



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

**Cleuma de Almeida Matos Nascimento**

**INVESTIGANDO A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS DE ALUNOS  
DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ SOBRE SUA PRONTIDÃO PARA A APRENDIZAGEM  
AUTÔNOMA DO INGLÊS: um estudo de caso**

**BELÉM**

**2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

**Cleuma de Almeida Matos Nascimento**

**INVESTIGANDO A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS DE ALUNOS  
DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ SOBRE SUA PRONTIDÃO PARA A APRENDIZAGEM  
AUTÔNOMA DO INGLÊS: um estudo de caso**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Letras da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras - Lingüística, sob a orientação da Profª Drª. Walkyria Magno e Silva.

**BELÉM**

**2007**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca Central/ UFPA, Belém-PA

---

Nascimento, Cleuma de Almeida Matos.

Investigando a influência das crenças de alunos do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará sobre sua prontidão para a aprendizagem autônoma do inglês: um estudo de caso / Cleuma de Almeida Matos Nascimento; orientadora: Profª Drª Walkyria Magno e Silva. – 2007.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2007.

1. Língua Inglesa – estudo e ensino. 2. Língua Inglesa – métodos de ensino. 3. Crenças (Linguística). 4. Autonomia. I. Título.

CDD - 21. ed. 420.7

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

**Cleuma de Almeida Matos Nascimento**

**INVESTIGANDO A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS DE ALUNOS  
DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ SOBRE SUA PRONTIDÃO PARA A APRENDIZAGEM  
AUTÔNOMA DO INGLÊS: um estudo de caso**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Letras da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras - Lingüística.

**Julgada em:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Conceito:** \_\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

Profª Drª Walkyria Magno e Silva

*Orientadora*

---

Profª Drª Rosane Rocha Pessoa

*Membro*

---

Profº Dr José Carlos Cunha da Cunha

*Membro*

Dedico este trabalho aos meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã.

## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, meu Deus, que tem sempre me carregado no colo quando meus pés se cansam da caminhada.

Aos meus queridos pais, Ribamar e Nilda, por seu amor e apoio em todos os momentos da minha vida.

Ao meu amado marido, Márcio, por ter lutado e sofrido junto comigo e por inúmeras vezes ter sido pai e mãe para que eu pudesse concluir este trabalho. AVCPS

Aos meus lindos filhos, Matheus e Marcos, por terem esperado pela mamãe tão paciente e compreensivamente.

À minha orientadora, Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva, por sua paciente e competente orientação e por ter me inspirado a continuar a pesquisa sobre autonomia no ensino de línguas.

Ao Prof. Dr. José Carlos Cunha e à Profa. Dra. Célia Macedo, por suas valiosas contribuições quando da qualificação deste trabalho.

À amiga Ângela Chagas, por dedicar-me carinho e amizade, tão importantes nesses dois anos de mestrado.

Às queridas amigas Socorro Pastana e Marília Costa, por me ensinarem tanto com sua abnegação e carinho.

À amiga de todos os momentos Vanessa Maneschy, pelo apoio e compreensão incondicionais.

Ao amigo e irmão Mário Vitor, por apoiar-me nas horas mais difíceis.

À amiga e irmã Danusa Moura, pelo bom humor e conselhos.

À amiga Lígia Simplício, pela constante disponibilidade em ajudar-me a todo o momento e por falar-me do amor de Deus para com seus filhos quando mais precisei.

À minha querida amiga e irmã Glaucilene Bouth, por seus conselhos, por sua orientação, por revisar o meu trabalho e por sempre estar lá quando precisei.

Às alunas participantes deste trabalho, por terem sido tão gentis em compartilhar suas crenças comigo.

À Socorro Costa, por ajudar-me com carinho e boa vontade, características tão raras nos dias de hoje.

Finalmente, à Elisângela Costa, *my angel in the darkness*, por seu incansável apoio, por suas palavras de ânimo e por formatar e revisar tão competentemente o meu trabalho. EVTES

## LISTA DE SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
BA <sup>3</sup>	Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma
BALLI	<i>Beliefs About Language Learning Inventory</i>
CALL	<i>Computer Assisted Language learning</i>
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
LA	Lingüística Aplicada
LE	Línguas Estrangeiras
PPQ-CLA	Projeto de Pesquisa – Centro de Letras e Artes
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SILL	<i>Strategy Inventory of Language Learning</i>
UFPA	Universidade Federal do Pará

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar como as crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês de quatro alunas do curso de Letras da UFPA influenciam, positiva ou negativamente, sua prontidão para a aprendizagem autônoma. Os princípios desta pesquisa são qualitativos com a utilização de narrativas, questionário e entrevista para coleta e posterior triangulação de dados. Ao analisar as crenças e sua relação com a aprendizagem autônoma, constatamos que professores e alunos podem construir um novo entendimento do processo de ensino e aprendizagem, assim como podem compreender melhor o papel que desempenham nele. Essa conscientização é um dos importantes fundamentos da autonomia.

Palavras-chave: Crenças. Autonomia. Língua inglesa. Aprendizizes. Ensino e aprendizagem de línguas



## **ABSTRACT**

This study aims at investigating how the beliefs about English as a foreign language of four undergraduate students of “Letras” course at UFPA influence, in a positive or negative way, their readiness for autonomous learning. The principles of this research are qualitative with the use of narratives, a questionnaire and interviews for data collecting and further cross validation. By analysing the beliefs and their relation with autonomous learning we concluded that teachers and students can together construct a new understanding of the teaching and learning process, as well as they can better comprehend their roles in it. This awareness is one of the foundations of learner autonomy.

**Keywords:** Beliefs. Autonomy. English language. Learners. Teaching and learning languages.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>15</b>
1.1 CRENÇAS E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE .....	15
<b>1.1.1 Um breve histórico do construto “crenças”</b> .....	<b>15</b>
<b>1.1.2 Algumas abordagens de investigação das crenças</b> .....	<b>20</b>
1.1.2.1 A abordagem normativa .....	20
1.1.2.2 A abordagem metacognitiva .....	21
1.1.2.3 A abordagem contextual .....	23
<b>1.1.3 Crenças e o aprendiz</b> .....	<b>24</b>
1.1.3.1 A evolução do papel do aprendiz .....	24
1.1.3.2 Inter-relacionando crenças e o aprendiz .....	28
1.2 APRENDIZAGEM AUTÔNOMA .....	32
<b>1.2.1 Caminhos da aprendizagem autônoma</b> .....	<b>33</b>
<b>1.2.2 Definições de autonomia</b> .....	<b>34</b>
<b>1.2.3 Autonomia: abordagens e tipos</b> .....	<b>37</b>
1.3 A INTERAÇÃO DOS CONSTRUTOS CRENÇAS E AUTONOMIA .....	43
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA</b> .....	<b>46</b>
2.1 O ESTUDO DE CASO .....	46
2.2 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO .....	47
<b>2.2.1 Local e período da coleta de dados</b> .....	<b>47</b>
<b>2.2.2 Perfil dos informantes</b> .....	<b>48</b>
2.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	49
<b>2.3.1 Narrativas</b> .....	<b>50</b>
<b>2.3.2 Questionário</b> .....	<b>51</b>
<b>2.3.3 Entrevistas</b> .....	<b>52</b>
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	53
<b>CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>54</b>
3.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS .....	54
3.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO .....	57
<b>3.2.1 O Papel do professor</b> .....	<b>58</b>
<b>3.2.2 O Papel do feedback</b> .....	<b>60</b>

<b>3.2.3 O Senso de auto-eficácia .....</b>	<b>62</b>
<b>3.2.4 Estratégias importantes .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.5 Natureza da aprendizagem da língua .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>65</b>
<b>3.3.1 Qual era sua opinião sobre a língua inglesa antes de iniciar a graduação? .....</b>	<b>66</b>
<b>3.3.2 Qual é agora sua opinião sobre a língua inglesa? .....</b>	<b>67</b>
<b>3.3.3 Qual o papel do professor em sala de aula? .....</b>	<b>69</b>
<b>3.3.4 Na sua opinião quem melhor sabe se você está aprendendo bem: você ou o professor? .....</b>	<b>70</b>
<b>3.3.5 Como você se avalia como aprendiz de LE? .....</b>	<b>71</b>
<b>3.3.6 De quem ou de quê depende o seu sucesso na aprendizagem? .....</b>	<b>72</b>
<b>3.3.7 De que forma a orientação recebida no projeto influenciou sua forma de aprender inglês? .....</b>	<b>73</b>
<b>3.4 MUDANÇAS OCORRIDAS .....</b>	<b>75</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) sempre foi objeto de estudo e preocupação por parte de pesquisadores e professores, e muitos métodos de ensino já foram criados para que esse processo fosse cada vez mais bem sucedido.

O método mais tradicional pode ser chamado de *gramática e tradução*. O nome já indica os principais pilares dessa abordagem: uma progressão linear de unidades gramaticais, partindo do morfologicamente mais simples para chegar no morfologicamente mais complexo, independente da complexidade semântica de uma estrutura ou de suas implicações pragmáticas. Assim, a gramática é dada por meio de regras escritas, sem considerar a sua função comunicativa e a tradução de textos de cada lição acompanha as porções de gramática sem nenhuma preocupação com sua frequência de uso ou a sua importância comunicativa.

As metodologias de ensinar línguas estrangeiras sempre estão sujeitas às modas e ao espírito de cada época. O método de gramática e tradução dos anos 50 segue os moldes comportamentais da reconstrução do pós-guerra em que o professor é a autoridade máxima do processo. Todo processo depende dele. Os alunos estudam decorando regras e listas de vocabulário e adquirem conhecimentos que os prepara bem para realizarem provas escritas. Porém, mesmo depois de vários anos, não conseguem manter uma comunicação oral básica por falta de competência de compreensão e expressão oral. Os autores do material e o professor têm total controle sobre a aprendizagem. Dessa forma, um aluno que só ouve estruturas corretas e as repete em intermináveis *pattern-drills* não conseguiria cometer erros na produção porque esses erros deveriam ser “aprendidos” através de um condicionamento baseado em estímulo e reforço.

Os resultados dessa linha são encorajadores na área de compreensão e expressão oral, pois os alunos começam logo a “falar”, no novo idioma e o papel do professor muda do “conhecedor de todas as coisas” para o “treinador de circo”, que adentra os seus alunos. Vale ressaltar que ambos os papéis são extremamente autoritários, deixando o aluno em uma posição hierarquicamente submissa (HOWATT; WIDDOWSON, 2004).

Mas as tendências de ensino e aprendizagem de línguas não são estáticas, e apesar de a figura do professor ainda predominar e dominar o cenário, pesquisadores começam a ver o processo de ensinar e aprender com outros olhos. Até então, os personagens principais, os alunos, eram deixados à margem durante todo o processo.

Nos anos 70, o objetivo principal era dar ao aluno as ferramentas lingüísticas necessárias para defender seus interesses num ambiente veiculado pela língua alvo. A evolução dos métodos não mais seguiu uma linha morfossintática, mas sim uma sucessão de atos de fala funcionais como “pedir informações”, “dar instruções”, “descrever processos” etc. É importante destacar que as estruturas gramaticais estavam a serviço da intenção comunicativa e não o contrário. A tarefa do professor era de criar pequenas situações comunicativas e provocar uma necessidade de interação, sempre evitando o uso da língua materna (RICHARDS; RODGERS, 2004). O professor torna-se parceiro no processo de aprendizagem, e não mestre. Assim, o interesse das pesquisas passou do professor para o aluno, que começa a ser compreendido como tendo diferentes necessidades, anseios e crenças.

Conforme alguns autores (HORWITZ, 1987; WHITE, 1999; BARCELOS, 2004), as crenças influenciam de diversas formas as percepções dos aprendizes sobre aspectos referentes à aprendizagem de LE. Ao analisar as crenças dos aprendizes com relação ao aprendizado autônomo, deparamo-nos com atitudes de aprendizes oriundos de uma cultura de sala de aula centrada no professor e que não privilegia a atribuição de responsabilidade ao aluno. É pensando nessa cultura de sala de aula que propomos uma investigação acerca das crenças que futuros professores de língua inglesa, alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), possuem a respeito do aprendizado autônomo de uma LE, numa tentativa de complementar estudos com esse enfoque no campo da Lingüística Aplicada.

## ➤ JUSTIFICATIVA

Os aprendizes trazem consigo suas próprias crenças, e estas influenciam sua visão acerca da aprendizagem. Como essas crenças primeiras são formadas é tema de especulação, podendo elas ter origem no que se fala no meio onde o indivíduo se formou, em suas conversas com conhecidos etc. As experiências de aprendizagem próprias de cada indivíduo, por sua vez, ou reforçam ou alteram essas crenças.

Ainda sob este prisma acredita-se, também, que todo comportamento é governado por crenças e experiências. Portanto, a aprendizagem autônoma pode igualmente ser fundamentada por crenças ou comportamentos que podem contribuir ou impedir o desenvolvimento de sua prontidão para a autonomia. A fim de compreender melhor como se dá essa relação entre crenças e autonomia é que resolvemos empreender este estudo.

A importância da pesquisa sobre o tema proposto está na melhor compreensão da forma como as crenças dos aprendizes influenciam seu comportamento autônomo e sua interação com a aprendizagem de LE, pois as percepções dos aprendizes podem facilitar o modo como eles reagem às oportunidades de aprendizagem. Ao compreender melhor essa questão, os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem poderão (re)avaliar suas práticas e atitudes assumidas diante desse processo por meio da conscientização dos seus papéis. Assim, ambos descobririam o real valor da inter-relação entre os construtos crenças e autonomia, melhorando, conseqüentemente, a comunicação entre professores e alunos.

## ➤ OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa tem por objetivo principal investigar se as crenças sobre a aprendizagem de língua estrangeira influenciaram, positiva ou negativamente, a prontidão dos aprendizes para a aprendizagem autônoma.

Nessa perspectiva, este estudo será norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- a. As crenças das participantes sobre o ensino e aprendizagem do inglês influenciaram sua prontidão para a aprendizagem autônoma?

- b. Como as crenças dos aprendizes favoreceram ou não uma aprendizagem mais autônoma?
- c. As crenças dos aprendizes sobre a aprendizagem autônoma de línguas se modificaram?

## ➤ ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO

Este trabalho está organizado em três capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo trata da fundamentação teórica que consta de três partes. Na primeira parte, relacionamos crenças e a aprendizagem de LE, traçando um breve histórico do primeiro desses construtos e descrevendo sua relação com o aprendiz. Na segunda, destacamos o que estudos sobre aprendizagem autônoma têm revelado, apresentando algumas definições e tipos de autonomia. Finalmente, na terceira parte, fazemos a interação dos construtos “crenças” e “autonomia”.

No Capítulo 2, apresentamos a metodologia utilizada neste estudo. Ele está dividido em quatro partes. Na primeira parte, situamos o trabalho enquanto um estudo de caso. Na segunda, é feita uma descrição do contexto da pesquisa. Em seguida, na terceira, é feita a descrição dos instrumentos e dos procedimentos usados na coleta de dados. Por fim, na quarta parte, são apresentados os procedimentos adotados para a análise dos dados.

No Capítulo 3, os resultados e a discussão dos dados são apresentados seguindo a seguinte ordem: análise das narrativas, análise do questionário e análise das entrevistas. Finalmente é feita uma triangulação dos dados obtidos a partir dos três instrumentos de coleta, apresentando mudanças verificadas e discutindo-as. As crenças em relação à aprendizagem autônoma reveladas pelas informantes são levantadas neste capítulo, e as justificativas a respeito das suas crenças são apresentadas e comentadas.

Na conclusão, as perguntas de pesquisa são retomadas, as implicações deste estudo para o ensino e aprendizagem de LE são discutidas, as limitações são apresentadas e algumas sugestões para futuras pesquisas são propostas.

## **CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Os resultados de estudos na área de crenças no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), focalizando o aprendiz e suas estratégias de aprendizagem, estilos e graus de autonomia, têm demonstrado ser necessário compreender como os aprendizes aprendem, pensam e se sentem quando envolvidos no processo de aprendizagem. Mais do que conhecer estratégias e técnicas é importante saber em que os aprendizes acreditam e como isso afeta a forma como se sentem e o que eles decidem fazer ou não fazer no processo de aprendizagem.

Neste capítulo, discutiremos, em primeiro lugar, as diversas definições de crenças e algumas abordagens de investigação desse termo presentes na literatura especializada sobre o assunto. Em seguida, abordaremos a questão da autonomia na aprendizagem de LE, apresentando posicionamentos de alguns estudiosos desse construto. Por fim, demonstraremos como entendemos a relação entre os conceitos de crença e autonomia.

### **1.1 CRENÇAS E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

As crenças sobre aprendizagem de línguas vêm sendo amplamente investigadas no Brasil, evidenciando a importância desse tema e o crescente interesse por ele.

Essa investigação se intensificou a partir da mudança de foco da Lingüística Aplicada (LA), que passou de uma concepção de língua centrada na linguagem, ou seja, no produto, para um enfoque no processo. Nesse contexto, há uma revalorização do aprendiz, agora considerado o centro do processo de ensino e aprendizagem.

#### **1.1.1 Um breve histórico do construto “crenças”**

Em meados dos anos 80, o conceito de crenças passa a ser mais abordado nos estudos em LA. Vale ressaltar que esse não é um conceito específico da LA. É



um conceito antigo aplicado a outras disciplinas da área de ciências humanas e engloba a compreensão do que é falso ou verdadeiro. Em LA não existe uma definição única para esse construto, mas vários termos e definições.

O grande número de termos para a denominação de um mesmo construto não é, necessariamente, negativo, mas demonstra ser este um campo de estudos recente em que a terminologia adequada ainda se encontra em elaboração e, portanto, não se estabilizou. Mostraremos neste subcapítulo algumas definições de *crenças* na área de LA, suas diferentes nuances e destacaremos o que há de comum entre elas.

Wenden (1986a, p. 5), em um primeiro momento de estudos a respeito desse tema, adota o termo *crenças* e o define como “opiniões que são baseadas em experiências e pontos de vista de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem<sup>1</sup>”. Posteriormente, a autora (1986b, p. 163) emprega o termo *conhecimento metacognitivo*, que vem a ser

um conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquirem sobre língua, sobre aprendizagem e sobre o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de língua.<sup>2</sup>

Abrahan e Vann (1987, p. 95), por sua vez, usam o termo *filosofia de aprendizagem da língua dos aprendizes* e o definem como “crenças sobre como a língua opera e, conseqüentemente, como ela é aprendida”.<sup>3</sup>

*Representações dos aprendizes* é o termo empregado por Holec (1987, p.152), que o define como as “suposições preliminares dos aprendizes sobre seus papéis e sobre as funções dos professores e dos materiais de ensino”.<sup>4</sup>

Para Gardner (1988, p. 110), o termo *crenças culturais* é adotado no sentido de “expectativas na mente de professores, pais e alunos, referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua”.<sup>5</sup>

Segundo Riley (1994, p. 8), *crenças* equivalem a *representações*, e o autor as define como “idéias populares sobre a natureza, a estrutura e o uso da língua, a

<sup>1</sup> “Opinions which are based on experience and the opinions of respected others which influence the way they [students] act.”

<sup>2</sup> The stable, although sometimes incorrect knowledge that learners have acquired about language, learning and the language learning process; also referred to as knowledge or concepts about language learning.

<sup>3</sup> Beliefs about how languages operate, and, consequently, how it is learned.

<sup>4</sup> Learners' entering assumptions about their roles and functions of teachers and teaching materials.

<sup>5</sup> Expectations in the minds of teachers, parents and students concerning the entire second language acquisition task.

relação entre linguagem e pensamento, linguagem e aprendizagem, e assim por diante”.<sup>6</sup>

De acordo com Barcelos (1995, p. 40), o termo crenças corresponde à *cultura de aprender línguas*, sendo esta

um conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e idéias 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 como família, amigos, parentes, professores etc.

Cortazzi e Jin (1996, p. 169) empregam o termo *cultura de aprender*, definindo-o como “os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem, o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem onde tais crenças têm origem cultural”.<sup>7</sup>

Em outro momento, Riley (1997, p. 122) utiliza o termo *cultura de aprendizagem*, como sendo “um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos”.<sup>8</sup>

Richards e Lockhart (1997) afirmam que os aprendizes de LE possuem crenças a respeito de diferentes aspectos que envolvem o processo de aprendizagem. Eles apresentam algumas crenças comuns em relação à aprendizagem de LE, como por exemplo, alguns aprendizes acham a gramática de difícil compreensão, enquanto outros encontram problemas com a pronúncia; alguns aprendizes têm uma postura positiva em relação a línguas estrangeiras como o inglês, enquanto outros apresentam uma postura mais negativa, como algo que eles *devem* aprender, ao invés de algo que eles *querem* aprender; alguns aprendizes podem achar os falantes do inglês americano mais acessíveis e informais, e os falantes britânicos mais reservados, ou vice-versa; para alguns aprendizes o papel do professor em sala de aula pode ser o de fornecer informações, seguir a seqüência indicada pelo material didático, dar exemplos etc; alguns aprendizes podem ver a si mesmos como bons aprendizes de língua ou não, assim como

<sup>6</sup> Popular ideas about the nature of language, language structure and language use, the relationship between thought and language and so on.

<sup>7</sup> The cultural aspects of teaching and learning; what people believe about ‘normal’ and ‘good’ learning activities and processes, where such beliefs have a cultural origin.

