médio completo

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Consideramos que a idade dos participantes tem interferência com os aspectos elucidados a partir de suas crenças, pois muitos já possuem experiências não muito agradáveis com a aprendizagem de inglês. No entanto, é importante reconhecer que essas experiências negativas não estão necessariamente ligadas à capacidade intrínseca do adulto em aprender, mas sim a fatores externos e percepções que podem ser abordados através de métodos de ensino mais flexíveis, adaptáveis e centrados no aluno.

Para analisar as crenças presentes nessas narrativas, utilizamos o cunho interpretativista proposto por Bortoni-Ricardo (2008), para esta autora o termo *interpretativismo* compõe um conjunto de métodos que se empregam à pesquisa qualitativa, dentre eles: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, dentre outros.

Todos esses levam em conta as questões sociais e de interação, afinal, “(...) não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Sendo assim, na próxima seção apresentamos as quatro narrativas de aprendizagem selecionadas para análise, em formato de recortes para discussões. Por se tratar de um artigo que delimita a quantidade de páginas, não conseguimos trabalhar com todas as narrativas, por isso optamos apenas por selecionar algumas.

#### **4. Análise e discussão dos dados**

A partir desta seção iniciamos as análises das narrativas de aprendizagem. Como já dito anteriormente, os dados foram coletados por meio de narrativas de aprendizagem e, a partir daqui, apresentamos pequenos recortes para análise.

A seguir, trazemos o primeiro relato:

Tiffany – Nesta época, era novidade a escola oferecer o inglês para alunos do grau menor (1º ao 4º ano). A empolgação com a matéria nova me fez tornar monitora de inglês pelas notas excelentes que eu tirava. No decorrer dos anos tanto no grau maior como no segundo grau fui me tornando uma aluna regular e sem maiores progressos. O verbo *To be* e o presente simples foram matérias comuns a todas as séries. O livro didático sempre acompanhava um CD que ensinava a pronúncia das palavras, desta forma a metodologia utilizada pelo professor era escutar o áudio do CD baseado em diálogos e em seguida acontecia a repetição dos alunos em voz alta, era o máximo de interação com a língua em sala de aula. Já no grau maior, que era de quinta a oitava série, recorro das frases para mudar as formas e do estudo do vocabulário que era por meio da memorização, ou seja, tínhamos que decorar.

Ao analisarmos o relato de Tiffany, podemos verificar que, em um primeiro momento, a participante se mostrou empolgada por ter aulas de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e isso fez com se tornasse aluna monitora, mas com o passar do tempo isso mudou. Tiffany atribui esse recuo na aprendizagem ao processo de ensino utilizado pela professora na época. Assim, em um primeiro momento percebemos características do método gramática-tradução, como o relato do ensino de verbo *To Be*, mas também é possível perceber indícios do uso de método audiolingual, quando Tiffany afirma que os diálogos e exercícios precisavam ser repetidos em voz alta e que isso era o máximo de interação com a língua em sala de aula.

Na última parte, ela retoma indícios do método gramática-tradução (OLIVEIRA, 2014) ao afirmar que com o passar dos anos e o avanço nas séries escolares, a forma de ensino e aprendizagem era com memorização de vocabulário e o estudo da forma, ou seja, gramática. Isso mostra as características já antes mencionadas, como o papel passivo do aluno, como um mero reprodutor de conhecimento da língua (PAIVA, 2014). Ademais, a ela atribui crenças negativas a esse tipo de abordagem ao afirmar que com o passar do tempo a motivação para o aprendizado foi diminuindo.

Em sequência, temos o segundo relato:

Jack – Recordo-me que durante o ensino fundamental e o ensino médio só tínhamos contato com inglês uma vez na semana, para ser mais exatos as aulas de ensino estrangeiro aconteciam todas as sextas-feiras nos dois últimos horários. Não recorro do professor que lecionou inglês durante o ensino fundamental, mas lembro perfeitamente da professora que ensino tal língua no ensino médio. Professora Eleonora Monteiro, eram perceptíveis a insegurança e o despreparo da profissional ao administrar o conteúdo, por muitas vezes íamos para casa sem sabermos o real significado de algumas

palavras quando questionadas em sala de aula. O assunto mais ensinado em sala era o verbo *To Be*. Então, reafirmo que o contato com o Inglês durante esse período, não nos despertou interesse pela língua estrangeiras, e só estudávamos porquê de fato fazia parte da nossa grade curricular.