<sup>8</sup> A set of representations, beliefs and values related to learning that directly influence [students’] learning behaviour.

podem ter diferentes objetivos a atingir com relação à aprendizagem da LE. Para alguns o objetivo da aprendizagem de línguas pode ser passar em um teste ou desenvolver uma competência comunicativa mínima, enquanto que para outros a pronúncia nativa e o domínio eficaz da língua podem ser as metas a alcançar.

Benson e Lor (1999, p. 464) fazem distinção entre *concepções* e *crenças*. O primeiro termo “refere-se a que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”, enquanto o segundo “refere-se a que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses processos e objetos, dada uma certa concepção do que eles são”.<sup>9</sup>

Vários pesquisadores têm tido dificuldade para conceituar o termo *crenças* devido à sua natureza complexa. Pajares (1992) ressalta essa dificuldade, afirmando que grande parte dos estudiosos (HORWITZ, 1985; PAJARES, 1992; GIMENEZ, 1994; JOHNSON, 1994, 1999) considera que as crenças são fundamentadas na avaliação e em julgamentos pessoais, portanto subjetivos. O verbo “crer” pode tanto expressar dúvida como certeza. Essa natureza paradoxal levou Dewey (*apud* BARCELOS, 2000, p. 31) a denominar crenças de ‘o Sr. duas faces’, uma vez que as crenças sempre olham para dois lados, em direção às pessoas e às coisas”<sup>10</sup>. O lado das coisas, mais estável, leva ao que realmente existe; já o lado das pessoas leva à idéia subjetiva das coisas que as pessoas supõem como verdadeiras.

A partir desses diferentes termos e acepções podemos tecer algumas observações: as definições propostas parecem concordar que crenças sobre aprendizagem de línguas referem-se à linguagem e aos aspectos que envolvem sua aprendizagem. Além disso, a maioria dos autores concorda que crenças são variáveis e socialmente construídas, principalmente porque surgem da interação do aprendiz com o contexto e de sua capacidade de refletir sobre o que o cerca.

Também é mister ressaltar que, apesar da dificuldade com a terminologia e com a definição desse construto, parece haver um consenso entre os estudiosos da área no que tange ao fato de que as crenças permeiam nossa maneira de pensar e processar informações novas, influenciando, portanto, a forma como estabelecemos a relação de cognição sobre o mundo e sobre nós mesmos, assim como a elaboração de nossas percepções e comportamentos.

<sup>9</sup> *Conceptions of learning are concerned with what the learner thinks the objects and processes of learning are, whereas beliefs [...] are concerned with what the learner holds to be true about these objects and processes given a certain conception of what they are.*

<sup>10</sup> *“Mr Facing both-ways” since they look both ways, towards persons and things.*

Barcelos (2000) refere que os estudos a respeito das crenças são importantes porque por meio deles podemos compreender a forma como elas influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. Assim, os estudos sobre crenças ajuda as pessoas a compreenderem a si mesmas e aos outros. Uma vez que são formadas a partir da interação com o contexto, é inevitável perceber que essas crenças ajudam os indivíduos a se identificarem com outros grupos com crenças semelhantes e contribuem para a compreensão de atitudes, ações e motivações dos aprendizes, que encontram e compreendem sua posição perante os seus pares.

Wenden (2002) argumenta que as crenças dos aprendizes de LE são variáveis e que estes trazem para a sala de aula um conjunto de experiências, expectativas e crenças sobre aprendizagem que podem exercer grande influência em relação ao seu comportamento, a sua motivação, as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil em uma língua, sobre a escolha de estratégias de aprendizagem e os resultados da aprendizagem.

Em outras palavras, os estudos sobre crenças focalizam os aprendizes como seres reflexivos, que interagem com o contexto de aprendizagem. As crenças são, portanto, mais uma ferramenta que pode auxiliar na compreensão de aspectos tanto facilitadores como inibidores da aprendizagem, como por exemplo, a motivação, a personalidade, o estilo de aprendizagem, dentre outros.

Diante da grande diversidade de conceitos e termos, achamos necessário deixar claro a visão de crenças que norteia esta pesquisa. Entendemos crenças de maneira semelhante a Barcelos (2006, p. 18) como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.” As crenças são socialmente construídas e situadas contextualmente porque, como afirmam Barcelos e Kalaja (*apud* BARCELOS, 2006, p. 19), “as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas”. Portanto, elas assumem perspectivas sociais, pois são consequência da interação com o contexto e com grupos sociais. Elas são também dinâmicas porque mudam no decorrer de nossas vidas e de acordo com nossas experiências. O que acreditamos ser um aprendiz de sucesso hoje certamente difere do que criamos alguns anos atrás. Uma outra característica das crenças é que elas são paradoxais. Isso fica evidente através dos efeitos de sua

influência para o processo de ensino e aprendizagem de LE, pois elas podem tanto servir como obstáculo para o bom andamento desse processo como também podem ser ponte para o sucesso do aprendiz.

### **1.1.2 Algumas abordagens de investigação das crenças**

Nas últimas décadas, a literatura referente às crenças dos aprendizes de LE aumentou substancialmente. Como os estudos empreendidos têm sido conduzidos seguindo linhas de pesquisa e hipóteses diferentes, pesquisadores têm recentemente procurado classificá-los de acordo com a maneira como são feitos. Uma pesquisa de crenças sobre aprendizagem comumente envolve aplicação de questionário com diferentes afirmações, com as quais o aprendiz deve concordar ou discordar (HORWITZ, 1987). Outro modelo freqüente nesse tipo de investigação é o que aplica entrevistas e promove discussões em grupo.

Ao tentar entender as diferentes maneiras de se estudar crenças, Barcelos (2003) distingue três abordagens principais de investigação: a normativa, a metacognitiva e a contextual. Essa classificação é baseada na definição de crenças proposta pela autora, na metodologia de pesquisa desenvolvida para investigação desse construto e na relação entre crenças e outros fatores relativos à aprendizagem de LE, tais como contexto, estilos e estratégias de aprendizagem. Traçaremos a seguir um panorama das três abordagens de investigação de crenças, propostas por Barcelos (2003).

#### **1.1.2.1 Abordagem Normativa**

A Abordagem Normativa é caracterizada pelo uso de questionários fechados do tipo Escala Likert para investigação das crenças dos aprendizes. Esses questionários são uma série de afirmações relacionadas ao objeto pesquisado, isto é, os respondentes não apenas expressam se concordam ou não com as afirmações, mas também informam seu grau de concordância ou discordância. É atribuído um número a cada resposta, que reflete a atitude do respondente em relação a cada afirmação (1- concorda plenamente; 2- concorda; 3- nem concorda e

nem discorda; 4- discorda; 5- discorda plenamente). Segundo essa abordagem, os aprendizes são considerados inaptos para aprender, pois suas crenças são descritas como “errôneas” na sua maioria. Muito embora o foco seja as perspectivas dos aprendizes, eles são indiretamente criticados por apresentarem determinadas crenças, sendo “compreendidos” através de afirmações dos questionários. Questionários desta natureza, segundo Hosenfeld (*apud* BARCELOS, 2004, p. 135):

[...] levam os alunos a enxergarem crenças como isoladas umas das outras e lhes dão apenas uma visão parcial das crenças, ao invés de uma visão holística, caracterizando apenas algumas das crenças sobre aprendizagem de línguas. O aprendiz é desvinculado de suas crenças, isto é, esta abordagem distancia aquele, visto como ideal, do aluno real.

O mérito de iniciar uma pesquisa significativa sobre crenças tem sido atribuído a Horwitz (1985), através do desenvolvimento do questionário intitulado *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI)<sup>11</sup>. Esse questionário objetiva acessar as crenças dos aprendizes de LE em cinco áreas: aptidão para aprendizagem de LE, dificuldade na aprendizagem de LE, estratégias de comunicação e aprendizagem, motivação e natureza da aprendizagem de línguas. Devido a sua boa aceitação, o BALLI tem sido usado em vários estudos nessa área.

Por outro lado, críticos dessa abordagem concluíram que os estudos nessa linha não se mostraram muito produtivos porque ignoram o que os aprendizes já sabem, enfatizando o que eles precisam saber; as crenças apresentadas no questionário podem não ser as crenças que, de fato, são significativas para os aprendizes e questionários dessa natureza geralmente não possibilitam aos aprendizes expressarem suas crenças. Em decorrência da incompletude dessa abordagem, buscou-se uma evolução no estudo de crenças como veremos a seguir.

#### 1.1.2.2 Abordagem Metacognitiva

Diversos estudos de investigação de crenças sobre a aprendizagem de LE adotaram a abordagem metacognitiva<sup>12</sup>. Wenden (1987) conduziu importantes estudos nessa perspectiva. Os instrumentos de pesquisa para coleta de dados por

<sup>11</sup> Inventário de crenças sobre o aprendizado de línguas.

<sup>12</sup> A metacognição implica o conhecimento do aprendiz a respeito dos processos mentais que estão envolvidos no processo de aprendizagem.

ela utilizados são entrevistas e relatos, por meio dos quais o pesquisador explora as crenças dos aprendizes com o propósito de descobrir se dado aprendiz possui dada crença. Em caso afirmativo, procura descobrir quais crenças ele possui e se elas refletem o que eles declararam ter feito para aprender a língua. Finalmente, busca-se abstrair das respostas dadas nas entrevistas e nos relatos dos sujeitos qual a importância dessas crenças para a aprendizagem.

Um dos pontos fortes dessa abordagem é que os aprendizes tornam-se conscientes dos seus estilos, das suas estratégias de aprendizagem e das crenças que podem ajudá-los a melhorar seu desempenho em outros contextos.

Na abordagem metacognitiva, a pesquisa sobre crenças aproximou-se mais do treinamento de aprendizes. Segundo Wenden (1987), o conhecimento metacognitivo é dividido em:

- conhecimentos sobre a aprendizagem humana, como fatores cognitivos e afetivos que podem facilitar ou inibir a aprendizagem;
- conhecimento sobre a tarefa de aprender; e
- conhecimento sobre a utilidade das estratégias.

Podemos notar, porém, que nesta abordagem há uma sugestão implícita de que crenças errôneas conduzem a estratégias igualmente ineficazes. O aprendiz é idealizado, devendo ser levado a adotar crenças mais eficazes, mais produtivas. O foco é a classificação das crenças, os tipos de crenças e não o que os aprendizes de fato acreditam. Em outras palavras, nessa abordagem as crenças são removidas do contexto em que ocorrem (BENSON; LOR, 1999; BARCELOS, 2000). Nesses estudos, há uma grande preocupação com a prescrição de crenças, indicando quais são corretas e quais não o são.

A abordagem metacognitiva difere da normativa, principalmente, em relação aos instrumentos utilizados para investigação das crenças – as entrevistas e relatos. Por meio deles, os aprendizes têm a oportunidade de refletir sobre suas experiências, o que é um avanço em relação à abordagem anterior, pois incorpora a voz do aprendiz. No entanto, essa abordagem também não explica como a interação

com o contexto de aprendizagem influencia a formação ou a mudança das crenças, fato que é melhor considerado na abordagem contextual.

### 1.1.2.3 Abordagem Contextual

Pesquisas sobre crenças e aprendizagem de LE desenvolvidas sob uma perspectiva contextual são de natureza qualitativa e contribuem para uma análise interpretativa. A Abordagem Contextual usa a etnografia, narrativas e metáforas, estudos de casos e diários, por exemplo. Portanto, as crenças são investigadas dentro de seus contextos de ação.

Sob esse prisma, White (1999) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de compreender de que forma os aprendizes experienciam, interpretam e apresentam essas experiências em um contexto de aprendizagem, fora da sala de aula.

A principal vantagem dessa abordagem está em sua perspectiva êmica, na qual os comportamentos verbais podem ser descritos em termos de sua função em relação ao contexto cultural no qual eles se situam, segundo a função que os próprios falantes lhe atribuem. A voz dos aprendizes é não só expressa como também interpretada à luz das ações desenvolvidas.

As crenças além de serem formas que os aprendizes têm de expressar seus pensamentos e sua interação com seu ambiente, são também vistas como mutáveis, como mais uma engrenagem móvel do processo de ensino e aprendizagem. Esta é a base da Abordagem Contextual. Os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam apenas afirmações desvinculadas das ações. Crenças, então, passam a ser vistas como condicionadas situacionalmente.

Nunan (2000, p. 7), em seu estudo com histórias de aprendizes, reforça a importância do contexto para a análise e compreensão das crenças. Para o autor,

[...] suas atitudes [dos alunos], suas crenças, e abordagens em relação a aprendizagem de línguas representaram momentos específicos em suas vidas como aprendizes e essas [crenças, atitudes e abordagens] foram contextualizadas dentro da interpretação de experiências de aprender línguas específicas em contextos educacionais e sociais específicos. Sem



conhecer o contexto, ficaria difícil dar significado mais profundo às histórias.<sup>13</sup>

Assim, não é suficiente perguntar quais são as crenças que os aprendizes possuem, mas qual a função dessas crenças em um determinado contexto. Richards e Lockhart (1997), citando Tumposky, concordam com Nunan (2000) ao afirmarem que as crenças são influenciadas pelo contexto social de aprendizagem, e podem por sua vez, alterar tanto as atitudes acerca da língua quanto a aprendizagem de línguas em geral.

Diante da grande diversidade de definições de crenças, Kramsch (2003) comenta a respeito da impossibilidade, até o momento, de obtenção de resultados generalizáveis quanto à pesquisa desse construto e recomenda o direcionamento das pesquisas à interpretação de crenças, uma vez que elas são dinâmicas e passíveis de mudanças.

### 1.1.3 Crenças e o aprendiz

A necessidade da investigação das crenças dos aprendizes em relação ao processo de aprendizagem ficou mais evidente a partir de novos preceitos que o advento da abordagem comunicativa veio apresentar. Veremos a seguir como as mudanças na compreensão do papel do aprendiz ocorreram nas últimas décadas. Em seguida, enfocaremos alguns estudos de crenças de aprendizes, procurando ver a relação entre as crenças expressas pelos aprendizes e suas trajetórias de aprendizagem de LE.

#### 1.1.3.1 A evolução do papel do aprendiz

A partir do momento em que o aprendiz é colocado no centro do processo de ensino e aprendizagem, outros elementos entram em jogo. É pertinente lembrar que essa mudança de foco não aconteceu abruptamente, mas foi o resultado de um

---

<sup>13</sup> [...] *their current attitudes toward, beliefs about, and approaches to language learning represented particular moments in their lives as language learners and that these were contextualized within interpretations of particular experiences of learning particular languages in particular social and educational contexts. Without knowing the context, it was difficult to ascribe deeper significance to the stories.*

processo de mais de meio século. Esse resultado continua, no entanto, em mutação, pois, como tudo o que envolve o desenvolvimento de processos, não tem fim.

De acordo com Larsen-Freeman (*apud* BARCELOS, 2004), o aprendiz é hoje visto como uma pessoa completa, com outras dimensões além da lingüística; dimensões essas comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas. Para a autora, foram as mudanças nos paradigmas de ensino de línguas, ao longo dos anos, que trouxeram diferentes visões do aprendiz, como veremos a seguir:

- em um primeiro momento, aprendia-se por imitação do comportamento lingüístico do professor. O aprendiz não precisava de nenhum conhecimento prévio, ou experiência prévia, para aprender uma LE, bastava apenas repetir (imitar) o que o professor enunciava em sala de aula (BROWN, 1994). A aprendizagem de línguas consistia de um processo de formação de hábito, caracterizando, assim, um *aprendiz mímico*;
- mais tarde, os processos mentais envolvidos na aprendizagem não eram mais ignorados. Cabia aos aprendizes desvendar as regras da língua através da percepção e da interação com o ambiente psicológico de aprendizagem, dando existência a um *aprendiz cognitivo*;
- posteriormente, estudos se voltaram para observação das motivações e atitudes do aprendiz, dentre eles destacam-se as pesquisas de Gardner & Lambert (1972). Para esses pesquisadores, uma combinação de esforço e desejo de atingir um objetivo, somados a uma atitude positiva em relação à situação de aprendizagem é que fundamentaram essa visão, fazendo surgir um *aprendiz afetivo e social*;
- depois, o aprendiz passa a ser reconhecido como detentor de diferentes estilos (indicadores de como os aprendizes percebem, interagem e respondem à situação de aprendizagem) e estratégias (procedimentos específicos que os aprendizes utilizam com diferentes tarefas de

aprendizagem), e que se engaja na aprendizagem autônoma, criando o *aprendiz estratégico*;

- finalmente, a linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder, de transformação global do homem e da sociedade. Os princípios teóricos da Pedagogia Crítica de Paulo Freire influenciaram as teorias de ensino de línguas, caracterizando um *aprendiz político*.

A seqüência indicada obedece a uma função classificatória e pedagógica, mas não reflete a real periodicidade de cada fase. Cada uma dessas fases teve precursores; Paulo Freire, por exemplo, lançou as bases de seus métodos nos anos 60 e 70, mas foi nos anos 80 e 90 que suas idéias tornaram-se populares ao redor do mundo.

Achamos relevante registrar aqui que as características do aprendiz de LE apresentadas pelas escolas acima não são estanques, isto é, os aprendizes não deixaram de ser mímicos para ser cognitivos, não deixaram de ser cognitivos para ser afetivos e assim por diante. Pelo contrário, dada a complexidade do ser humano, os aprendizes podem incorporar características de um ou mais tipos. Podemos, então, dizer que as escolas se interpenetram, contribuindo para uma visão do aprendiz na sua totalidade, sendo que o foco de cada escola é que privilegia um ou outro tipo de aprendiz, como podemos observar na fig. 1.

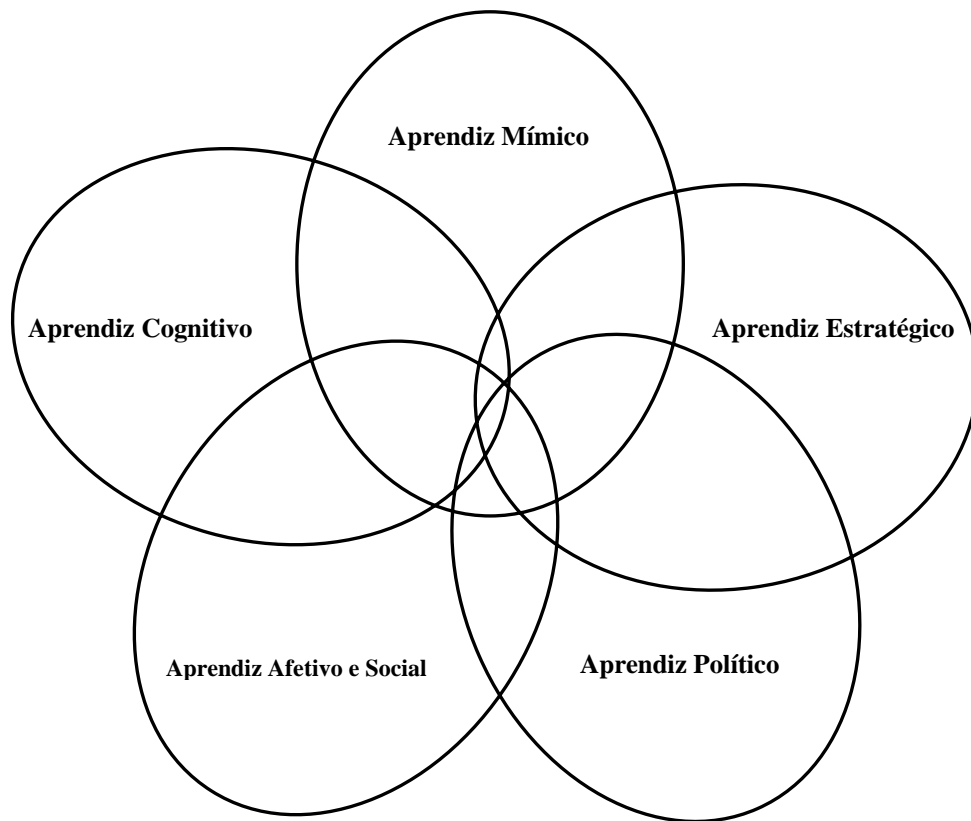


Fig. 1: Diferentes tipos de aprendizizes

O desejo de desvendar o mundo do aprendiz, seus desejos, necessidades, expectativas, interesses, estilos, estratégias, autonomia e, obviamente, suas crenças ou representações sobre o que envolve o processo de aprender línguas tornou-se mais evidente a partir da Abordagem Comunicativa (AC), que centraliza o ensino da LE no aprendiz e na interação verbal, estimulando-o a adquirir uma competência de comunicação para que possa efetivamente interagir com os outros. Segundo os parâmetros dessa abordagem, o ensino de uma LE deve ter como finalidade a aquisição de uma competência de comunicação que, de acordo com Hymes (1967), seria o conhecimento prático do código lingüístico e das regras psicológicas, sociológicas e culturais que permitem o emprego apropriado desse código em variadas situações. Em outras palavras, a aquisição desta competência permite aos aprendizes saber o momento em que devem falar, o que falar e de que modo falar.