Nesta narrativa fica evidente a frustração de Jack com as aulas de língua inglesa. O participante atribui crenças negativas à disciplina como carga horária baixa e, segundo ele, era nítido o despreparo da professora com relação à organização e didática nas aulas de inglês. Além disso, o participante afirma que nesta época não via sentido para aprender a língua e, mais uma vez, nos deparamos com o relato de que a gramática/tradução era o foco das aulas.

Para Leffa (2016), este método tem sido o mais utilizado na história do ensino de línguas, e o que mais críticas tem recebido. A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. Isso se concretiza tanto no relato de Tiffany quanto de Jack. Outro ponto em evidência, diz respeito a pouca motivação, ou seja, o filtro afetivo estava alto o que prejudicou a aprendizagem. Aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos e com baixa autoestima teriam dificuldade para compreender o utilizar o insumo linguístico (PAIVA, 2014, p. 32).

O próximo relato aponta:

Daisy – Meu primeiro contato com a língua estrangeira o inglês ocorreu na sétima série do ensino fundamental no ano de 1981. Na época o método de ensino era mais tradicional, usava-se o livro onde continha textos, orientações e atividades, o aluno estudava apenas no livro didático e caso precisasse de mais informações deveria recorrer a biblioteca [...] as atividades eram repetitivas e os colegas não levavam muito a sério, por ser escola pública a situação econômica e social dos alunos não era muito boa, tinha sempre uma divisão na sala de aula, não nos misturamos muito e começava por aí um dos entraves o de que os colegas da cidade sabiam mais que os do interior e que o pobre não iria usar isso para a nada, eu assim como outros tínhamos vergonha de falar errado. A carga horária da disciplina era apenas uma aula de 45 minutos por semana totalizando 69 horas de aula em um ano letivo. As turmas eram grandes com 30 até 40 alunos, eu tinha vontade de aprender, achava legal falar diferente, porém não obtive muito sucesso, a mim faltou maturidade e incentivo para desenvolver as habilidades tanto na escrita quanto na fala e na audição, e assim foram os cinco anos da disciplina de língua inglesa entre o ensino fundamental e médio, por mais que me esforçava meu aproveitamento girava em torno de 70% a 80% de aproveitamento.

Também no relato anterior, podemos verificar a presença do método audiolingual ao afirmar que as atividades eram repetitivas e calcadas

no livro didático. É importante destacar uma crença negativa presente nesta narrativa, ela afirma que os colegas de sala não levavam as aulas a sério “por ser escola pública”. Infelizmente, a crença de que não se aprende inglês na escola pública aparece em diversos relatos sobre aprendizagem, tanto de discentes quanto de docentes.

Barcelos (2006) salienta que, para a maioria dos alunos, a experiência de aprendizagem em escola pública é caracterizada como ruim e desmotivante. As razões fazem alusão a vários fatores, tais como problemas pedagógicos, (des)-motivação, (não) uso da língua e falta de competência dos professores. Todas essas questões aparecem nas narrativas dos participantes e a eles são atribuídas crenças com aspectos negativos e limitantes.

No relato de Daisy, também podemos notar a questão do esforço para a aprendizagem, que segundo ela não era o suficiente para obter um aproveitamento adequado da disciplina de inglês. Além disso, na visão desta participante, também houve pouco incentivo para que pudesse desenvolver as habilidades orais, escritas e auditivas na língua. Podemos inferir que, na visão de Daisy, esse incentivo deveria vir da figura do professor.

Em seguida, temos a última narrativa:

Anne – Quando eu completei meus dezesseis anos de vida, minha mãe me colocou em um curso de inglês em uma dessas empresas privadas que ‘garantiam’ seu inglês fluente em apenas cinco anos. Confesso que, no início, fiquei bastante empolgada, mesmo tendo que falar bastante em suas aulas que sempre aconteciam no sábado [...] Eu particularmente achava que a ‘teacher’ ensinava rápido demais, deixando coisas pequenas de lado e não focando em fazer com que a gente decorasse a atividade anterior, porém, seguimos em frente. Foi então em um belo dia que tudo desandou e meu sonho de ter fluência no inglês foi de ladeira à baixo. Tivemos uma aula chata e cansativa sobre ‘como falar as horas em inglês’, não podíamos falar traduzindo normalmente, e algumas palavras eram diferentes demais e tínhamos que falar de um modo que não me entrava na mente. Fiquei para trás. Desde então eu tento aprender inglês sozinha, vendo séries e filmes legendados, sempre traduzindo as palavras em inglês que não consigo entender, até falando com nativos desse lugar tão sonhado e desejado por muitos de nós, os Estados Unidos da América.