A AC desenvolveu-se como uma reação às metodologias precedentes e causou mudanças significativas no ensino e aprendizagem de LE. Segundo Bérard (1991), o surgimento da AC está diretamente ligado a alguns fatores, dentre os quais se destacam:

- a crítica às metodologias precedentes que privilegiavam a aquisição das estruturas gramaticais da língua, o que dificultava o desempenho lingüístico dos aprendizes em situações reais de comunicação;
- a diversificação dos suportes teóricos das ciências da linguagem e de outras disciplinas;
- a utilização de novos instrumentos utilizados para definir as necessidades dos aprendizes e os conteúdos de aprendizagem. O aprendiz passa a ser considerado o centro do processo de ensino e aprendizagem;
- a evolução metodológica que integra princípios diferentes no que diz respeito a materiais e técnicas de ensino.

Em relação às metodologias precedentes, a AC se distingue por não estar fundamentada apenas em uma corrente da lingüística, mas em uma diversidade de suportes teóricos. Ela representa uma evolução inteligente em direção a um ensino e aprendizagem de línguas mais humano e centrado nos interesses do aprendiz. Podemos, então, verificar que a partir da AC houve uma preocupação mais acentuada em compreender o que o aprendiz traz para sala de aula e, conseqüentemente, para o aprendizado de línguas.

A Abordagem Comunicativa, ao redirecionar o foco do processo de ensino e aprendizagem para o aprendiz, propicia novas correntes de investigação, entre elas a pesquisa sobre crenças que teve início nas décadas de 70 e 80 no exterior e na década de 90 no Brasil. Passaremos a discutir agora crenças sob a perspectiva dos alunos.

#### 1.1.3.2 Inter-relação entre crenças e o aprendiz

Diversos estudos foram e têm sido realizados, atribuindo papel significativo às crenças dos aprendizes (ABRAHAN; VANN, 1987; HORWITZ, 1987; COTERALL,

1995; RILEY, 1997; WENDEN, 1999), assim como as influências dessas crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Mantle-Bromley (1995) relaciona crenças e motivação no aprendizado de uma segunda língua (L2) ao desempenho dos alunos em sala de aula. Para a autora a tríade **atitudes – crenças – comportamento** está intimamente relacionada. Segundo ela, aprendizes com atitudes positivas e crenças realistas relacionadas à linguagem estão mais propensos a ter um desempenho mais produtivo do que os que apresentam atitudes negativas e *crenças errôneas*<sup>14</sup>. A autora menciona, ainda, que as crenças influenciam os hábitos de estudo dos aprendizes, e que, se as atividades aplicadas em sala de aula não estiverem de alguma forma, relacionadas às crenças dos aprendizes, a probabilidade de ocorrência do sentimento de frustração aumenta. Ela acrescenta que ao professor cabe investigar as crenças dos aprendizes antes de preparar as atividades de sala para poder direcionar as atitudes e as crenças que os aprendizes trazem para sala de aula, fazendo com que as chances de sucesso sejam maiores. A seu ver, crenças e expectativas podem ser prejudiciais ao sucesso em sala de aula, caso não sejam levadas em conta pelo professor.

Outro aspecto a considerar é que, para alguns indivíduos, as crenças são verdades incontestáveis. Desta forma, não é válido denominá-las errôneas ou não, pois elas assumem um *status* de verdade para quem as incorpora ao seu repertório de crenças.

Com relação ao papel do professor, Lima (2005, p. 27) afirma que:

[...] considerar que apenas o professor exerce um papel ativo em sala de aula, e somente ele tem a contribuir de forma unidirecional para o desenvolvimento do aluno é o mesmo que ignorar a natureza dinâmica das interações que ocorrem em sala de aula.

Assim, o mais importante não é que os professores direcionem as crenças dos aprendizes para que as chances de sucesso no processo de aprendizagem sejam maiores, mas que eles estejam cientes de que suas crenças podem ser diferentes, e até mesmo inúteis para os aprendizes. Uma proposta para que as divergências entre as crenças de professores e as dos aprendizes sejam amenizadas seria a reflexão a respeito do porquê de determinadas crenças. Através

---

<sup>14</sup> Ressaltamos que *crenças errôneas* é um termo adotado por Mantle-Bromley (1995). Não concordamos com a categorização das crenças em certas ou erradas, estamos apenas relatando a opinião da autora.

dessa reflexão e conseqüente discussão, pode-se fomentar a troca de experiências, contribuindo para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista do aprendiz, as crenças sobre o ensino de inglês como língua estrangeira são formadas, entre outros elementos, a partir das várias horas de contato com diferentes professores, proporcionando a ele uma experiência bastante vasta sobre o assunto. Os aprendizes têm idéias muito definidas sobre o que seja um ensino eficaz ou ineficaz. Alguns deles têm posicionamentos tradicionais e conservadores sobre os procedimentos adotados em sala de aula. Para que o aprendizado ocorra, crenças como “O professor deve sempre fornecer informações aos alunos” ou “O professor deve sempre seguir o livro” ou ainda “O professor deve praticar mais a gramática através de exercícios” refletem as expectativas de alguns aprendizes em relação a como deve ser o ensino de línguas.

Além disso, de acordo com pesquisas feitas com aprendizes no contexto de sala de aula (BARCELOS, 2000; COTTERAL, 1999; WHITE, 1999), quando o que esses aprendizes acreditam ser o ideal para uma aprendizagem eficiente não está de acordo com as crenças do professor, eles concluem que o professor não é *bom*. Quando a situação contrária ocorre, isto é, quando as crenças do professor estão em sintonia com as do aprendiz, ele acha que finalmente encontrou o *professor ideal*.

Tanto aprendizes quanto professores trazem para sala de aula crenças que são resultantes de suas experiências pessoais. No entanto, é justamente a divergência existente entre as crenças no contexto de sala de aula que possibilita ao professor e aos aprendizes o questionamento das próprias crenças e da dos demais, promovendo uma reflexão a respeito de quais são facilitadoras ou inibidoras da aprendizagem. Por meio do cotejamento das várias crenças encontradas em sala de aula, o grupo pode discernir quais aquelas que têm algum fundamento na realidade e quais podem ou devem ser modificadas.

Ruben e Thompson (*apud* CARVALHO, 2000) afirmam que muitos aprendizes tendem a culpar professores, métodos e materiais didáticos por seu insucesso na aprendizagem de LE, quando, na verdade, muitos dos problemas são originados nas crenças dos próprios aprendizes. Barcelos (1995) também abordou esse problema, constatando que caso tais crenças não sejam esclarecidas a tempo, muito provavelmente o resultado será o insucesso do aprendiz em seu intento de aprender línguas.

Barcelos (*apud* LIMA, 2005), ao investigar alunos formandos em Letras, aponta a existência de três grandes grupos de crenças desses alunos a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas:

- crenças com relação à aprendizagem do inglês como aquisição de conhecimentos sobre as estruturas gramaticais da língua;
- crenças sobre a responsabilidade do professor pela aprendizagem; e
- crenças de que o melhor lugar para aprender a LE é no país onde ela é falada como língua materna.

Ao observar a classificação acima, parece-nos arriscado estipular a categorização das crenças em apenas três grupos. Como se trata de futuros professores ou, em muitos casos, de professores que cursam Letras, outros grupos de crenças poderiam ser possíveis, como por exemplo, crenças sobre os métodos de ensino, sobre a língua e a cultura estrangeira, crenças a respeito do papel do aprendiz etc.

As causas de tais crenças podem ser diversas. Wenden (1986) afirma que a experiência anterior pode fazer com que os aprendizes abordem a aprendizagem de LE como a aprendizagem de uma outra disciplina qualquer, assim como pode fazer com que eles achem possível aprender uma LE em um curto período de tempo.

Um outro ponto abordado por Brick (1991) destaca que culturas diferentes podem apresentar crenças diferentes. Ele compara aprendizes de diferentes nacionalidades e culturas: aprendizes australianos estudando chinês com professores chineses e aprendizes chineses aprendendo inglês com professores australianos. Os australianos argumentavam que os professores chineses não criavam oportunidades para que os aprendizes praticassem a língua, atribuindo esse problema ainda a uma possível falta de treinamento dos professores. Os chineses achavam os professores australianos muito amigáveis, porém sem organização sistemática da aula. Eles se sentiam perdidos, sem saber, de forma clara, o objetivo dos professores com as atividades propostas. Com esse exemplo, podemos constatar que existia uma incompatibilidade entre as crenças dos aprendizes e as dos professores, assim como entre as expectativas de ambos os grupos, geradas



por questões culturais. Provavelmente a fala não foi trabalhada pelo professor chinês porque o fato de seguir o livro sem questioná-lo é culturalmente instituído naquele país. Os alunos australianos, por sua vez, acostumados com a cultura ocidental em que a fala tem destaque, estranharam o fato de o professor não os encorajar a falar em sala de aula.

Algumas das crenças dos aprendizes sobre si mesmos podem influenciar sobremaneira as oportunidades de aprendizagem que surgem. Por exemplo, um indivíduo que acredita não ser um bom aprendiz de línguas dificilmente será bem sucedido nessa área. Como já foi comentado em outro momento, esse tipo de crença pode ser o resultado de uma experiência negativa no passado, que não teria ocorrido caso as condições para a aprendizagem tivessem sido apropriadas. Um outro exemplo diz respeito à crença de que o aprendizado se dava somente em sala de aula. Entretanto, nunca podemos afirmar com segurança o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, e certamente a sala de aula não é o único ambiente onde a aprendizagem pode ocorrer, mas essa crença pode influenciar a tomada de decisão por uma ou outra estratégia de aprendizagem, que pode, por conseguinte, influenciar o desenvolvimento de um comportamento mais autônomo, pois os níveis de autonomia variam, e o que funciona para um aprendiz pode não ser produtivo para outro.

## 1.2 APRENDIZAGEM AUTÔNOMA

Nas últimas três décadas, os conceitos sobre aprendizagem autônoma têm sido amplamente discutidos no contexto de aprendizagem de línguas. É verdade, também, que um dos fatores que tem contribuído para um ensino e aprendizagem de língua comunicativamente orientado tem sido a ênfase dada ao papel do aprendiz no processo de aprendizagem de línguas. Essa mudança de responsabilidade do professor para o aluno não é fruto do acaso, mas sim o resultado da concatenação de mudanças envolvendo desde o currículo em si até um tipo de aprendizagem mais centralizado no aprendiz, como observaremos a seguir.

### 1.2.1 Caminhos da aprendizagem autônoma

Paiva (2006) enfatiza que, antes do reconhecimento do aprendiz como centro do processo de aprendizagem, não havia espaço para o reconhecimento da autonomia, pois o professor controlava todas as atividades de aprendizagem. Os materiais eram formulados para controlar e guiar os alunos que não tinham nenhuma opção na seleção das estruturas e vocabulário ou na ordem em que eles deveriam ser estudados. A autora argumenta, ainda, que

até mesmo o conceito de língua não abria espaço para aceitar processos mentais autônomos, pois a língua era concebida como um sistema fechado cuja aprendizagem seria facilitada se os alunos fossem expostos a uma gama de estruturas ordenadas da mais fácil para a mais difícil. (PAIVA, 2006, p. 78)

As abordagens de ensino de LE eram baseadas em rígidos princípios lingüísticos, nos quais o papel do aprendiz era também minimizado e seus estilos, assim como suas estratégias de aprendizagem, eram completamente ignorados. Na verdade, essas abordagens eram centradas no professor, no material didático, ou em ambos. Por conseguinte, nenhum estudo era desenvolvido para compreender como se dava a aprendizagem autônoma.

Com a emergência do conceito de língua como instrumento de comunicação, com destaque aos processos cognitivos e na aprendizagem por meio da interação com outros falantes, a autonomia surgiu como um dos aspectos centrais no processo de ensino e aprendizagem de LE. Sob esse prisma, o aprendiz autônomo assume um papel pró-ativo no processo de aprendizagem, gerando idéias, lançando mão das oportunidades de aprendizagem, mais do que simplesmente reagindo aos diversos estímulos do professor.

Wenden (*apud* THANASSOULAS, 2000) caracteriza aprendizes autônomos como aqueles que têm *insights* sobre seus estilos e estratégias de aprendizagem; que optam por uma abordagem ativa em relação à tarefa a desempenhar; que se arriscam para se comunicar na língua-alvo; que são bons em inferir significado; que atentam à forma assim como ao conteúdo. Essas características, no entanto, não são condições suficientes para o desenvolvimento da autonomia. Muitos outros fatores, como as necessidades dos aprendizes, a motivação e as estratégias de aprendizagem devem ser considerados.

Tendo esboçado, em linhas gerais o caminho trilhado pelos estudos lingüísticos no campo de LE que levou ao reconhecimento da autonomia e do aprendiz autônomo como facilitadores da aprendizagem, passaremos à fundamentação teórica do construto autonomia.

### 1.2.2 Definições de autonomia

A autonomia pode ser reconhecida e desenvolvida de diferentes formas. Entretanto, definir esse construto não é uma tarefa fácil, principalmente porque, de fato, poucos são os contextos em que os aprendizes podem realmente ser totalmente autônomos.

Little (*apud* BENSON, 2001, p. 47) argumenta que autonomia “não é um comportamento isolado e de fácil descrição”<sup>15</sup> Segundo ele, autonomia não é sinônimo de auto-instrução, ou seja, não quer dizer aprender sem um professor, não é um método de ensino, tampouco é um estado alcançado pelos aprendizes.

Holec (1981, p. 3) descreve autonomia como a “habilidade de assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado”<sup>16</sup>. Muito embora essa definição pressuponha que o aprendiz exerça controle sobre sua aprendizagem, ela é problemática, pois, como afirma Paiva (2006), ela fica restrita à questão das ações e não considera a capacidade cognitiva dos aprendizes que está por trás do gerenciamento eficaz da aprendizagem.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997), como os demais teóricos, não fornece uma definição explícita do que venha a ser esse construto, mas nos possibilita entendê-lo como a capacidade e a liberdade do aprendiz de não somente construir, mas também de reconstruir aquilo que lhe é ensinado. O autor não ignora a importância do professor, cujo papel principal é o de possibilitar que os alunos produzam ou construam seu próprio conhecimento, formando assim cidadãos mais conscientes de suas capacidades.

<sup>15</sup> [...] *autonomy is not a single, easily describable behaviour.*

<sup>16</sup> [...] *the ability to take charge of one's own learning.*

Littlewood (*apud* PAIVA, 2006, p. 84) assim define autonomia:

Podemos definir uma pessoa autônoma como aquela que tem a capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Essa capacidade depende de dois componentes: habilidade e desejo. Assim, uma pessoa pode ter a habilidade de fazer escolhas independentes, mas não sentir nenhuma vontade de implementá-las. Por outro lado, uma pessoa pode ter o desejo de exercitar escolhas independentes, mas não ter a habilidade para fazê-lo. (Grifo nosso).

Benson (2001, p. 47) acrescenta que autonomia é a “capacidade de controlar a própria aprendizagem”<sup>17</sup>. Ele afirma que o termo *controle* exprime de forma mais completa os aspectos que envolvem o desenvolvimento da autonomia, diferente do termo *responsabilidade* usado por Holec (1981, p.3). Segundo o autor, o controle da aprendizagem pode ocorrer de variadas formas nos diferentes níveis do processo de aprender. Em outras palavras, ter controle para ele significa agir como e quando preciso. Esse controle, segundo o autor, deve ser praticado em três níveis diferentes (Fig.2):

- nível de gerenciamento da aprendizagem;
- nível dos processos cognitivos;
- nível do conteúdo de aprendizagem.

---

<sup>17</sup> *The capacity to take control of one's learning.*

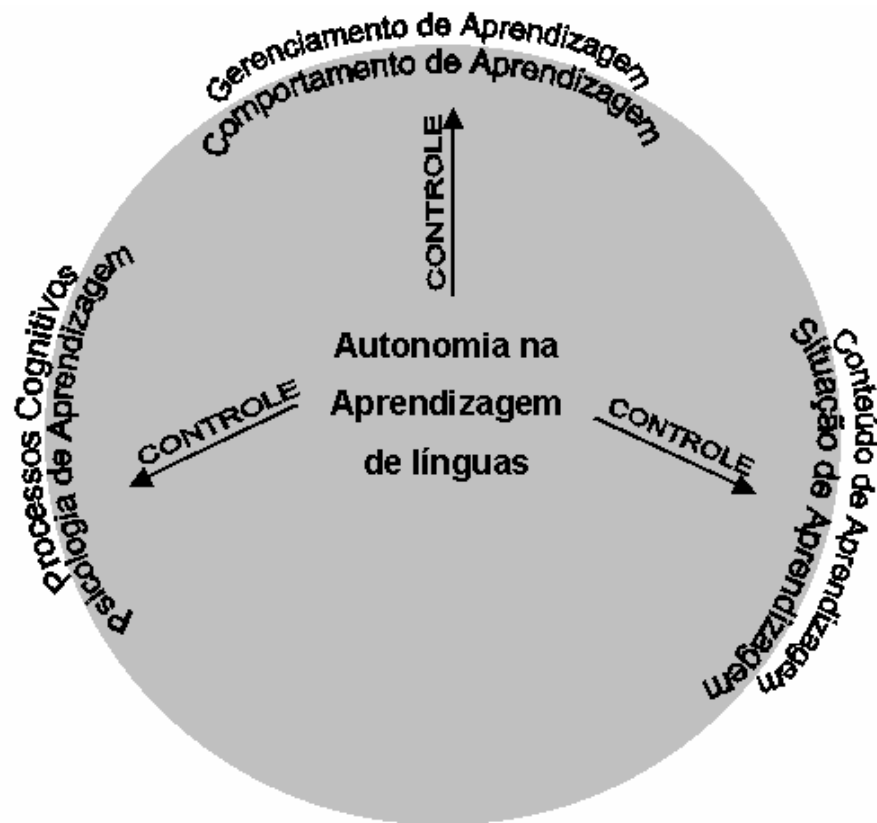


Fig.2: Definindo autonomia: a capacidade de controlar o aprendizado.  
 Fonte: Benson (2001, p. 50)

O aprendiz autônomo é capaz de direcionar sua própria aprendizagem, decidindo sobre seu gerenciamento e organização. É certo que muitas das decisões sobre aprendizagem e seu gerenciamento já se encontram inseridos nos próprios materiais de ensino. Para Benson (2001), porém, ser autônomo é controlar esses três níveis de aprendizagem, uma vez que eles são interdependentes. O autor explica que o gerenciamento eficaz da aprendizagem depende do controle dos processos cognitivos nela envolvidos. Estes, por sua vez, exercem influência sobre o gerenciamento da aprendizagem, determinando a melhor forma de abordagem. A autonomia, segundo Benson (2001), implica também que tanto o controle dos processos cognitivos como o do gerenciamento da aprendizagem, deveria envolver decisões a respeito do conteúdo de aprendizagem, o que depende muito das situações de aprendizagem.

Considerando todos os aspectos relativos à aprendizagem autônoma expostos anteriormente, Benson (2001, p. 47) define autonomia como “[...] uma capacidade multidimensional que pode assumir diferentes formas por diferentes

indivíduos, e até mesmo pelo mesmo indivíduo em contextos diferentes ou em momentos diferentes<sup>18</sup>.

Nicolaides (2005) concorda com o que foi exposto por Benson e conclui que a

[...] autonomia na aprendizagem de línguas pode ser desenvolvida em diferentes graus e de variadas formas. Ela pode se dar naturalmente, dependendo de fatores como, por exemplo, oportunidades a que o aprendiz é exposto, até na sala de aula, com facilitação do professor. (p. 155-156)

Enfim, as pesquisas têm constatado que há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem de LE. No entanto, o aprendiz é sempre o mediador de sua própria aprendizagem, independente do seu grau de autonomia.

### **1.2.3 Autonomia: abordagens e tipos**

Para Benson (2001), o desenvolvimento da autonomia tem sido comumente identificado com certas práticas, podendo estas ser entendidas como maneiras particulares de organizar o processo de ensino e aprendizagem, que ele posiciona em seis grandes grupos (fig. 3):

---

<sup>18</sup> [...] a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times.

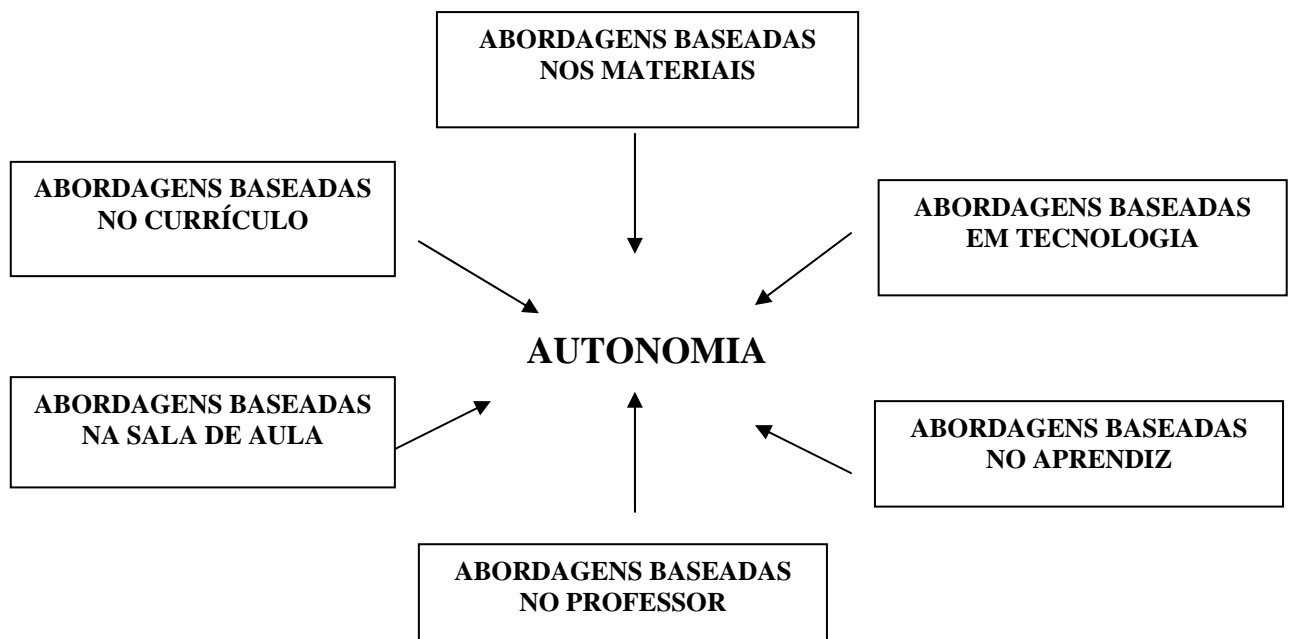


Fig. 3.: Autonomia na aprendizagem de línguas e áreas da prática relacionadas  
 Fonte: Adaptado de Benson (2001, p. 112)

O foco das **abordagens baseadas em materiais** está no desenvolvimento da autonomia por meio da interação independente do aprendiz com os materiais de aprendizagem. Esse tipo de interação oferece aos aprendizes oportunidades de exercer controle sobre o planejamento da aprendizagem, sobre a seleção de materiais didáticos e sobre a avaliação da aprendizagem. A liberdade de escolha de atividades é fundamental para que o aprendiz desenvolva habilidades através de experimentação e descoberta (BENSON, 2001). Os centros de auto-acesso (self-access centres) são exemplos de locais que promovem a autonomia nessa abordagem.

Nas **abordagens baseadas em tecnologias** é a interação com a tecnologia que fundamenta a autonomia, proporcionando ao aprendiz oportunidades de autogerenciar sua aprendizagem e como a maior parte das discussões envolvendo tecnologias educacionais está relacionada aos computadores e à internet, esta última, juntamente com CALL (Aprendizagem de Línguas mediada por Computador) são os dois principais exemplos dessa abordagem.

No caso de CALL, o aprendiz recebe o apoio necessário para desenvolver habilidades associadas com a autonomia por meio de atividades em CD-ROM, por exemplo, que encorajam o desejo de explorar mais e exercitar controle sobre a seleção de atividades e estratégias.

A internet também proporciona um forte apoio para a aprendizagem autônoma de línguas, pois além de disponibilizar um número ilimitado de materiais autênticos, que os aprendizes podem utilizar quando desejarem, também facilita o controle sobre a interação.

Com relação às **abordagens baseadas no currículo**, podemos observar que elas ampliam a idéia de controle dos aprendizes em relação ao currículo como um todo. Em outras palavras, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de tomar decisões a respeito do conteúdo e dos procedimentos de aprendizagem. Essas abordagens, no entanto, não implicam em ignorar o papel do professor. Pelo contrário, como afirma Benson (2001, p. 170), “como em todas as abordagens para a implementação da autonomia, as atitudes, as habilidades e a dedicação do professor são fatores fundamentais”<sup>19</sup>.

O objetivo principal de todas as abordagens para o desenvolvimento do aprendiz é o de ajudá-los a se tornarem mais eficazes, e com as **abordagens baseadas no aprendiz** não é diferente. Elas enfatizam a produção de mudanças comportamentais e psicológicas no aprendiz que o capacitará a assumir controle sobre sua aprendizagem. Sobre esse aspecto, muito tem sido discutido sobre a caracterização de aprendizes autônomos como sendo aqueles que desenvolveram a habilidade de usar estratégias de forma flexível, apropriada e independente. Wenden (*apud* BENSON, 2001, p. 146) reforça a discussão envolvendo o desenvolvimento do aprendiz e a autonomia com o seguinte argumento:

[...] aprendizes de sucesso, ‘experts’ ou inteligentes aprenderam como aprender. Eles adquiriram as estratégias de aprendizagem, o conhecimento sobre a aprendizagem, e as atitudes que os capacitam a usar essas habilidades e esse conhecimento de forma confiante, flexível, apropriada e independente do professor. São, portanto, autônomos.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> [...] as in all approaches to the implementation of autonomy, the attitudes, skills and dedication of the teacher are key factors.

<sup>20</sup> [...] ‘successful’ or ‘expert’ or ‘intelligent’ learners have learned how to learn. They have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher. Therefore, they are autonomous.



Um aspecto muito bem ressaltado pela autora a respeito dessas abordagens, é que apenas a instrução quanto ao uso de estratégias não leva necessariamente os aprendizes a se tornarem autônomos, mas o desenvolvimento de habilidades que permitam o controle sobre aspectos cognitivos e de conteúdo é que os capacitará a usar as estratégias de forma crítica e flexível.

Nas **abordagens baseadas em sala de aula**, um fator chave para o desenvolvimento da autonomia é a oportunidade que os aprendizes têm de tomar decisões sobre o gerenciamento da sua aprendizagem. Benson (2001) enfatiza que essa capacidade é desenvolvida de forma mais eficaz no ambiente de sala de aula, pois lá os aprendizes estão mais dispostos a colaborar uns com os outros e de receber o apoio dos professores.

Finalmente, as **abordagens baseadas no professor** enfatizam o papel do professor e seu aperfeiçoamento em prol da promoção da autonomia dos aprendizes. Como Breen e Mann (*apud* BENSON, 2001, p. 173) argumentam

para promover a autonomia, os professores devem acreditar na capacidade dos aprendizes de impor seu próprio comportamento autônomo [...]. Para criar espaços nos quais os aprendizes possam exercer sua autonomia, os professores devem reconhecer e impor a sua própria.<sup>21</sup>

Em outras palavras, essa abordagem sugere que é através do comprometimento do professor com a idéia de autonomia e das suas habilidades profissionais que eles serão mais eficazes em promover a autonomia dos aprendizes.

Na prática, as abordagens não são entidades separadas, mas são freqüentemente combinadas de forma eclética. A maioria dos pesquisadores as define como interdependentes, privilegiando mais uma ou outra, conforme a situação de aprendizagem.

A visão de autonomia como importante fator no processo de aprendizagem é um dos poucos posicionamentos que autores, professores e pesquisadores possuem em comum (WENDEN, 1991; COTTERALL, 1995, 1999; BENSON, 2001; PAIVA, 2005). Um outro aspecto que subjaz a toda essa complexa discussão sobre autonomia diz respeito à educação formal ou institucional, que é vista por alguns autores como uma ameaça à autonomia. Sob este prisma, Candy (1989) define

<sup>21</sup> [...] *in order to foster autonomy among learners, teachers must believe in the learners' capacity to assert their own autonomy [...]. In order to create spaces for learners to exercise their autonomy, teachers must recognise and assert their own.*

autonomia como uma capacidade inata do indivíduo que pode ser distorcida e, muitas vezes, suprimida pela educação institucional.

Dickinson (1987, p. 9) afirma que “aprendiz autônomo é aquele totalmente responsável por decidir questões a respeito de sua aprendizagem e de implementá-la”<sup>22</sup>. Esse conceito de autonomia é um tanto idealizado, uma vez que somente em raras situações os aprendizes de LE estarão livres para tomar todas as decisões sobre sua aprendizagem, e até mesmo implementá-las da maneira que eles próprios acham melhor. Há sempre certo grau de dependência, isto é, os aprendizes, de uma forma ou de outra, dependerão do material didático, que por sua vez traz os conteúdos a serem trabalhados e, portanto, traz os princípios, quer sejam lingüísticos, quer sejam metodológicos, que fundamentam esse material.

Segundo Littlewood (1996), um indivíduo pode apresentar três tipos de autonomia:

- **como comunicador:** usa a língua de forma criativa, utilizando as estratégias comunicativas mais apropriadas;
- **como aprendiz:** engaja-se em aprendizagem independente utilizando as estratégias de aprendizagem adequadas;
- **como pessoa:** expressa significados pessoais e cria contextos pessoais de aprendizagem.

Paiva (2006) sugere ainda que atualmente é importante incluir a autonomia **como usuário de tecnologia**, ou seja, ter habilidade para usar a tecnologia, especialmente a internet, uma ferramenta auxiliar importante no processo de aprendizagem de LE.

Dickinson (1993, p. 330) apresenta autonomia não somente como uma capacidade de aprender de forma independente, como foi enfatizado por outros autores, mas também como uma atitude em relação à aprendizagem. Ele conclui que aprendizes autônomos

---

<sup>22</sup>“An autonomous learner is one who is totally responsible for making the necessary decisions about his learning and implement them.”

[...] são capazes de identificar o que tem sido ensinado, de formular seus próprios objetivos de aprendizagem, de selecionar e implementar estratégias de aprendizagem apropriadas, de identificar estratégias que não funcionam para eles, adotando outras e monitorando a própria aprendizagem.<sup>23</sup>

Pesquisadores no campo da LA (WENDEN, 1991; BENSON; VOLLER, 1997; PAIVA, 2006) concordam que autonomia não envolve apenas uma capacidade inata ou aprendida, não envolve apenas o uso de estratégias individuais de aprendizagem, não somente depende da vontade do aprendiz em se responsabilizar pela própria aprendizagem, mas que esse é um construto muito mais complexo. Nicolaides e Fernandes (*apud* PAIVA, 2006, p.88) concordam com a complexidade na definição do termo e afirmam que:

[...] autonomia parece ser uma idéia bem mais complexa do que se possa pensar em um primeiro momento, principalmente por não se saber como ela se relaciona com o contexto de aprendizagem e, considerando um contexto favorável, qual a forma mais viável de implementá-la.

Considerando a complexidade do conceito e também algumas restrições que interferem na autonomia do aprendiz, Paiva (2006, p. 89) propõe a seguinte definição, que incorpora o contexto e as possíveis diferentes abordagens:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Paiva (2005), ao analisar narrativas à luz da autonomia, entende a aprendizagem de uma LE como um sistema complexo. Ela justifica sua compreensão, advogando que os sistemas complexos são imprevisíveis, assim como o percurso do falante de uma língua materna para uma LE e que a autonomia é adaptativa, ou seja, ela adapta-se a diferentes condições impostas pelo ambiente, assim como depende da criatividade do aprendiz.

Constatamos, então, que autonomia não é um conceito absoluto, mas um ideal que pode tornar aprendizes de línguas capazes de avaliar situações,

---

<sup>23</sup> [...] *they are able to identify what's been taught [...], they are able to formulate their own learning objectives, [...] they can select and implement appropriate learning strategies, they are able to identify strategies that are not working for them, and use others, they monitor their own learning.*

determinar estratégias, necessidades e objetivos. Enfim, que a aprendizagem autônoma não está imune a intervenções educacionais, podendo beneficiar-se delas ou por elas ser prejudicada. De qualquer forma, devemos considerar que é necessário certo tempo para desenvolvê-la e que essa autonomia é desejável para a formação de um aprendiz mais participativo. Passaremos agora a discorrer sobre a interação dos construtos crenças e autonomia.

### 1.3 A INTERAÇÃO DOS CONSTRUTOS *CRENÇAS* E *AUTONOMIA*

A importância da autonomia no campo de ensino de línguas não é mais negligenciada e dificilmente haveria hoje um educador que não a reconhecesse como fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, como asseveram Nicolaides e Fernandes (2003, p. 77),

quando se adota uma medida prática de introdução de aprendizado autônomo, depara-se com uma série de dificuldades que dizem respeito, principalmente, a crenças e atitudes de aprendizes oriundos de uma cultura de sala de aula centrada no professor e que não privilegia a atribuição de responsabilidade ao aluno por seu próprio conhecimento.

Crenças, como enfatiza Almeida Filho (1993), são forças capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE. Elas nascem de nossas experiências, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. Dessa forma, as crenças que os aprendizes têm sobre si mesmos, sobre seu papel no processo de ensino e aprendizagem de LE e a relevância das abordagens podem influenciar de maneira significativa o uso das oportunidades disponíveis para a aprendizagem autônoma de LE.

Victori e Lockhart (1995), na mesma perspectiva, concluíram que as crenças dos aprendizes interagem com a autonomia no ensino de línguas, no sentido de que as visões dos aprendizes podem afetar a forma como eles respondem às oportunidades de aprendizagem de modo mais independente.

Na investigação da relação entre crenças e autonomia, White (1999) pesquisou crenças dos aprendizes em relação à autonomia levando em consideração o contexto dos alunos. Ela estava interessada em saber como os aprendizes experienciavam, interpretavam e representavam suas experiências de aprendizagem fora de sala de aula. A autora mostra uma visão diferente de

autonomia, que se baseia nas crenças do aprendiz sem, entretanto, mostrá-las como inadequadas. Segundo White (*apud* BARCELOS, 2004, p. 139)

[...] a aprendizagem autônoma não é sobre as características ou comportamento do aluno, nem sobre um conjunto específico de materiais. Mais exatamente, é referente aos processos que os aprendizes estabelecem para si mesmos para se engajar com a língua alvo e para continuar a desenvolver suas habilidades nesta língua.

Ao investigar a inter-relação entre crenças e estratégias de aprendizagem, Wenden (1987) observou que, de acordo com depoimentos dos aprendizes, as estratégias por eles empregadas eram determinadas segundo suas crenças. Posteriormente, a autora discorre sobre o mesmo tema ao postular que as crenças dos aprendizes fazem parte dos fatores que fundamentam o seu conhecimento sobre o processo de aprendizagem de LE (conhecimento metacognitivo).

Como bem coloca Lourenço (2006), o trabalho de pesquisa de Wenden<sup>24</sup> foi pouco a pouco ligando a questão das crenças ao conceito de autonomia do aprendiz: “Há alguns anos eu tenho me interessado em estimular a autonomia do aprendiz [...] com um interesse especial no conhecimento e nas crenças que os aprendizes trazem à tarefa de aprender”. (WENDEN *apud* LOURENÇO, 2006, p. 71)

À semelhança dos autores citados anteriormente, Cotterall (1995) elaborou um questionário (Anexo A) com a finalidade de observar se os alunos estavam prontos para se tornarem aprendizes autônomos. Ela relaciona as estratégias escolhidas pelos aprendizes, resultados de suas crenças, com autonomia na aprendizagem. Seu questionário foi elaborado a partir de entrevistas para a investigação das crenças que os aprendizes possuíam com relação a determinados aspectos do processo de aprendizagem de LE.

Apesar de os estudos já apresentados revelarem a importância das crenças para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes de línguas, muitos deles não compartilham esse pressuposto. Benson e Lor (1999) asseveram que às vezes o que os aprendizes acreditam ser verdade sobre o ensino e aprendizagem de línguas pode divergir das maneiras como eles preferem agir dentro de um determinado contexto. Sobre essa questão, pesquisas com aprendizes de LE (COTTERALL, 1995; COTTERALL, 1999) e seus estilos e estratégias de aprendizagem têm demonstrado que muitos deles ainda acreditam ser o professor o

<sup>24</sup> Entrevista feita por SANTOS (2002 *apud* LOURENÇO, 2006, p. 71).

único ou o mais qualificado instrumento capaz de prover os meios necessários para conduzi-los a uma aprendizagem de sucesso.

Holec (1981) defende uma preparação psicológica, na forma de um processo gradual de “descondicionamento”, pelo qual os aprendizes poderiam se libertar de alguns tipos de crenças sobre a aprendizagem de línguas. Para o autor, a preparação psicológica envolveria:

- o auxílio aos aprendizes com o intuito de torná-los desejosos de assumir a responsabilidade por sua aprendizagem;
- o apoio para facilitar a mudança de sua atitudes, desmistificando algumas de suas crenças;
- a ajuda para desenvolver autoconfiança na sua habilidade de trabalhar autonomamente.

Podemos perceber, através das colocações acima, que há mais de duas décadas já se falava na relação entre crenças e autonomia, sendo o primeiro construto influenciador do segundo. Ao detectar essa relação, Holec (1981) propõe essas três formas de orientação ao aprendiz para auxiliá-lo na sua mudança de atitude e, conseqüentemente, fazendo-o abandonar ou reformular crenças que signifiquem barreiras à aprendizagem autônoma. A proposta de Holec (1981) fundamenta-se nos princípios da instrução e do autoconhecimento do aprendiz de línguas.

## **CAPÍTULO 2: METODOLOGIA**

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, explicitamos os princípios e a natureza do estudo de caso. Na segunda, descrevemos um panorama do contexto de investigação e expomos o contexto em que os informantes estão inseridos. Na terceira, descrevemos os instrumentos e os procedimentos utilizados na coleta de dados e na quarta parte discutimos os procedimentos adotados para a análise dos dados.

### **2.1 O ESTUDO DE CASO**

Pesquisa qualitativa é um termo utilizado para diferentes metodologias e técnicas de pesquisa, como por exemplo, a etnografia, o estudo de caso, as narrativas e as histórias de vida, dentre outras. A pesquisa qualitativa é sugerida por Munby (1982) como especialmente apropriada para o estudo das crenças. Assim, esta pesquisa é de natureza qualitativa e se classifica dentro do paradigma de um estudo de caso.

Segundo Brown e Rogers (2002), um estudo de caso compreende uma investigação intensiva das experiências anteriores, do estado corrente e das interações com o ambiente de uma unidade social específica, que pode ser um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma comunidade.

Sob esta ótica, este estudo é qualitativo e descritivo, uma vez que o objetivo é o de investigar se as crenças sobre a aprendizagem de inglês influenciam a prontidão de aprendizes do Curso de Letras da UFPA para a aprendizagem autônoma, como o fazem e se essas crenças são modificadas ou não ao longo do processo de aprendizagem.

Uma grande vantagem desse tipo de estudo é a análise da forma como as participantes da pesquisa (re)constroem significados de suas crenças relacionadas às suas ações, o que possibilita, também, um exame mais detalhado das percepções a respeito do processo de ensino e aprendizagem de LE.

## 2.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Com o objetivo de melhor situar o leitor apresentaremos nesta seção algumas informações sobre o contexto deste estudo e o perfil dos informantes.

### 2.2.1 Local e período da coleta de dados

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pará, entre outubro e dezembro de 2006, e teve como informantes quatro alunas de Língua Inglesa do Curso de Letras, vinculadas ao projeto “Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”, desenvolvido nessa instituição. A escolha desse contexto se deveu ao fato de ser ele um espaço alternativo de instrução de alunos quanto a se tornarem aprendizes mais autônomos e, nesse processo, é grande a oportunidade de se conhecer quais crenças influenciam, positiva ou negativamente, a prontidão desses alunos para a aprendizagem autônoma.

O projeto de pesquisa e ensino “Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras” nasceu da necessidade de potencializar a aprendizagem de língua inglesa de alunos de Letras da Universidade Federal do Pará<sup>25</sup>. No âmbito do projeto, foi criado um espaço intitulado *Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>)* (MAGNO E SILVA, 2005), que se caracteriza por ser um ambiente seguro para a investigação de áreas problemáticas de aprendizagem de cada aluno. Nesse espaço, são propostas soluções individuais envolvendo ações autônomas de estudo, e há também o acompanhamento dos alunos nessas ações, visando sua gradual independência da BA<sup>3</sup>. O objetivo maior do projeto é fazer com que o aluno passe a executar sozinho as mais variadas ações, que o façam aprender mais e melhor (MAGNO E SILVA, 2004).

Optamos por investigar as crenças que os aprendizes têm a respeito da aprendizagem autônoma com alunos do projeto porque, dessa forma, poderíamos analisar possíveis mudanças de comportamento autônomo (ou não) do momento em

---

<sup>25</sup> Cadastrado na Propesp sob o código PPQ-CLA 0032/2004, constante do diretório dos grupos de pesquisa no Brasil do CNPQ; maiores detalhes podem ser encontrados na *homepage* do projeto <http://ufpa.br/cla/caale/>



que começaram a receber instrução no projeto até o momento da coleta de dados para esta pesquisa.

### 2.2.2 Perfil das informantes

As quatro informantes da pesquisa são alunas regularmente matriculadas no curso de Letras da UFPA e participaram como alunas do projeto “Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”.

Com o objetivo de preservar a identidade das informantes, elas foram identificadas com pseudônimos por elas escolhidos. Também não solicitamos autorização para a divulgação das contribuições das informantes especificamente para este trabalho pelo fato de elas terem concordado em fazê-lo por meio de um termo de consentimento ao entrar no projeto. A seguir, uma breve descrição de cada uma delas.

**Ane:** tem 33 anos e estuda inglês há três. Optou pela habilitação em Língua Inglesa, num primeiro momento, devido à disponibilidade de empregos. Além disso, desenvolveu simpatia pela língua. Reconhece o inglês como uma língua universal que não é difícil de aprender, mas que requer do estudante esforço, dedicação e vontade.

**Rute:** tem 31 anos e estuda inglês há quatro. Começou a estudar inglês apenas porque fazia parte da sua licenciatura, mas começou a gostar da língua por achá-la “charmosa” e por oferecer oportunidades na sua área de atuação. Para a aluna, o inglês é uma língua imprescindível.

**Clarissa:** tem 22 anos e estuda inglês há 2 anos e meio. A aluna acha a língua inglesa interessante e a vê como uma oportunidade de ter contato com outras culturas e suas literaturas. Ela acha o inglês uma língua difícil de aprender e que demanda dedicação para que o aprendizado ocorra.