Um ponto interessante na narrativa de Anne é com relação a “ter que falar bastante nas aulas”. Assim, isso pode estar relacionado a uma crença anterior de que para se aprender inglês outras habilidades pudessem

ser mais importantes do que a oralidade ou talvez, que suas vivências anteriores no contexto da escola pública, por exemplo, pudessem ser diferentes do que ela presenciou quando iniciou o curso na escola de idiomas.

Outro aspecto a ser considerado é que, para essa participante, o ritmo das aulas estaria muito acelerado e ela não conseguia entender todo o conteúdo, assim como os outros colegas. Pode se dizer que, eventualmente, essa abordagem ou método utilizado durante as aulas fez com que ela se desanimasse e criasse barreiras para aprender inglês, sua motivação já não parecia ser a mesma de antes o que, mais uma vez, pode ser classificado e investigado dentro da teoria do filtro afetivo (KRASHEN, 1987).

Não fica evidente na narrativa qual método ou abordagem era utilizado, mas ela afirma que aula era cansativa e que não seria permitido traduzir. Nesse âmbito, pode ser que o método audiolingual fosse utilizado, pois segundo Oliveira (2014), este método está ancorado nos princípios do behaviorismo proposto por Skinner, assim, a combinação do estruturalismo e do behaviorismo resultou numa série de princípios que iriam moldar o ensino de línguas sob a ótica do audiolingual.

Há um contraponto no relato de Anne, mesmo que as experiências não tenham sido tão positivas, a aprendiz afirma que tem buscado aprender inglês, sozinha, ou seja, de forma autônoma, utilizando de recursos como filmes e séries em inglês (com legendas) para impulsionar seu aprendizado. Entretanto, mais adiante em sua narrativa, podemos notar a crença de que é preciso aprender inglês traduzindo, ou seja, mais uma vez podemos ver resquícios do método/gramática e tradução fortemente presente no processo de aprendizagem, mesmo que de forma individualizada.

## **5. Considerações finais**

Como já dito anteriormente, este estudo buscou verificar características relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa de professores em formação inicial de um curso de Letras por meio de pesquisa com narrativas de aprendizagem. Além disso, também buscamos responder às seguintes questões: a) Como futuros professores de inglês compreendem o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras? b) O que as narrativas contam com relação às crenças internalizadas pelos participantes sobre a aprendizagem de inglês? c) Quais métodos e abordagens de ensino e aprendizagem são identificados a partir das narrativas coletadas?

Podemos concluir que os participantes compreendem o desenvolvimento da aprendizagem de inglês como algo complexo e dinâmico, pois de acordo com suas experiências, o método ou abordagem utilizado durante o processo pode contribuir para o sucesso ou o fracasso da aprendizagem. Com relação às crenças, podemos notar que a maioria delas são parecidas e, infelizmente, se caracterizam como crenças negativas sobre o ensino e aprendizagem de inglês.

Defendemos a importância de evidenciar e debater sobre crenças, pois, conforme salienta Barcelos (2004, p. 145), “(...) nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos”. Assim, o trabalho com as crenças se mostra crucial para o desenvolvimento reflexivo de futuros professores.

Com relação aos principais métodos e abordagens de ensino presentes nas narrativas, notamos que o método da gramática-tradução e audiolingual (Behaviorismo), foram os que mais apareceram, mesmo que estes sejam considerados métodos tradicionais e muito antigos; assim, estes ainda estão fortemente enraizados nas escolas públicas e nos cursos privados de língua inglesa (OLIVEIRA, 2014). Além disso, também evidenciamos a hipótese do filtro afetivo, pois muitos relataram questões relacionadas à motivação e a sentimentos ou sensações que ora auxiliaram ora atrapalharam o processo de aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: \_\_\_\_; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41

\_\_\_\_\_. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, R.C. (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-56, Pelotas, 2004.

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

BORGES, E. F. do V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Revista Linguagem & Ensino*, v. 13, n. 2, p. 397-414, 13 mar. 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, A. C. de L.; OLIVEIRA, V. A.; SANTOS, G. P. Visual narrative inquiry and the study of English teachers' identity. *SciELO Preprints*, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6145>.

GOMES JÚNIOR, R. C. Narrativas e metáforas. In: \_\_\_\_ (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

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

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nova Jersey: Prentice Hall International, 1987.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 1, p. 119-29, 2008.

MELLO, D. M. Pesquisa narrativa e formação de professores. In: GOMES JUNIOR, R.C. (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de Segunda Língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. E. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 261-6, 2008.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

ZANELLA, L. C. H. *Metodologia de pesquisa*. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.