**Flor:** tem 37 anos e estuda inglês há 2 anos. Ela acha a língua inglesa interessante e diz que ela não oferece muitas dificuldades quanto ao seu aprendizado, com exceção da pronúncia que difere do português em alguns aspectos.

### 2.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O primeiro passo foi conhecer o projeto mais detalhadamente com o objetivo de compreender seu funcionamento em termos de estrutura e a forma de atendimento aos alunos que o freqüentam. Os alunos que não estão acompanhando a turma são orientados por seus professores a procurar a BA<sup>3</sup>. Lá eles são recebidos pelos tutores do projeto, que são professores do departamento de línguas, alunos de pós-graduação ou alunos de graduação proficientes na LE com a qual trabalham. Ao serem recebidos no projeto, os alunos são informados de que não se trata de aula de reforço ou de aula particular, mas sim de um local de exploração de dificuldades pontuais de aprendizagem da LE e da busca de caminhos alternativos para o desenvolvimento autônomo de cada um. Os alunos, então, preenchem um formulário em que constam perguntas a respeito de suas percepções sobre seus pontos fortes e fracos no aprendizado de LE e outras informações básicas. Em seguida, o aluno preenche o *Strategy Inventory of Language Learning* (SILL), na versão para aprendizes de inglês como LE (OXFORD, 1990) e um ou dois tipos de testes de estilos de aprendizagem. A partir desses dados, o tutor tem uma conversa com o aluno, procurando fazer com que ele tome consciência de seus pontos mais frágeis. Isso é feito a partir da análise ao final do SILL, quando tutor e aluno escolhem juntos quais estratégias que serão implementadas.

A partir dessa compreensão, selecionamos as alunas que fariam parte deste estudo como informantes. Os critérios que consideramos para a seleção das informantes foram que nenhuma delas tivesse experiência com o ensino da língua inglesa, para que a experiência como professora de LE não interferisse nas respostas, e o período de entrada no projeto. Preferimos alunas que iniciaram no projeto no ano de 2004 ou que já o tivessem freqüentado e deixado de fazê-lo.

Sete alunas, inicialmente, que correspondiam aos critérios acima, concordaram em participar da pesquisa. Entretanto, no decorrer da investigação, apenas quatro participaram de todas as etapas e, dessa forma, os dados sobre os quais baseamos este estudo referem-se a essas quatro alunas.

Denzin (*apud* SILVA, 2001, p.56) explica que, em uma coleta de dados, a combinação de diferentes instrumentos permite uma análise mais profunda dos dados. Essa premissa também é defendida por Allwright e Balley (1996), que afirmam serem necessárias pelo menos duas perspectivas para que um retrato preciso de um fenômeno seja obtido. Baseados nesses autores, justificamos o uso dos instrumentos nesse estudo.

Com o intuito de analisar a inter-relação entre as crenças das informantes e sua prontidão para a aprendizagem autônoma de LE, foram utilizados os instrumentos metodológicos descritos a seguir:

- uma narrativa das informantes (Apêndice A) que descrevesse suas experiências antes e depois de receberem orientação no projeto para que pudéssemos analisar suas crenças a respeito de suas experiências como aprendizes de LE;
- um questionário (Apêndice B) com o propósito de fazermos um levantamento de algumas crenças relativas à aprendizagem autônoma;
- uma entrevista (Apêndice C) para ampliarmos as respostas dos questionários e esclarecer eventuais dúvidas.

### **2.3.1 Narrativas**

As narrativas, segundo Pajares (1992), podem ser usadas para entender como as experiências prévias dos aprendizes “desenham” suas percepções sobre o ensinar e o aprender línguas estrangeiras, sendo, também, uma promissora linha de pesquisa. Benson e Nunan (2005) reforçam a importância do estudo de narrativas

ao afirmarem que elas possibilitam ao leitor tecer julgamentos à luz de suas próprias experiências. Para esses autores, as práticas na aprendizagem de línguas, assim como as atitudes dos aprendizes em relação à aprendizagem são instáveis, mudam no decorrer do tempo e, através das narrativas, os diferentes momentos da trajetória de aprendizagem de LE são expressos.

No caso deste estudo, coletamos uma narrativa das alunas com a descrição de suas trajetórias como aprendizes de LE, dos motivos que as levaram a procurar o projeto durante a graduação e suas percepções como aprendizes de LE após o projeto. Nosso objetivo ao proceder desta forma foi o de observar quais crenças sobre aprendizagem são expressas espontaneamente por essas alunas, e se as informantes acreditam ou não se tornaram mais autônomas após as instruções recebidas no projeto. Acreditamos assim poder traçar um perfil preliminar de algumas crenças dos informantes com relação à aprendizagem autônoma, tendo uma idéia de suas expectativas e realizações.

### 2.3.2 Questionário

O questionário tem sido um instrumento freqüentemente utilizado em pesquisas na área de LA no ensino de línguas com foco na investigação de crenças.

À semelhança de Horwitz (1985), Cotterall (1999) organizou um questionário (Ver Anexo A) com a finalidade de avaliar as crenças em relação à abordagem autônoma de aprendizagem de línguas em seis principais áreas<sup>26</sup>:

- a) o papel do professor;
- b) o papel do *feedback*;
- c) o senso de auto-eficácia<sup>27</sup>;
- d) as estratégias mais importantes;
- e) a natureza da aprendizagem de línguas;

<sup>26</sup> a) *The role of the teacher*; b) *The role of feedback*; c) *The learner's sense of self-efficacy*; d) *important strategies*; e) *the nature of language learning*; f) *dimensions of strategies-related behaviour*. (COTTERALL, 1999, 499).

<sup>27</sup> A auto-eficácia é entendida aqui como os julgamentos dos indivíduos a respeito de suas capacidades de organizar e executar tarefas para obter certo desempenho.

- f) a dimensão de estratégias relacionadas ao comportamento.

Optamos pela adaptação desse instrumento (Apêndice B), focalizando apenas as cinco primeiras categorias (o papel do professor, o papel do *feedback*, o senso de auto-eficácia, estratégias importantes e a natureza da aprendizagem de línguas). A última categoria (a dimensão de estratégias relacionadas ao comportamento) não foi utilizada nesse estudo por conter, em nossa opinião, questões repetidas em relação à categoria *estratégias importantes*. Optamos, então, por adaptar o instrumento, selecionando as afirmativas que nos pareceram tratar de questões diretamente relacionadas aos objetivos desta pesquisa.

### **2.3.3 Entrevista**

A última etapa da coleta de dados envolveu a realização de entrevistas gravadas mediante permissão das entrevistadas (Apêndice D).

Entrevistas servem para assegurar maior validade para os dados coletados (KERN, 1995). Nesta pesquisa em particular, usamos esse instrumento para compreender melhor o que havia sido expresso pelas informantes e para que elas tivessem a oportunidade de complementar as informações fornecidas anteriormente na narrativa e no questionário.

As entrevistas foram preparadas de forma semi-estruturada, com perguntas padrão para todas as informantes, mas também havia oportunidade de serem feitas perguntas informais, específicas para cada informante (NUNAN *apud* SILVA, 2000). Downset (*apud* CARVALHO, 2000, p.32) também comunga dessa opinião a respeito de entrevistas semi-estruturadas, acrescentando que elas “oferecem uma riqueza de dados que as entrevistas estruturadas não conseguem proporcionar por serem mais informais, dando ao informante a sensação de uma conversa amigável e não de uma entrevista formal”.

As informantes foram entrevistadas individualmente, em horários marcados com antecedência, respeitando a disponibilidade de cada uma. O roteiro para as

entrevistas encontra-se no Apêndice C. Ressaltamos, ainda, que não adotamos nenhuma norma especial para a transcrição das entrevistas.

## 2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise dos dados foi realizada em quatro etapas. Na primeira etapa, analisamos as narrativas das informantes e verificamos as crenças em relação à autonomia evidenciadas por esse instrumento de coleta. Na segunda etapa, analisamos as respostas dos questionários e levantamos as crenças mais comuns relacionadas à aprendizagem autônoma de acordo com cada grupo desse instrumento de coleta. Na terceira etapa, analisamos as entrevistas feitas com as informantes e levantamos as crenças mais comuns evidenciadas por esse instrumento. Na quarta etapa, triangulamos os dados advindos das três fontes (narrativas, questionário e entrevista) e chegamos às conclusões deste estudo.

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo consta de quatro partes. Na primeira parte, fazemos uma breve análise das narrativas das quatro informantes com o intuito de caracterizá-las como aprendizes de LE e detectar eventuais crenças sobre a aprendizagem que venham a influenciar a aprendizagem autônoma. Na segunda, expomos as respostas dos questionários segundo cinco das seis categorias propostas por Cotterall (1999), com a finalidade de analisar as crenças referentes à aprendizagem autônoma de LE. Na terceira parte, apresentamos a análise das entrevistas. Finalmente, na quarta parte, exibimos uma triangulação dos dados obtidos, com comentários sobre as respostas às perguntas que não ficaram claras apenas com os dois instrumentos anteriores e que se revelaram importantes para a melhor compreensão das crenças das informantes.

### 3.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

O exame das narrativas buscou identificar momentos na trajetória de cada informante que representassem suas crenças sobre a aprendizagem de LE, mais especificamente sobre aprendizagem autônoma de LE.

Ao ler as narrativas selecionadas para esta pesquisa, chama a atenção a repetição da opinião sobre a língua inglesa, de duas alunas, como sendo uma língua difícil. Vejamos os dois exemplos:

- (1) **Rute:** Tudo começou quando eu fui fazer cursinho para o vestibular, pois até então eu só tinha ouvido falar do inglês. Eu lembro que com duas semanas de cursinho eu continuava sem entender nada, era tudo tão difícil que acabei desistindo do inglês e fui estudar espanhol pra prestar vestibular.
- (2) **Ane:** Sempre fui um tanto quanto nervosa, medrosa mesmo. O desconhecido, o novo sempre pareceram ameaças e terrores à minha comodidade. Foi assim quando entrei no curso de Língua Inglesa da UFPA. Nunca, em momento algum eu havia freqüentado uma escola de inglês. [...] Passei pelo primeiro nível achando tudo muito difícil [...]

As experiências anteriores de Rute com a língua inglesa e a falta de experiência de Ane com a língua contribuíram para a formação da crença de que o inglês é uma língua difícil. Essa crença poderia ter se tornado uma barreira às possibilidades dessas duas alunas se tornarem aprendizes mais autônomas, uma vez que elas poderiam ter desistido de estudar a língua, por exemplo.

Com Clarissa e Flor aconteceu diferente, pois elas apresentavam uma atitude positiva em relação à língua inglesa, também devido as suas experiências anteriores com o inglês terem sido positivas:

- (3) **Clarissa:** Comecei a estudar inglês em 1997 num pequeno curso livre [...] eu gostava muito dos professores e do método de ensino. É claro que eu tinha algumas dificuldades [...], mas eu sempre tive muita vontade de aprender, entender as letras de música em inglês e falar como um bom falante dessa língua. Isso me fascinava e ainda fascina.
- (4) **Flor:** [...]eu julgava que as dificuldades (com a língua inglesa) eram normais, e eu achava que talvez nem precisaria dedicar-me muito para poder superá-las.

Alguns fatos observados nas narrativas, tais como ocasiões de tomada de decisão motivadas pelas circunstâncias e pelas adversidades chamam também nossa atenção. Tais fatos evidenciam a prontidão das informantes para a aprendizagem autônoma:

- (5) **Rute:** Eu estudava, buscava, queria falar, mas errava tudo, ou quase tudo. Eu lembro que minha professora passava dever para casa e eu decorava a estrutura inteira da frase só para falar na aula seguinte, mas ela percebia e me pedia pra falar outra frase e com isso lá vinham mais erros. **E nesse vai e vem, surge o BA<sup>3</sup>, projeto que buscava auxiliar alunos com dificuldades em aprender inglês.** (Grifo nosso)
- (6) **Clarissa:** Em 2004 comecei a graduação em língua inglesa e veio logo o choque da rapidez com que se iniciavam e terminavam as unidades do livro, fiquei em pânico, em pânico mesmo! Parecia que não sabia mais nada, uma verdadeira 'analfabeta'. Estava em uma turma muito heterogênea, em que tinha alunos proficientes, alunos que tinham uma base, e alunos que nunca haviam freqüentado nenhum curso de inglês [...]. **Então, ficamos sabendo do BA<sup>3</sup> e do apoio oferecido aos alunos que apresentavam dificuldades de acompanhar as aulas de graduação.**



- (7) **Ane:** Passei pelo primeiro nível da graduação achando tudo muito difícil e desisti no dia da última prova no segundo nível, preferi repetir mais um semestre, pois achava sinceramente que não tinha condições de passar para o terceiro nível.[...] Ainda no nível II **fiquei sabendo, pela minha professora, de um novo projeto lançado pelo centro de língua inglesa, o BA<sup>3</sup>, e me inscrevi na esperança de reverter o quadro que havia se instalado em meus estudos de inglês.**
- (8) **Flor:** [...]eu sei que eu tinha mais dificuldades do que eu imaginava e que **seria muito difícil eu vencer os obstáculos sozinha.**

As alunas demonstram iniciativa de autonomia ao reconhecerem sua necessidade de aprimoramento como aprendizes de LE, procurando orientação e acompanhamento na BA<sup>3</sup>. Essa iniciativa é reforçada principalmente pelo fato de a frequência à BA<sup>3</sup> não ser obrigatória, mas sim uma opção do aprendiz. Isso fica ainda mais evidente na narrativa de Ane (7) que, apesar de toda sua dificuldade com a LE, é capaz de avaliar sua aprendizagem, detectando seus pontos fracos e adotando estratégias para solucioná-las.

Após a instrução recebida na BA<sup>3</sup>, algumas mudanças de atitude ocorreram, passando a ser mais positivas, e aquelas que já eram positivas receberam o apoio da descoberta de novas formas de ampliar o conhecimento em LE. As alunas ressaltam que, após orientação de acordo com suas necessidades e características individuais, conseguiram descobrir qualidades como aprendizes de LE que não imaginavam ter. As alunas começaram, inclusive, a cumprir metas (9), estudar com mais seriedade (9) e ter consciência de suas dificuldades (9), (10) e (11). Estes fatos ficam claros nas narrativas a seguir:

- (9) **Clarissa:** Na Ba<sup>3</sup>, [...] comecei com os testes para descobrir o meu estilo de aprendizagem, para descobrir meus pontos fracos, a me autoconhecer como aluna de língua estrangeira, a fim de superar minhas dificuldades e avançar no conhecimento dessa língua através de caminhos autônomos. [...] **descobri que precisava me organizar mais, fazer anotações, cumprir metas, estudar com mais seriedade, ter consciência das minhas dificuldades para então superá-las.**

- (10) **Flor:** A BA<sup>3</sup> fez eu compreender que cada pessoa utiliza uma forma ou formas particulares de aprender, e que nós fazemos isso, às vezes, inconscientemente. Eu, por exemplo, sou muito visual, aprendo muito olhando, observando, mas não aprendo com muita facilidade usando a audição. [...] era por isso que eu quase não entendia quando alguém falava comigo em inglês [...]. Mas a BA<sup>3</sup> fez eu compreender que isso era realmente uma dificuldade, um obstáculo na aquisição do inglês, e o mais importante é que eu poderia vencer este obstáculo e ainda melhorar aquela outra estratégia que eu estava usando, no caso a visual.
- (11) **Ane:** Muitas vezes percebo quando estou estudando, por exemplo, “present continuous” e “be going to”, então de repente passa em meu pensamento: “nossa, que evolução!”. Sei que ainda é pouco diante do mundo imenso e maravilhoso que é o aprendizado de uma nova língua, mas o importante é que hoje surpreendo-me buscando na internet *sites* de língua inglesa e pensando: “será que aprendi a gostar de inglês ou sempre gostei e não admitia por não ter conhecimento da língua?”

Também chamou-nos a atenção o fato de que a aluna Flor (10) não tinha conhecimento suficiente sobre aprendizagem de línguas que lhe possibilitasse a percepção de aspectos relativos as suas melhores formas de aprender. Após receber orientação no projeto e, o mais importante, refletir sobre sua aprendizagem, é que ela pôde reformular suas atitudes em relação à LE.

Outra questão que pudemos comprovar refere-se à mudança das crenças sobre aspectos relativos à aprendizagem como consequência da interação das alunas com o contexto: durante a graduação, antes de freqüentar o projeto e durante a graduação depois de receber instrução no projeto. As falas das quatro informantes são um relato contextualizado de suas crenças, que, no decorrer de sua trajetória como aprendizes, foram reconstruídas de acordo com suas experiências, o que está de acordo com Nunan (2000), que diz ser difícil interpretar as histórias (crenças) dos aprendizes sem conhecer o contexto.

### 3.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

As respostas ao questionário foram analisadas, procurando-se detectar se as crenças sobre a aprendizagem de LE refletem a prontidão para um comportamento

autônomo. Passaremos, agora, à análise segundo os dados temáticos do questionário.

### 3.2.1 O papel do professor

Algumas crenças expressas, neste estudo, são encorajadoras para aqueles que desejam promover a autonomia do aprendiz. As respostas das alunas revelam sua aceitação em compartilhar a responsabilidade de aprender com o professor.

Todas as alunas concordam que o professor pode orientá-las quanto ao que fazer para que elas possam encontrar a melhor maneira de aprender. Reconhecem também que cabe a elas negociarem com o professor seus objetivos, no processo de aprendizagem de línguas, o que segundo Benson (2001) é crucial para o desenvolvimento da autonomia.

- (12) **Clarissa:** Acho que os meus objetivos quem tem que saber sou eu. **O papel do professor é me orientar para desenvolver algum objetivo.** O professor deve estabelecer os objetivos dele para alcançar todos os alunos, não os meus em específico.
- (13) **Flor:** **Eu acho que o professor pode, no máximo, orientar o aluno a encontrar sua melhor forma de aprendizagem.** [...] Quem deve estabelecer os objetivos do aprendiz é o próprio aluno, porque ele sabe quais são suas metas.
- (14) **Rute:** **O professor pode direcionar-me ao objetivo esperado.** [...] Cabe a mim estabelecer objetivos quanto à minha aprendizagem [...]
- (15) **Ane:** **O aluno necessita da orientação do professor.** [...] **Como pode o professor saber os reais objetivos de um aluno?** É preciso que o aluno tenha consciência de que ele, enquanto aprendiz precisa ter delimitado os seus objetivos.

Esse compartilhamento das decisões com o professor reflete o pensamento de Benson (2001), quando diz que para que a autonomia seja implementada é fundamental considerar as habilidades, as atitudes e a dedicação do professor.

Três alunas reconhecem a habilidade do professor em mostrar aos aprendizes como aprender uma LE, como sendo uma característica chave de um

professor de LE, evidenciando que elas reconhecem que, quando necessário, o professor deve instruí-las quanto às melhores formas de aprender (estratégias), e a partir de então, o aluno deve assumir o controle sobre a própria aprendizagem.

- (16) **Ane:** Mais importante que ensinar é mostrar ao aluno que ele pode aprender por suas próprias maneiras [...]
- (17) **Flor:** Eu acho que a maior dificuldade do aluno não está em aprender, e sim em **como aprender**. E se o principal objetivo do professor é fazer com que o aluno aprenda, então ele deve ser um especialista em mostrar aos alunos como aprender.
- (18) **Clarissa:** Acho que é muito importante o professor mostrar meios através dos quais os alunos possam buscar seu próprio aprendizado.

As falas das alunas refletem um certo nível de controle sobre a aprendizagem que, segundo Benson (2001), pode se dar em diferentes níveis. As crenças das três alunas, nesse caso, correspondem ao nível do processo cognitivo (17), em que os processos mentais envolvidos proporcionam ao aprendiz selecionar ações sistemáticas para ter um melhor controle sobre sua aprendizagem; e ao nível do gerenciamento da aprendizagem (16), (17), (18), que segundo Benson (2001) é um comportamento que os aprendizes desenvolvem para planejar, organizar e avaliar sua aprendizagem.

Para Rute, o professor deveria, primeiramente, ser um especialista em aprender línguas para, então, mostrar aos alunos como aprender:

- (19) **Rute:** Para ser bom naquilo que faz, todo profissional precisa ter o saber antes.

As alunas concordam que o *feedback*, a busca de oportunidades para usar a língua, a prática da língua, o professor e o próprio esforço são importantes para uma aprendizagem de LE de sucesso. Elas acreditam que, por exemplo, seu sucesso na aprendizagem de LE depende de seus próprios esforços e não apenas da presença do professor determinando tarefas.

- (20) **Flor:** O esforço próprio, eu diria, é o mais importante no processo de aprendizagem.
- (21) **Ane:** Sem esse aspecto (o esforço próprio) nada funciona.

- (22) **Clarissa:** Eu sei o que eu posso fazer, quais atividades que dão mais certo comigo, o tempo que disponho para aprender.
- (23) **Rute:** (o próprio esforço) Porque eu preciso demonstrar que quero chegar a um lugar.

Todas as respostas fornecem-nos evidências do desejo das informantes de assumir responsabilidade por seu aprendizado, o que corrobora com o que afirma Littlewood (*apud* PAIVA, 2006). Para o autor, uma pessoa autônoma é capaz de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Ele ressalta também que são necessários desejo e habilidade para colocá-los em prática, e as informantes apresentam esse perfil por meio de suas falas. Além disso, essas respostas refletem as crenças das informantes a respeito da aceitação de seu papel como determinante do sucesso no aprendizado de LE.

De igual maneira, os comentários das alunas estão em concordância com a visão de White (*apud* BARCELOS, 2004) sobre as crenças dos aprendizes em relação à autonomia. Para a autora, são os processos que os aprendizes estabelecem para si próprios com o objetivo de engajar-se com a LE que também configuram um comportamento autônomo.

### 3.2.2 O papel do *feedback*

Esta categoria se refere ao *feedback* e sua função na aprendizagem de LE. Nesse contexto, as respostas de Flor (24) e Ane (25) refletem grande confiança em si próprias como fonte de *feedback*. Para essas alunas, ninguém melhor que o próprio aluno pode saber se está aprendendo ou não. Ane ressalta ainda que é o aluno quem sabe suas reais necessidades:

- (24) **Flor:** Se o professor não usar meios adequados para me avaliar ele nunca saberá se meu progresso em determinada avaliação é realmente considerável. Então como ele saberá se estou aprendendo de fato?
- (25) **Ane:** Ninguém melhor que o próprio aluno para saber se está aprendendo ou não. É o aluno que sabe suas reais necessidades.

Mais uma vez pudemos observar que as percepções dessas alunas nesta categoria refletem um dos níveis de controle propostos por Benson (2001): o do gerenciamento da aprendizagem. As alunas conseguem avaliar sua aprendizagem a ponto de determinar se ela está sendo eficaz ou não, e reconhecem, inclusive, a importância do *feedback* dado por si próprias como sendo fator que contribui para seu progresso como aprendizes de LE.

Rute (26) atribui a responsabilidade do *feedback* na aprendizagem de LE a ambos, ao aluno e ao professor. Ela argumenta que cabe ao professor direcioná-la na aprendizagem e cabe a ela refletir a respeito de seu progresso. Flor (27) compartilha dessa opinião, destacando também a necessidade do *feedback* ser dado imediatamente após cada atividade ou cada aula. Podemos observar esses fatos nas falas a seguir:

(26) **Rute:** [...] além do professor me direcionar na aprendizagem, eu preciso fazer de maneira gradativa uma reflexão enquanto aprendiz.

(27) **Flor:** (o *feedback* que mais me ajuda é o do professor) desde que este *feedback* seja de forma adequada e imediata.

No item “O feedback que mais me ajuda...” (questão 3, letra b), Ane coloca o professor e outras pessoas como fontes igualmente importantes de *feedback*, argumentando que quem está de fora consegue perceber o que o próprio aluno não consegue.

Clarissa (28) esclarece que o *feedback* que mais a ajuda é o de outras pessoas, mais especificamente o de seus colegas, justificando que são eles quem estão mais tempo com ela e por isso, mais capacitados para avaliar seu desempenho.

(28) **Clarissa:** Outras pessoas refiro-me aos meus colegas de sala, acho que por estarem comigo por mais tempo que o professor, podem me avaliar mais.

Verificamos pelas respostas dadas, que, para algumas alunas, é difícil desvincular a noção de *feedback* de idéias associadas ao papel do professor em sala de aula. Isso não quer necessariamente dizer que haja dependência das alunas em relação à figura do professor, ou até mesmo dependência de outras pessoas,

mas, dentre outras características de aprendizes autônomos, elas reconhecem a importância da ajuda que o professor pode dar ao processo de aprendizagem, pois como afirma Little (*apud* BENSON, 2001), autonomia não significa aprender sem um professor.

### 3.2.3 O senso de auto-eficácia

Os itens desta categoria dizem respeito à habilidade de aprender uma LE, assim como a habilidade de atingir objetivos específicos.

As quatro alunas se autodenominam aprendizes regulares de LE (questão 4, letra a). Rute, por exemplo, argumenta que não é “boa para” o nível. Clarissa justifica que quando o professor dá instruções de atividades, ela busca ajuda de colegas para completar as tarefas de sala de aula. Ane e Flor afirmam que se consideram aprendizes de LE regulares porque ainda têm muito que aprender. Esses fatos podem ser observados nas falas a seguir:

- (29) **Clarissa:** Acredito que tenho dificuldade algumas vezes em compreender certas palavras. Quando o professor dá instrução de atividade, busco ajuda dos meus colegas que me ajudam bastante.
- (30) **Flor:** Eu acho que eu evoluí muito nestes dois anos de aprendizado de LE, mas dizer que eu sou acima da média é dizer que eu sou melhor do que meus colegas e eu não sou.
- (31) **Rute:** [...] não me acho boa para o nível em que estou, mas me acho excelente quando comparo aluna de hoje e a aluna que até 2002 só tinha ouvido falar de inglês.

Por meio dessas respostas as alunas não somente demonstram noção das suas limitações como aprendizes de LE, mas também de suas potencialidades. Elas acreditam, inclusive, possuírem a habilidade para aprender uma LE com sucesso e de serem capazes de encontrar formas eficazes de aprender inglês, conforme exemplificado abaixo:

- (32) **Flor:** Se em dois anos que eu estudo a LE eu já leio textos e até livros com uma certa facilidade, e se eu já posso, pelo menos estabelecer uma comunicação com meu interlocutor, então eu acho que eu devo possuir algum tipo de habilidade. [...]
- (33) **Ane:** Acredito na dedicação e esforço para se chegar a um objetivo. Procuro praticar os dois itens, então acredito que tenho sim habilidade para aprender uma LE com sucesso. No primeiro nível desisti, superei a decepção a baixa estima. Estou no sexto nível e não pretendo parar. Já consigo ler textos, entender o tema de uma conversa [...]

Apesar de as alunas não acreditarem ser aprendizes acima da média, o que poderia impedir o desenvolvimento de abordagens de aprendizagem autônoma, elas demonstram confiança em suas capacidades como aprendizes, o que reforça o resultado revelado por estudos (BREEN e MANN, 1997) nos quais o grau de confiança que o aprendiz tem em si é fator determinante do sucesso ou do fracasso acadêmico e, mais especificamente nesse estudo, da iniciativa de autonomia.

### 3.2.4 As estratégias mais importantes

Os itens desta categoria se relacionam a estratégias consideradas importantes em situações onde os aprendizes escolhem gerenciar sua própria aprendizagem. Nessa categoria estão incluídos exemplos de estratégias cognitivas<sup>28</sup> (Questão 5, letra **a-** “Eu sei como encontrar minhas próprias formas de praticar a língua.”), sociais<sup>29</sup> (Questão 5, letra **e-** “Eu sei como pedir ajuda quando preciso.”) e metacognitivas<sup>30</sup> (Questão 5, letras **b-** “Eu sei como procurar erros em meus trabalhos”, **c-** “Eu sei como explicar porque eu preciso de inglês”, **d-** “Eu sei como identificar meus pontos fortes e fracos”, **f-** “Eu sei como estabelecer meus próprios objetivos de aprendizagem”, **g-** “Eu sei como planejar minha aprendizagem”, **h-** “Eu sei como avaliar meu progresso”).

A análise das respostas a esses itens mostra que as alunas sabem como encontrar suas próprias formas de praticar a língua, sabem explicar porque precisam de inglês, são capazes de identificar seus pontos fortes e fracos, sabem pedir ajuda quando precisam, sabem estabelecer seus próprios objetivos de aprendizagem e

<sup>28</sup> Operam diretamente sobre as informações que podem ser manipuladas para melhorar a aprendizagem.

<sup>29</sup> Envolvem a interação com o outro.

<sup>30</sup> Descrevem operações mentais usadas pelos aprendizes no auto-gerenciamento da sua aprendizagem.



avaliar seu progresso. Apenas Ane afirmou ter dificuldades em procurar erros em seus trabalhos:

- (34) **Flor:** [...] a cada fim de semestre eu troco idéias com alguns colegas a respeito do meu progresso e do deles. Então eu fico sabendo onde eu evoluí mais, onde eu evoluí menos.
- (35) **Clarissa:** Peço constantemente ajuda de meus colegas.
- (36) **Rute:** Além da sala de aula é meu papel procurar meios nos quais eu possa praticar a língua.

Essas estratégias representam controle sobre o gerenciamento da aprendizagem, pois como afirma Cohen (1998), trata-se de processos de aprendizagem que são conscientemente selecionados pelo aprendiz, o que de fato pode ser comprovado através das respostas das informantes. Elas são capazes de usar a maior parte das estratégias deste item que estão associadas à idéia de controle.

### 3.2.5 Natureza da aprendizagem da língua

Os itens desta categoria dizem respeito às crenças que podem contribuir para o sucesso da aprendizagem de LE.

As quatro alunas acreditam que erros são parte natural da aprendizagem de LE, que as pessoas aprendem línguas de formas diferentes e que a aprendizagem de uma LE leva tempo. Esse tipo de conhecimento denota um importante entendimento sobre a natureza do esforço dessas alunas para aprender uma LE, que é um dos fatores essenciais à autonomia.

- (37) **Ane:** Se não houvesse erros, não era necessário passar por um período de aprendizagem.
- (38) **Clarissa:** Acho que cada pessoa é única, aprende de forma diferente [...]

- (39) **Flor:** Eu acho que o aprendizado de uma língua é contínuo, nunca você sabe o bastante.

As alunas foram também unânimes em afirmar que para se comunicar em inglês é necessário conhecer as regras da língua. Talvez as respostas das alunas tenham sido influenciadas nesse item por conhecerem as estruturas formais da LE e terem pouca experiência com outras formas de aprendizagem em LE.

A prontidão para a aprendizagem autônoma também fica evidente quando Ane, Clarissa e Flor respondem que as oportunidades para praticar a língua deveriam ser proporcionadas por elas mesmas. As falas das alunas ilustram bem um dos tipos de autonomia como sugerido por Littlewood (1996), a autonomia como pessoa, pois as alunas podem criar contextos de aprendizagem e expressar significados pessoais de acordo com suas necessidades. As falas a seguir ilustram essas questões:

- (40) **Ane:** (As oportunidades para praticar a língua deveriam ser proporcionadas...) em primeiro lugar por mim, que sou a maior interessada, em segundo pelo professor, como orientador da minha aprendizagem.
- (41) **Clarissa:** Acho que depende muito mais de mim eu aproveitar as oportunidades de praticar a língua.
- (42) **Flor:** (As oportunidades para praticar a língua deveriam ser proporcionadas...) por mim. Nós precisamos ser independentes, a nossa autonomia trará experiências enriquecedoras.

### 3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram o terceiro instrumento utilizado para coleta de dados visando esclarecer aspectos que não ficaram claros através dos dois instrumentos anteriores.

### 3.3.1 Qual era sua opinião sobre a língua inglesa antes de iniciar a graduação?

A resposta dada pela aluna Ane, além de reforçar o que inicialmente expressou na sua fala (2), revela uma outra crença a respeito da influência que a língua inglesa exerce sobre outros povos. Para a aluna, a língua inglesa não era difícil, mas uma língua de dominação, o que a impediu de tentar aprendê-la, como podemos observar na citação abaixo:

- (43) **Ane:** Eu não gostava muito de inglês, né. Eu não sei nem se é porque... eu não gostava muito, mas é que eu era uma adolescente meio rebelde, e eu achava que a língua inglesa era uma língua de dominação, que eles tentavam dominar o mundo, essas coisas do império lá dos Estados Unidos ... então eu não gostava muito não. Nunca tentei fazer inglês por causa disso. Aliás, nunca tentei fazer nenhuma outra língua estrangeira.

O fato de não gostar da língua inglesa e de não se achar capaz de aprendê-la tornou-se uma barreira para a aluna Rute, impedindo-a de ter um contato mais produtivo com a língua. Ela tinha um conceito muito negativo sobre a língua inglesa devido a uma experiência de aprendizagem também negativa, conforme expressou na narrativa (1). A citação a seguir ilustra essa justificativa e reforça o que a aluna havia dito através dos instrumentos anteriores.

- (44) **Rute:** Bom, eu nunca gostei de inglês. Achava que era uma língua que eu jamais poderia aprender. E quando eu entrei aqui na graduação que eu vi que tinha língua inglesa acontece que eu não quis cursar. De imediato me recusei a cursá-la.

Flor (45), ao contrário de Rute (44), apresentou uma percepção bastante positiva a respeito da língua inglesa, confirmando seu posicionamento nos dois instrumentos de coleta anteriores. Para ela a língua inglesa era fácil devido o contato prévio com a língua ter sido encorajador. O comentário abaixo exemplifica a situação descrita:

- (45) **Flor:** Eu sempre gostei de inglês e eu achava que inglês era fácil porque eu ouvia muitas músicas em inglês, meu irmão fazia inglês e às vezes ele brincava de dar aulas pra gente, mandava a gente repetir algumas palavras, e eu achava que era fácil. [...]

A resposta de Clarissa (46) não reflete com a mesma intensidade a atitude positiva com relação à língua inglesa, como em sua narrativa (3). A aluna não demonstra o entusiasmo pela língua observado anteriormente, como podemos perceber através da seguinte fala:

- (46) **Clarissa:** Bom, pra mim a língua inglesa era só uma exigência a mais, uma exigência de mercado porque todo mundo tinha que aprender, ter um conhecimento da língua inglesa como uma exigência maior pra você conseguir abrir portas pro mercado de trabalho. [...]

A comparação entre as crenças sobre a língua inglesa na narrativa e na entrevista mostra que no aprendizado de línguas, assim como em qualquer aprendizado, os aprendizes constroem e reconstróem suas experiências e, conseqüentemente, suas crenças (HOSENFELD, 2003).

As crenças iniciais de Rute e Ane poderiam ter sido um grande obstáculo para o desenvolvimento da autonomia dessas alunas, mas como veremos através das respostas dadas à pergunta a seguir, a interação com a língua possibilita não só a reconstrução de suas experiências, como também de suas crenças.

### 3.3.2 Qual é agora sua opinião sobre a língua inglesa?

Rute e Ane, após interagirem com a língua inglesa, na graduação, mudaram seus posicionamentos, (1) e (2), respectivamente, com relação à língua. Isso fica claro nos seguintes depoimentos:

- (47) **Rute:** Além do mercado de trabalho,[...] eu hoje não viveria sem aprender inglês porque eu gostei muito, graças a Deus que eu gostei. Eu acho uma língua muito, muito importante tanto pro mercado de trabalho quanto pra pessoa.
- (48) **Ane:** Agora eu acho que eu renasci, eu acho que hoje eu gosto muito do inglês. Hoje eu não me vejo uma profissional sem a língua inglesa, tanto que das duas graduações eu prefiro língua inglesa à língua portuguesa. Eu gosto muito, me identifiquei muito com a língua inglesa.

O caráter dinâmico das crenças (BARCELOS, 2006) fica evidente aqui, pois elas não estão estáticas, prontas, dentro de nossas mentes, mas mudam no curso

da história de vida, à medida que interagimos e modificamos nossas experiências. Dufva (*apud* BARCELOS, 2006) exemplifica e reforça essa dinamicidade das crenças dizendo que o que acreditávamos sobre aprendizagem de línguas há alguns anos é diferente do que acreditamos agora.

Flor (49), apesar de reconhecer que a língua inglesa tem certo grau de complexidade, continua com uma opinião positiva em relação à língua. O mesmo acontece com Clarissa (50), que reconhece, agora, a importância da língua inglesa como forma de adquirir conhecimento, de transmissão cultural e também um meio de conhecer outras pessoas. As citações abaixo ilustram essas situações:

- (49) **Flor: Não deixa de ser uma língua complexa como todas as línguas são**, mas pelo menos pra mim, gramaticalmente o inglês é fácil de ser aprendido, eu acho a gramática do inglês muito simples, [...] ele é relativamente fácil de ser lido, agora eu acho mais difícil pronunciar as palavras em inglês porque tem sons que não tem no português e isso dificulta um pouco na hora de você falar, de pronunciar, **mas eu continuo gostando do inglês, eu gosto muito.**
- (50) **Clarissa:** A língua inglesa é muito mais que isso agora. Ela não é só um caminho pra se conseguir um emprego, é uma maneira também de **adquirir conhecimento, de conhecer as pessoas, de conhecer outras culturas e países que têm a língua inglesa como língua predominante.[...]**

O depoimento de Clarissa está de acordo com dois tipos de autonomia propostos por Littlewood (1996): a autonomia como comunicador e como pessoa. A visão da língua inglesa que a aluna tem agora favorece a utilização de estratégias, de meios que possibilitam o uso da língua para interação com outros povos e culturas. Isso é possível através da expressão de significados pessoais.

As duas primeiras perguntas dessa entrevista serviram para situar o leitor a respeito de como algumas crenças em relação à aprendizagem autônoma se desenvolvem. Em outras palavras, achamos necessário deixar bem claro o posicionamento das quatro alunas quanto à língua inglesa, pois são determinantes, também, da forma como essas aprendizes vêem aspectos relacionados à aprendizagem autônoma.

### 3.3.3 Qual o papel do professor em sala de aula?

Todas as quatro informantes concordam que o professor tem um papel importante no aprendizado de línguas, ora como motivador do aprendiz, ora como orientador e facilitador. Entretanto, percebemos também que, de uma forma sutil, dois grupos se esboçam: a) um grupo formado pelas alunas Flor e Clarissa, que depositam grande responsabilidade na figura do professor como aquele que deve motivar o aluno, que deve dizer o que o aluno deve fazer ou não e assim por diante; b) o outro grupo é formado pelas alunas Ane e Rute que vêem no professor alguém que ajuda o aluno a descobrir as melhores formas de aprender e que fornece *feedback* a respeito do desempenho do aluno. O primeiro grupo é ilustrado pela fala de Flor (51), e o segundo grupo por meio da fala de Ane (52), conforme as citações a seguir:

- (51) **Flor:** Eu acho que é de orientar, tirar as dúvidas do aluno e incentivar. Ele tem um papel muito importante na motivação do aluno, porque quando o professor passa motivação pro aluno, dá vontade dele aprender mais e mais e mais sobre a língua. O contrário também é verdadeiro, quando o professor já chega em sala de aula desanimado, não dá importância pro teu avanço isso também desestimula. O professor tem realmente um papel importante no estímulo do aluno.
- (52) **Ane:** Eu acho que o papel do professor é tentar **ajudar o aluno a desenvolver a linguagem, a descobrir [...] a melhor maneira de aprender realmente a língua estrangeira**, não só a língua inglesa como qualquer outra, desenvolver a habilidade que ele tem e não dizer pra ele o que ele tem que fazer, eu aprendi muito isso e espero ensinar isso pros meus alunos, ajudá-los a desenvolver habilidades.

Retomando Nicolaidis (2005), autonomia pode se manifestar de diferentes formas e em diferentes graus, com facilitação do professor. As crenças de ambos os grupos quanto ao papel do professor indicam um comportamento de aprendizes autônomos, pois o professor pode funcionar como um agente promotor de autonomia quando direciona os alunos quanto a como proceder nas atividades, por exemplo. No entanto, as alunas no grupo (a) acreditam que o professor tem uma função dominante na sala, enquanto que as alunas do grupo (b) atribuem funções ao professor que são centrais em uma aprendizagem autônoma como, por exemplo, o

diagnóstico de dificuldades. Este último grupo apresenta, portanto, um grau maior de autonomia que o primeiro grupo.

### 3.3.4 Na sua opinião quem melhor sabe se você está aprendendo bem: você ou o professor?

A divisão em dois grupos que foi estabelecida na pergunta anterior não se manteve nesta pergunta, uma vez que três informantes acreditam que são elas quem melhor sabem se estão aprendendo bem. Ane é quem afirma isso com mais convicção, seguida de Flor, que enfatiza a importância de se auto-avaliar, e Rute, que volta a destacar a necessidade do *feedback* do professor, conforme exemplificam as citações abaixo:

- (53) **Ane:** Eu, com certeza. [...] Eu sei qual o nível que eu estou, se eu deveria estar ou não naquele nível, se estou apta para aquele nível ou não, coisas assim que o professor não vai detectar sozinho sem a ajuda do aluno.
- (54) **Flor:** Eu acho que sou eu que sei, porque eu sempre faço uma auto-avaliação. Muitas vezes eu via que o professor não percebia o meu avanço.
- (55) **Rute:** Por um tempo eu pensei que o professor tinha que me dizer todas as respostas, mas desde que eu freqüentei o BA<sup>3</sup> **eu percebi que eu preciso me auto-avaliar, eu preciso perceber onde eu estou bem, onde eu não estou e tentar melhorar**, mas o *feedback* do professor é muito positivo.

As respostas das alunas corroboram as crenças identificadas através do questionário, assim como demonstram terem atingido certo grau de autonomia ao compartilhar com o professor a responsabilidade pelo aprendizado e ao reconhecerem que elas devem avaliar sua aprendizagem através da reflexão e auto-avaliação.

Clarissa (56) atribui igual responsabilidade ao professor e a ela mesma quanto a quem melhor sabe se está aprendendo bem, enfatizando que ambos, professor e aluno, nem sempre são capazes de detectar o progresso ou a dificuldade do aprendiz, conforme ilustrado abaixo:

- (56) **Clarissa:** Essa é difícil porque a gente como aluna sempre atribui ao professor responsabilidade, né? E pra mim eu ainda atribuo muita responsabilidade ao professor, mas eu sei que quem deveria saber melhor se eu estou aprendendo sou eu, a pessoa que tem até uma influência emocional quando tá aprendendo a língua e que realmente pode avaliar, por exemplo, numa atividade eu sei que eu poderia ter atingido uma coisa melhor, mas naquele momento não sei porque eu não consegui. Eu acho que o professor é muito importante até pra avaliar, pra dizer assim “olha, você tá aprendendo”, apesar de que às vezes o aluno é muito mais crítico consigo mesmo. Eu acho que tem que ter um equilíbrio, não é só o aluno, não é só o professor, porque às vezes o aluno se autocrítica muito “ah, eu não consegui, não consegui”, e às vezes o professor percebe que ele atingiu um nível, que ele conseguiu ver que o seu aluno progrediu.

A crença de Clarissa, na qual professor e aluno, em igual medida, são responsáveis por saber se o aluno está aprendendo bem, também indica comportamento autônomo, uma vez que autonomia não quer necessariamente dizer aprendizagem sem professor, mas sim que o aprendiz é capaz de definir objetivos e de detectar seus pontos fortes e fracos, por exemplo.

### 3.3.5 Como você se avalia como aprendiz de LE?

As respostas das informantes apontam outro aspecto característico de aprendizes autônomos: a confiança em suas potencialidades. Wenden (1991) afirma que sem confiança nas suas habilidades para aprender uma LE com sucesso, os aprendizes não conseguirão desenvolver abordagens autônomas de aprendizagem. Aliado a isso, todas as alunas conseguem se auto-avaliar. Flor avalia as estratégias que melhor funcionam pra ela; Clarissa se considera uma boa aprendiz de LE, e mesmo o reconhecimento de que ainda têm muito o que aprender para se tornarem aprendizes mais eficazes comprova que Rute e Ane se auto-avaliam. Essas questões são exemplificadas pelas seguintes citações:

- (57) **Flor:** Eu acho que eu sou bem esforçada porque eu não tenho muitos recursos. Eu poderia comprar mais livros pra aprender melhor...mas apesar de toda falta de recursos eu acho que eu sou bastante esforçada. Mesmo sem saber ler muito em inglês eu já peguei um livro pra tentar ler e comecei ler...eu sou muito às vezes ousada, eu procuro explorar os poucos recursos que eu tenho.



- (58) **Clarissa:** [...] como aprendiz desde que eu entrei em 2004 eu acho que eu evoluí bastante, eu comecei a pensar um pouco mais em como eu tava aprendendo de como eu deveria estar me esforçando um pouquinho mais pra aprender. Eu acho que eu sou uma boa aprendiz de LE, eu procuro me esforçar, né, mais do que eu posso.
- (59) **Rute:** Ah, eu acho que... eu acho não, eu tenho certeza que em algum tempo eu estou muito bem, outro tempo eu estou péssima, aí outro eu acho que eu estou média... eu acho que enquanto aprendiz eu deixo muito a desejar em relação a mim mesma quando eu não busco os caminhos que vão me ajudar a sanar uma dificuldade, eu espero muito pelo professor, ou melhor, esperava. Hoje em dia eu já sei fazer essa auto-avaliação, mas enquanto aprendiz eu ainda tenho muito que aprender.
- (60) **Ane:** Numa escala de ruim a bom eu acho que eu não sou uma boa aluna, uma boa aprendiz de LE porque eu não busco mais, eu acho que eu falho muito com a minha aprendizagem de LE. Eu acho que eu deveria me dedicar mais, por isso me considero uma aluna média.

As falas das informantes transcritas acima contemplam o que Nicolaides (2005) considera como aprendizes efetivamente autônomos, pois elas entendem seus papéis de aprendizes como responsáveis pelo processo de busca e aquisição do conhecimento, são capazes de detectar suas dificuldades e procuram solucioná-las e se avaliam não só no final, mas durante o processo de aprendizagem. O descontentamento com sua situação atual e a conscientização de que podem se esforçar mais podem ser elementos catalisadores de uma busca maior pelo aprendizado autônomo.

### 3.3.6 De quem ou de quê depende o seu sucesso na aprendizagem?

As quatro informantes foram unânimes em afirmar que o sucesso na aprendizagem de LE depende primeiramente delas mesmas. Para que a aprendizagem autônoma se desenvolva, o reconhecimento dos seus papéis como principais responsáveis pelo sucesso na aprendizagem é essencial. As falas a seguir ilustram esse aspecto:

- (61) **Ane:** De mim, porque se eu não buscar, se eu não procurar maneiras de aprender, como aprender, de estudar mais, eu não vou conseguir. Não adianta o professor ficar dizendo “você tem que fazer isso, tem que estudar isso, olha procura estes caminhos...”, **mas se eu não me interessar, se eu não tiver esforço não vai adiantar.**
- (62) **Flor:** Eu acho que meu sucesso na aprendizagem depende de mim mesma porque quem tem que buscar esses conhecimentos sou eu, o professor pode no máximo me orientar, me ajudar onde eu posso encontrar os instrumentos necessários pra que eu possa aprender mais, **mas tem que partir de mim, eu tenho que ter essa iniciativa.**

Essas falas nos levam a retomar Dickinson (1993) que discorre sobre a tomada de atitude em relação à aprendizagem como sendo evidência de um comportamento autônomo. As alunas demonstram claramente que deve partir delas a implementação da sua aprendizagem, caracterizando um comportamento autônomo.

### 3.3.7 De que forma a orientação recebida no projeto influenciou sua forma de aprender inglês?

Todas as informantes acreditam que a orientação recebida no projeto foi importante para se tornarem melhores aprendizes de LE. No projeto, Ane (63) aprendeu a avaliar a sua aprendizagem e passou a utilizar estratégias que facilitassem o seu aprendizado. Clarissa (64) concluiu que a reflexão sobre como estava aprendendo foi o que aprendeu de mais positivo no projeto. Para Rute (65), o incentivo constante e como se avaliar foram o que de mais significativo vivenciou e aprendeu. Flor (66) enfatiza como aspecto mais relevante aprendido no projeto a iniciativa e o desejo de aprender através da superação de obstáculos. Essas afirmativas podem ser ilustradas através dos seguintes registros:

- (63) **Ane:** Antes de conhecer o BA<sup>3</sup>, eu pensei em desistir de língua inglesa. Eu achava que eu não ia conseguir. Cheguei a pedir pra professora me repetir, me deixar pra fazer o mesmo nível porque eu achava que não estava apta pra passar pro próximo nível, aí ela me indicou pro BA<sup>3</sup> e eu fiquei no segundo nível, eu acho de língua inglesa. Eu não quis fazer a última prova porque eu achava realmente que eu na tinha condições. Mesmo que eu passasse com ‘R’ (regular) eu achava que eu não tinha

condições de ir pro terceiro nível. Então eu repeti o terceiro nível, e nesse nível a professora me indicou pro BA<sup>3</sup>. Depois que eu entrei pro BA<sup>3</sup> eu melhorei bastante porque **eu aprendi a estudar sozinha, eu aprendi a perceber meus próprios erros, minhas próprias dificuldades e aprendi a buscar, também, maneiras que fossem melhores, mais prazerosas de aprender**. Eu, por exemplo, adoro estudar com música, então com o BA<sup>3</sup> eu aprendi a ir por esse caminho, a estudar coisas que me dão prazer, através de maneiras que eu sinta prazer e aprenda ao mesmo tempo.

- (64) **Clarissa:** Bom, eu acho que o sucesso do tempo que eu passei no BA<sup>3</sup> foi o de reflexão, eu passei a refletir. As pessoas que freqüentam também passaram a refletir “como você tá aprendendo? Será que eu tô conseguindo aprender, digamos assim, do jeito que eu estava fazendo? Como eu posso melhorar? De que formas eu posso fazer pra melhorar?”, então o projeto ajuda muito nessa reflexão, do que é que a gente tem que fazer, por que caminhos a gente tem que ir, e às vezes o orientador, a pessoa que tá ali no projeto ajuda a gente a ver algo que a gente não tá vendo.
- (65) **Rute:** Olha, de todas as maneiras. Sem o projeto eu não seria vinte por cento do que eu sou hoje em relação à aprendiz de língua. **Além dessa auto-avaliação que eu comecei a fazer, que as tutoras do projeto me indicaram, elas me disseram “Olha, você pode, você é capaz, você só precisa que alguém lhe mostre caminhos”**. E o BA<sup>3</sup>, esse projeto pra mim foi muito, muito importante, porque sem ele, sem orientação dos professores/tutores eu não seria metade do que eu sou hoje.
- (66) **Flor:** Olha, o projeto me ajudou muito na questão da autonomia. O projeto me ajudou no sentido de que **a gente nunca sabe tudo sempre a gente tá aprendendo coisas novas, me ajudou a sempre estar em busca de algo novo que possa me ajudar no aprendizado, tomar iniciativa mesmo, de ir atrás de materiais**. Porque antes quando eu entrei no BA<sup>3</sup> eu achava que eu tinha dificuldade e que eu poderia superar sem problema nenhum. Mas eu vi, no BA<sup>3</sup>, que se eu não fosse atrás eu não ia superar de jeito nenhum, não era o professor, não era o colega...se eu não fosse atrás de aprender eu não ia conseguir. Porque quando eu tava começando eu pensava “ah, essas dificuldades são normais, com o tempo eu vou superá-las” mas não é bem assim, se você não quiser ultrapassar aquele obstáculo você dificilmente vai conseguir.

Os aprendizes de uma LE possuem crenças sobre todos os aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, crenças que podem afetar sua receptividade às idéias e atividades propostas em sala de aula, especialmente quando a atividade não está em consonância com a experiência do aprendiz. Entretanto, o objetivo do projeto “Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de

Línguas Estrangeiras” foi alcançado com essas quatro alunas, em diferentes graus, uma vez que cada aprendiz é único e suas necessidades são variadas.

### 3.4 MUDANÇAS OCORRIDAS

Os três instrumentos que utilizamos na coleta de dados (narrativas, questionário e entrevista) contribuíram para que obtivéssemos respostas confiáveis às perguntas de pesquisa expostas na introdução deste estudo.

As narrativas revelaram a mudança gradual de alguns aspectos relacionados à aprendizagem de línguas que são importantes para o desenvolvimento da autonomia, como a conscientização do aprendiz a respeito de seu desempenho no processo de aquisição de uma LE (Rute [5]; Ane [6]; Flor [7]), e o reconhecimento de que é necessária a busca de instrumentos diversos para que o sucesso na aprendizagem seja alcançado (Clarissa [9]; Flor [10]; Ane [11]).

Também pudemos observar, por meio das narrativas das quatro alunas, que todas consideram a orientação de como aprender melhor e mais autonomamente como determinante do seu sucesso na aprendizagem, como ilustrado na fala de Flor a seguir:

- (67) **Flor:** Para mim foi muito bom mesmo durante o tempo que eu fiquei na BA<sup>3</sup>, e eu posso dizer que sem a ajuda [...] de toda a equipe, eu não teria evoluído tanto em inglês. [...] **Hoje eu posso dizer que sou autônoma no aprendizado do inglês e agora eu sei que este aprendizado depende muito da minha força de vontade.** (Narrativa)

Talvez a mudança mais significativa que observamos, no entanto, concerne ao reflexo de toda essa experiência adquirida através da interação com o contexto de sala, concomitante à orientação na BA<sup>3</sup>, na futura prática docente destas alunas, como exemplificado abaixo:

- (68) **Flor:** Como eu pretendo dar aulas de inglês, eu tentarei passar para os meus alunos o que eu aprendi com a BA<sup>3</sup>. (Narrativa)
- (69) **Clarissa:** [...] tenho ciência que melhorei [...] sei que estou não somente aprendendo uma língua, mas aprendendo a ensinar esta língua. (Narrativa)

A mudança das crenças das alunas ocorreu de forma gradual, conforme a vivência com a língua inglesa. Essa mudança possibilitou que as alunas percebessem a eficácia e a importância da orientação sobre as melhores formas de aprender de acordo com as características individuais de cada aprendiz e, conseqüentemente, sentiram o desejo de fazer o mesmo pelos seus próprios alunos.

O questionário permitiu-nos explorar de forma mais pontual as crenças sobre aprendizagem autônoma que não foram expressas nas narrativas, com o intuito de abordar aspectos mais direcionados aos objetivos deste estudo.

Pudemos confirmar por meio das crenças expressas pelas alunas nas categorias analisadas (o papel do professor, o papel do *feedback*, o senso de auto-eficácia, estratégias importantes e natureza da aprendizagem de línguas), que elas tornaram-se mais autônomas em diferentes graus (NICOLAIDES, 2005). Suas respostas confirmam o que foi por elas expresso nas narrativas quanto à consciência de seus papéis como aprendizes, e da importância do esforço próprio para obter sucesso na aprendizagem.

Achamos pertinente comentar aqui que em nenhum momento desse questionário as alunas mencionaram a contribuição da orientação recebida na BA<sup>3</sup> para a reformulação das suas crenças primeiras, muito embora elas já tivessem inclusive parado de freqüentar o projeto, como ficou claro com as narrativas. Elas não justificaram, em nenhuma das respostas, que pensavam daquela forma porque haviam aprendido, ou refletido com a ajuda das tutoras na BA<sup>3</sup>. Nossa hipótese para tal fato é que talvez as crenças expressas no questionário, fruto das experiências das alunas em sala de aula assim como no projeto, estejam tão ligadas as suas concepções a respeito da aprendizagem de uma LE que, de forma natural, não mencionaram a BA<sup>3</sup>. As crenças expressas no questionário correspondem às características que Barcelos (2006) propôs como sendo experienciais e dinâmicas.

Finalmente, as entrevistas possibilitaram-nos confirmar a mudança das crenças ocorridas em relação à aprendizagem autônoma de LE, como na fala de Rute (53). No início de suas trajetórias como aprendizes de LE na UFPA, as informantes ou eram muito inseguras, como observado nos depoimentos de Rute (1) e Ane (2), ou seguras demais a ponto de não visualizarem suas dificuldades de aprendizagem, como nas falas de Clarissa (3) e Flor (4). Entretanto, no momento da entrevista Ane afirmou ter aprendido a estudar sozinha, a perceber seus erros e dificuldades e a buscar maneiras melhores e mais prazerosas de aprender (63);

Rute já consegue fazer sua auto-avaliação (64); Flor acredita que deve estar sempre em busca de novas estratégias que auxiliem seu aprendizado (65) e Clarissa aprendeu a refletir mais sobre sua aprendizagem (66).

A mudança das crenças levou a uma mudança de atitude com relação à aprendizagem de LE. Os três instrumentos evidenciaram essas mudanças que ocorreram, principalmente, devido ao acompanhamento recebido na BA<sup>3</sup>. Muito embora as alunas não tenham deixado explícita essa mudança no questionário, elas o fizeram por meio dos outros dois instrumentos de coleta de dados. Optamos por não utilizar nenhuma pergunta no questionário que pudesse direcionar as respostas das alunas.

Terminada a apresentação dos resultados e a discussão dos dados deste estudo, passaremos ao capítulo final.

## CONCLUSÃO

Este capítulo é composto de três partes. Na primeira, retomamos as perguntas de pesquisa que motivaram este estudo, com o objetivo de sintetizar os resultados mais importantes. Na segunda, apresentamos implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mais especificamente para a área de crenças e autonomia. Finalmente, na terceira parte relatamos as limitações deste estudo e apresentamos sugestões para trabalhos futuros.

### ➤ RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Neste estudo, buscamos responder a três perguntas de pesquisa: a) As crenças sobre o ensino e aprendizagem do inglês influenciam a prontidão dos aprendizes para a aprendizagem autônoma?; b) Como as crenças dos aprendizes favorecem ou não uma aprendizagem mais autônoma?; c) As crenças dos aprendizes sobre a aprendizagem de línguas se modificam?

Em resposta à primeira pergunta, as informantes revelaram que, em um primeiro momento, as crenças podem influenciar a prontidão para a aprendizagem autônoma quando o contexto com o qual elas interagem não lhes oferece meios que promovam mudança de crenças e, conseqüentemente, de atitude. Experiências de aprendizagem positivas tendem a gerar crenças que ajudam os aprendizes a escolher estratégias mais adequadas aos seus objetivos, assim como a ter uma atitude mais positiva em relação à LE, como observado na narrativa de Flor (4), (45). De igual maneira, experiências de aprendizagem negativas podem gerar crenças que venham a inibir, mesmo que por um certo período de tempo, a escolha de abordagens de aprendizagem mais eficazes, como mencionado por Rute (1), (5), (44).

Com relação à segunda pergunta de pesquisa, observamos que as crenças dos aprendizes favoreceram uma aprendizagem mais autônoma em conseqüência da orientação recebida no projeto “Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”. Não é nossa intenção afirmar, no entanto, que somente com a orientação recebida no projeto é que as alunas conseguiram tornar-se mais autônomas, mas sim que o projeto foi o instrumento catalisador das necessidades

individuais das alunas e, por conseguinte, o facilitador do processo de tornarem-se melhores aprendizes de LE.

Ao receberem orientação no projeto, algumas alunas passaram a acreditar na reflexão e auto-avaliação como sendo fatores que contribuem para uma aprendizagem mais eficaz, por exemplo. Esse aspecto pode ser bem observado na análise dos dados que mostra o momento das informantes antes de freqüentar o projeto, durante e depois, nos quais a mudança das crenças pode ser percebida.

Quanto à terceira pergunta de pesquisa, pudemos confirmar, por meio dos três instrumentos de coleta de dados, que as crenças sofreram modificações conforme as experiências das informantes com o contexto, no caso, em sala de aula e no projeto. Entretanto, parece-nos que a principal mudança foi-nos relatada pelas alunas Flor (68) e Clarissa (69) que, ao reconstruírem suas crenças e adquirirem um conhecimento mais amplo sobre como aprender, afirmaram ter a intenção de adotar o que aprenderam para também ajudar seus futuros alunos a aprender melhor.

#### ➤ IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

Identificar quais crenças os aprendizes possuem em relação ao ensino e aprendizagem de uma LE e, neste estudo, em relação à aprendizagem autônoma do inglês, pode ser de grande valor para que descubramos quais problemas podem afetar a aprendizagem e quais medidas podem ser adotadas para sanar esses problemas.

Ao investigar quais crenças os aprendizes possuem, o professor pode melhor organizar o trabalho a ser realizado, através da escolha da metodologia e das melhores técnicas que se adaptem às crenças dos aprendizes, mas, principalmente, e talvez essa seja uma das maiores contribuições deste estudo, de conscientizá-los de que as crenças podem ser mudadas. O professor precisa estar ciente de todos esses aspectos para que ele seja o sujeito implementador e facilitador da autonomia dos aprendizes.

Tanto nas escolas como em universidades e cursos de idiomas, carecemos de professores reflexivos que estejam realmente comprometidos em ajudar a formar aprendizes mais autônomos, proporcionando a estes novas e positivas experiências de aprendizagem que os ajudem a reformular crenças que eventualmente estejam



influenciando negativamente a aprendizagem de LE. Por vezes o professor deseja fazê-lo, mas não sabe como, apontando aqui para uma área na formação desses professores.

O professor é o ponto de partida, pois é ele quem, primeiramente, examina a sua prática e as suas atitudes para então buscar soluções e propor alternativas. Ele deve procurar saber que é importante para o aprendiz desenvolver o conhecimento sobre seus estilos de aprendizagem, assim como suas crenças para que, juntos, possam estabelecer objetivos e estratégias para um melhor desempenho. Assim, propomos, a partir deste estudo, que haja uma mudança no perfil dos professores de LE para que, uma vez a par das crenças que os aprendizes possuem, eles estejam capacitados a ajudá-los a tornarem-se mais autônomos e reflexivos.

Alguns aprendizes conseguem, no decorrer de sua vida acadêmica, desenvolver suas próprias abordagens autônomas resultantes de suas crenças sobre aprendizagem de LE. Entretanto, estes são minoria e, como asseveram Victori e Lockhart (1995), essa habilidade não é inata aos indivíduos, sendo que a maioria dos aprendizes, em algum momento, necessita de um professor consciente das suas necessidades individuais, e que os auxiliem a refletir, a auto-avaliar e a monitorar sua aprendizagem.

Para que essas mudanças ocorram, é necessário que aconteçam modificações nas disciplinas diretamente ligadas à formação do futuro professor dentro das universidades, para que, gradualmente, o conhecimento teórico dos alunos-professores lhes forneçam meios para auxiliar seus alunos a tornarem-se mais autônomos. Isso pôde ser evidenciado por meio das falas de Flor (68) e Clarissa (69), mencionadas previamente.

#### ➤ LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A primeira limitação refere-se ao número de informantes da pesquisa. Acreditamos que um número maior de participantes validaria a análise de forma mais significativa. Entretanto, como já havíamos justificado no capítulo da metodologia, a incompatibilidade de horários impediu que algumas informantes participassem da coleta de dados de forma integral.

Uma outra limitação foi encontrada quando da análise dos questionários, nos quais algumas informantes deram respostas vagas ou mesmo não forneceram nenhuma resposta para que pudéssemos ilustrar a análise, marcando como resposta apenas sim ou não.

#### ➤ SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

Uma vez que a pesquisa a respeito da influência das crenças sobre o ensino e aprendizagem em relação à aprendizagem autônoma demonstra ser extremamente importante para alunos, professores e futuros professores, apresentamos algumas sugestões para futuras investigações nesse mesmo contexto:

- a. Estudos das crenças dos aprendizes de LE em relação à aprendizagem autônoma em cursos de idiomas, comparando-as no início e no final de um dado nível;
- b. Estudos nos quais se investigue a inter-relação entre crenças, autonomia e metacognição, e como a compreensão destes três construtos pode ser benéfica para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

#### ➤ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo básico investigar de que forma as crenças sobre a aprendizagem de LE influenciam, positiva ou negativamente a prontidão dos aprendizes para a aprendizagem autônoma. Com certeza, essa inter-relação entre crenças e autonomia não se esgota com este estudo e acreditamos que a palavra que deve reger toda a prática docente, assim como futuros estudos relacionados a essa temática seja *reflexão*. Professores, alunos e pesquisadores devem refletir a respeito do papel que as crenças desempenham no desenvolvimento da autonomia, pois dessa forma, o auto-conhecimento e o uso de estratégias mais eficazes serão promovidos. Essa prática também traz conseqüências para o desenvolvimento emocional do aprendiz, podendo diminuir sua ansiedade, proporcionando maior motivação e aumentando sua auto-estima.

Finalmente, os professores de LE precisam dedicar tempo e atenção para orientar seus alunos quanto às melhores formas de aprender de acordo com suas necessidades individuais. É necessário que os professores também explorem as crenças dos aprendizes sobre os mais diversos aspectos relacionados à aprendizagem, principalmente crenças sobre suas habilidades como aprendizes para que as ações apropriadas sejam tomadas com o objetivo de implementar as áreas que eles necessitam de mais apoio e segurança.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, R. G. ; VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (org.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International, 1987. p. 85-102.
- ALLWRIGHT, D.; BALLEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. D. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP : Pontes, 1993.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Understanding teacher's and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. 2000. 356 f. Tese (Doutorado em Filosofia). The University of Alabama, Tuscaloosa, Al., USA, 2000.
- \_\_\_\_\_. Researching beliefs about SLA; a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 7-33.
- \_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.7, n.1, p. 123-156, jan. / jul. 2004.
- \_\_\_\_\_. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo : Pontes, 2006.
- BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman, 2001.
- BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, Amsterdam, Netherlands, v. 27, n. 4, p.459-472, Dec. 1999.

BENSON, P.; NUNAN, D. *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 2005.

BÉRARD, Evelyne. *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris : CLE, 1991.

BREEN, M.; MANN, S. Shooting arrows at the sun. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (org.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, p.132-149, 1997.

BRICK, J. *China: a handbook in intercultural communication*. Sydney : National Centre for English Language Teaching and Research, 1991.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. London : Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. *Doing second language research*. Oxford : Oxford University Press, 2002.

CANDY, P. C. Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the education of adults*, Leicester, UK, v. 21, p. 95-116, 1989.

CARVALHO, V. C. P. S. *A Aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos*. 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

COHEN, A. *Strategies in learning and using a second language*. London ; New York : Longman, 1998.

CORTAZZI, M. ; JIN, L. Cultures of learning: language classrooms in China. In: COLEMAN, H. (org.). *Society and the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996, p. 169-203.

COTTERALL, L. S. Readiness for autonomy. Investigating learner beliefs, *System*, Amsterdam, v. 23, n. 2, p.195-205, May 1995.

\_\_\_\_\_. Key variables in language learning: what do learners believe about them?, *System*, Amsterdam, v. 27, n. 4, p. 493-513, Dec. 1999.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Aspects of autonomous learning. *ELT Journal*, Oxford, v. 47. n. 4, p. 330-336, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro : Paz & Terra, 1997.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second language learning: assumptions, findings and issues. *Language Learning*, Oxford, v. 1, n. 38, p. 101-126, 1988.

GIMENEZ, T. N. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. 1994. 346 f. Tese (Doutorado em Língua Aplicada). Lancaster : Lancaster University, 1994.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. The Learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (org.), *Learner strategies in language learning*. London : Prentice Hall, 1987. p. 145-156.

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

\_\_\_\_\_. Surveying students' beliefs about language learning. In; WENDEN, A. ; RUBIN, J. (Org.). *Learner strategies in language learning*. London : Prentice Hall International, 1987, p. 110-129.

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*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 37-54.

HOWATT, A.P.R.; WIDDOWSON, H.G. *A History of English language teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2004.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin, 1967.

JOHNSON, K. E. The Emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teaching Education*, Amsterdam, Netherlands, v. 10, n. 4, p.439-452, 1994.

\_\_\_\_\_. *Understanding language teaching*. Toronto : Heinle & Heinle Publishers, 1999.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, Germantown, NY, v.28, n.1, p. 71-82, 1995.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (org.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 109-128.

LIMA, Solange dos Santos. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2005.

LITTLEWOOD, W. Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, Amsterdam, Netherlands, v. 24, n. 4, p. 427-435, Dec. 1996.

LOURENÇO, F. F. M. *Crenças sobre o explícito construídos pelos aprendizes de um novo idioma*. 2006. 252 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

MAGNO E SILVA, W. Autonomia e saber exponencial no ensino e aprendizagem de línguas. In: JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 8., 2004, Belém. *Caderno de resumos*. Belém : UFPA, p. 101-102, 2004.

\_\_\_\_\_. Caminhos da Autonomia no Aprendizado de Línguas Estrangeiras. In: XVIII ENPULI, 2005, Fortaleza. *Anais ... Fortaleza*: ABRAPUI, 2005. (no prelo)

MANTLE-BROMLEY, C. Positive attitudes and realistic beliefs: link to proficiency. *Modern Language Journal*, Madison, WI, v. 79, n.3, p. 372-386, 1995.

MUNBY, H. The place of teachers' beliefs in research on the teacher thinking and decisions making and an alternative methodology. *Instructional Science*, Springer Netherlands, v. 11, p. 201-225, 1982.

NICOLAIDES, C. Inglês no contexto de Hong Kong: um olhar de fora em relação ao aprendizado autônomo de línguas. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. ; BARCELOS, A. M. F. (org.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo : ALAB, Pontes, 2005, p. 155-172.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento da autonomia no aprendizado da língua estrangeira. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 23, n.1, p. 75-99, 2003.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. Seven hypotheses about language teaching and learning. *TESOL Matters*, Alexandria, Virginia, USA, v. 10, n. 2, 2000.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo : ALAB ; Pontes, 2005, p. 135-153.

\_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan. / jun. 2006.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, New York, NY, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in the Second language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.



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.

\_\_\_\_\_. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (org.). *Autonomy and independence in language learning*. New York : Longman, 1997. p. 114-131

SILVA, I. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. 2000. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras: Lingüística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2000.

SILVA, L. Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo. 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras: Lingüística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2001.

THANASOULAS, D. *What is learner autonomy and how can it be fostered?* 2000. Disponível em: <[http:// www.ditech.ac.jp/~iteslf/](http://www.ditech.ac.jp/~iteslf/)>. Acesso em: 14.06.2006.

VICTORI, M.; LOCKART, W. Enhancing metacognition in self-directed language learning, *System*, Amsterdam, v. 23, n. 2, p.223-234, May 1995.

WENDEN, A. Helping language learners think about their learning. *ELT Journal*, Oxford, v. 40, n. 1. p. 3-12, 1986 a.

\_\_\_\_\_. What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 7, n. 2, p. 86-205, 1986b.

\_\_\_\_\_. How to be a successful language learner: Insights and prescription from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (orgs.). *Learner strategies in language learning*. London : Prentice Hall International, 1987, p.103-117.

\_\_\_\_\_. *Learner strategies for learner autonomy*. New York : Prentice Hall, 1991.

\_\_\_\_\_. An Introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning beyond the basics, *System*, Amsterdam, Netherlands, v. 27, n. 4, p. 435-441, Dec. 1999.

\_\_\_\_\_. Learner development in language learning. *Applied Linguistics*. Oxford, v. 23, n. 1, p. 32-55, 2002.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self instructed language learners, *System*, Amsterdam, Netherlands, v. 27, n. 4, p. 443-457, Dec. 1999.

# APÊNDICES

## **APÊNDICE A – NARRATIVAS DOS APRENDIZES DO PROJETO**

Nome: Ane

Sempre fui um tanto nervosa, medrosa mesmo. O desconhecido, o novo, sempre pareceu a mim ameaças e terrores a minha comodidade. Foi assim quando entrei no curso de Língua Inglesa. Nunca, em momento algum eu havia freqüentado uma escola de língua inglesa.

Lembro que pra fugir do medo e da vergonha do entrosamento com a turma, defendi-me com a seguinte afirmativa à professora: “Não gosto de inglês, optei por essa língua devido o mercado de trabalho”. A afirmativa tinha um toque de verdade (digo isso hoje, porque na época eu realmente achava que odiava a língua inglesa).

Passei pelo 1º nível achando tudo muito difícil; desisti no dia da última prova do 2º nível, preferi repetir mais um semestre, pois achava sinceramente que eu não tinha condições de passar para o 3º nível.

Ainda no nível II, fiquei sabendo pela minha professora de um novo projeto lançado pelo centro de língua inglesa (UFPA) – o BA<sup>3</sup> - e inscrevi-me na esperança de reverter o quadro que havia se instalado em meus estudos de inglês e esperançosa de que alguém pudesse me dar aulas de um jeito que eu pudesse entender.

Minha surpresa foi que o projeto era de autonomia nos estudos. Confesso que fiquei um pouco decepcionada, mas hoje eu entendo a importância do projeto. Quando eu estava repetindo o nível II, encontrei-me pesquisando, buscando, treinando qualidades na língua inglesa que eu nem sonhava ter. Eu as descobri com a ajuda do BA<sup>3</sup>.

Hoje estou fazendo o 3º nível de Língua Inglesa e confesso que a cada nova descoberta, a cada novo exercício, surpreendo-me com o que aprendi, sem mesmo perceber, ao longo dos estudos, essa aprendizagem. É tão verdade que hoje penso assim: “engraçado, eu não fazia idéia do era o verbo ‘to be’ e hoje estou estudando e assimilando verbos e expressões além desse verbo”. Muitas vezes percebo que estou estudando, por exemplo, “future with present continuous and be going to”, então de repente passa em meu pensamento: Nossa, que evolução!”, sei que ainda é pouco diante do mundo imenso e maravilhoso que é o aprendizado de uma nova língua, mas o importante é que hoje surpreendo-me buscando na internet *sites* de língua inglesa e pensando: “será que aprendi a gostar de inglês ou sempre gostei e não admitia por não ter conhecimento da língua?” Eu ainda não sei a resposta, mas sei que hoje eu adoro estudar inglês e pretendo continuar esse estudo e aprender cada vez mais essa língua- ainda pelo mercado de trabalho, é verdade, mas posso dizer hoje que inglês para mim tornou-se uma descoberta apaixonante.

Procuro ler, ouvir, ver filmes e pesquisar sobre a língua inglesa. Busco palavras novas, estudo a gramática e algumas vezes sobre a cultura inglesa. Essa ajuda de autoconhecimento e descoberta eu devo grande parte ao projeto da Universidade (BA<sup>3</sup>) e a professoras maravilhosas quanto ao profissionalismo com as quais estudei e ainda estudo.

Quero aproveitar o espaço e agradecer às profissionais do centro de Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará a as que trabalham no BA<sup>3</sup>. Vocês conseguiram o que só pensei em encontrar com psicólogos: processo de auto-ajuda, de auto-aprendizagem.

P.S.: Acho que não falei antes, mas o BA<sup>3</sup> é um projeto da UFPA (centro de língua inglesa) que ajuda o aluno a desenvolver um projeto de autonomia nos estudos de língua inglesa.

Nome: Rute

### Minha trajetória como estudante de inglês

Tudo começou quando eu fui fazer cursinho para o vestibular, pois até então só tinha ouvido falar do inglês. Eu lembro que com 2 semanas de cursinho eu continuava sem entender nada, era tudo tão difícil que acabei desistindo do inglês e fui estudar espanhol para prestar vestibular.

Passei no vestibular em Letras e fiquei nervosa quando descobri que cursaria dupla habilitação, a portuguesa e outra estrangeira. Esse nervosismo era o medo, receio do inglês. Eu não conseguia gostar, pra mim, nunca aprenderia essa língua. Eu conhecia uma garotinha que estudava inglês nesta época e ela sempre me convidava com ela mas eu sempre dizia que jamais estudaria isso.

Fiz o primeiro semestre do curso de Letras e a língua estrangeira que fui matriculada foi o inglês. Continuava sem entender nada. Eu me lembro que minha professora era muito ativa, dinâmica, verdadeira. Ela sempre conversava comigo, me dava força, dizia que eu conseguiria aprender sim a língua inglesa. Então eu fui estudando mais e passei com uma boa nota.

No segundo semestre eu cursei alemão e gostei muito. Mas precisava decidir qual língua estrangeira cursar em definitivo e decidi pelo inglês.

Por um semestre cursei inglês na habilitação e alemão no curso livre, mas estava sendo muito difícil, no inglês eu não conseguia nem aprender os pronomes direito. Passei com Regular no inglês e com Bom no alemão. Pronto, o alemão era mais fácil e isso me deixava ainda mais decidida por ele. Mas já tinha feito a opção pelo inglês então decidi abandonar o alemão e me dedicar à língua inglesa em definitivo e isso já era o segundo nível.

Eu estudava, buscava, queria falar, mas errava tudo. Eu lembro que minha professora passava dever para casa e eu decorava a estrutura inteira da frase só pra falar na aula seguinte, mas a professora percebia e me pedia pra falar outra frase e com isso lá vinham mais erros. E nesse vai e vem, surge o BA<sup>3</sup>, projeto que buscava por alunos com dificuldades em aprender inglês. Eu me lembro que minha professora precisava mandar para o BA<sup>3</sup> 05 alunos e eu fui a 1<sup>a</sup> a ser escolhida. Cheguei ao projeto e fiz os testes com minha amada e querida professora \_\_\_\_\_, e os resultados do teste foram avaliados por ela e pela professora \_\_\_\_\_, também muito querida, que selecionaram tarefas de acordo com minhas necessidades.

Bem, fui reprovada no nível II, mas comecei a querer, querer cada vez mais aprender inglês, e só então me dei conta que eu estava apaixonada por ela.

No semestre seguinte, retomei o nível II e descobri, conheci muitas coisas com a professora \_\_\_\_\_, fera em tudo. Ela foi uma professora que me fez crescer muito em vários aspectos. Hoje, nem o sono depois de um dia de trabalho, nem preguiça me impedem de estudar inglês. Mas com tudo isso, eu tenho como grande alicerce nessa transformação o carinho, dedicação e braços sempre abertos que encontrei nas professoras do DLLE, em especial \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, as quais persigo até hoje.

Obrigada professoras, obrigada Ba3 por me ajudarem a amar o que antes eu detestava.

Nome: Flor

Quando eu ingressei no BA<sup>3</sup> eu sabia que eu tinha dificuldades coma língua inglesa e isto, logicamente, impedia-me de ter um melhor aprendizado na aquisição do idioma. Entretanto, eu julgava que estas dificuldades eram normais, e eu achava que talvez eu nem precisasse dedicar-me muito para poder superá-las. Felizmente o BA<sup>3</sup> me fez enxergar que estava enganada, agora sei que eu tinha mais dificuldades do que eu imaginava e que seria muito difícil eu vencer os obstáculos sozinha.

O BA<sup>3</sup> me fez compreender que cada pessoa utiliza uma forma ou formas particulares de aprender, e nós fazemos isso, às vezes, inconscientemente. Eu por exemplo sou muito visual, aprendo muito olhando, observando, mas não aprendo com muita facilidade usando a audição. E eu não tinha consciência disso, era por isso que eu não entendia quando alguém falava comigo em inglês, e o interessante é que eu achava isso totalmente normal, porque meu argumento era de que eu ainda estava aprendendo a nova língua. Mas o BA<sup>3</sup> me fez compreender que isto era realmente uma dificuldade, um obstáculo na aquisição do inglês, e o mais importante é que eu poderia vencer este obstáculo e ainda melhorar aquela outra estratégia que eu estava usando, no caso a visual

A prof<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ abriu um e-mail para mim para que eu pudesse comunicar-me em inglês com estrangeiros, então eu tenho dois amigos na internet um alemão e outro francês, e comunico-me em inglês com eles e isso tem ajudado muito a melhorar o meu inglês, porque assim eu pratico a minha redação e ao mesmo tempo aprendo palavras novas. Eu também emprestei livros em inglês do BA<sup>3</sup> e comecei a tentar ler, e foi ótima esta experiência porque eu aprendi como se estrutura o texto em inglês e também enriqueci o meu vocabulário.

Em casa eu escuto músicas em inglês tentando entendê-las e depois acompanho a letra da música. Eu aprendi também que tenho que disponibilizar tempo para estudar inglês em casa. Quando eu tenho tempo no final de semana eu vejo filme no DVD, e sempre estou tentando encontrar eu mesma novas estratégias.

Para mim foi muito bom mesmo durante o tempo que eu fiquei no BA<sup>3</sup>, e eu posso dizer que sem a ajuda da prof<sup>oa</sup> \_\_\_\_\_, dos monitores e de toda equipe do BA<sup>3</sup>, eu não teria evoluído tanto em inglês. Meu amigo alemão tem interesse em aprender português e às vezes eu ensino um pouco de português para ele, pela internet, não é legal?!, porque eu não sabia escrever em inglês e agora eu utilizo o inglês para ensinar português para um estrangeiro!!!. Isso é maravilhoso!!! E ele gosta muito...

Hoje eu posso dizer que sou autônoma no aprendizado do inglês e agora eu sei que este aprendizado depende muito da minha força de vontade. Como eu pretendo dar aulas de inglês eu tentarei passar para os meus alunos o que eu aprendi com o BA<sup>3</sup>.

Prof<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ obrigada pela sua ajuda. E confesso que estou com saudades do BA<sup>3</sup>.  
Até logo.



Nome: Clarissa

Meu nome é \_\_\_\_\_, sou estudante do Curso de Letras desde 2004 quando houve a mudança no currículo do curso. Eu optei pela habilitação em Língua Inglesa quando prestei vestibular. Comecei a estudar inglês em 1997, num pequeno Curso Livre chamado Instituto de Idiomas Universal ( este não existe mais ). Neste curso usávamos o *Interchange* como livro Didático, eu gostava muito dos professores e do método de ensino, e do livro adotado, é claro eu tinha algumas dificuldades, - normais para quem esta aprendendo uma nova língua - porém eu não imaginava o quanto precisava me dedicar para aprender uma nova língua, e muito menos, não imaginava que um dia eu iria escolher ser uma professora de Língua Inglesa.

Lá conheci a professora \_\_\_\_\_ e outros professores, porém não continuei o curso por muito tempo, porque o curso faliu, e deixei de estudar, acho até que não suportava o método, o livro que era produzido pelo próprio curso, sem atrativos, sem imagem, nem novidades totalmente diferente da experiência anterior, mas o que eu não gostava mesmo era da maneira que a Língua era ensinada, em que o professor falava e o aluno repetia mecanicamente, não havia entusiasmo, não havia nada que me atraia. Isso me desestimulava e não só a mim, como os outros alunos do curso, que assim como eu resolveram deixar de freqüentar o curso aos poucos. Vale ressaltar, que esta experiência não me deixou marcas negativas quanto a aprender a Língua Inglesa, apenas desestimulou a freqüentar este curso.

Passei alguns anos sem estudar absolutamente nada de inglês. Mas, eu sempre tive muita vontade de aprender, entender as letras de músicas de inglês e falar como um bom falante desta língua, isso me fascinava, e ainda, fascina muito. Então, 2004 comecei a graduação em Língua Inglesa e veio logo o choque da rapidez que se iniciava e terminava as unidades do livro, fiquei em pânico, em pânico mesmo!!!, Parecia que não sabia de nada, uma “verdadeira analfabeta“, estava em uma turma heterogênea; em que tinha alunos proficientes, alunos que tinham alguma base, e alunos que nunca tinham freqüentado nenhum curso de Inglês e estavam desorientados, então, ficamos sabendo do BA<sup>3</sup> e o apoio que este ofereciam aos alunos que apresentavam dificuldades de acompanhar as aulas de graduação. Isso foi realmente muito bom, principalmente por saber que tinha alguém se importando com os alunos, como eu, que precisam de apoio para conseguir superar as dificuldades no aprendizado de Línguas. Pude perceber que eram muitas pessoas que precisavam deste apoio, isto proporcionou a troca de experiências entre os colegas freqüentadores do BA<sup>3</sup> e esta sensibilização mútua entre os colegas, troca de experiências é muito importante para todos nós.

No BA<sup>3</sup>, conheci uma pessoa muito importante para o meu aprendizado em Inglês, a professora \_\_\_\_\_, ela foi, ou melhor é, muito importante, pois além da paciência em ensinar, ela transmite calma e tudo parece ser mais fácil, a língua se torna mais fácil de aprender e ensinar. Comecei com os testes para descobrir o meu estilo de aprendizado, para descobrir meus pontos fracos, a me auto-conhecer como aluna de Língua estrangeira a fim de superar minhas dificuldades e avançar no conhecimento dessa Língua através de caminhos autônomos.

Aqui, no BA<sup>3</sup> descobri que precisava me organizar mais, fazer anotações, cumprir metas, estudar com mais seriedade, ter consciência das minhas dificuldades para então superá-las. Sei que

hoje o *speaking* é minha maior dificuldade, não que não tenha dificuldades nas outras habilidades, mas essa habilidade é a mais urgente, já que ninguém aprende a falar sozinha(o) a Língua Estrangeira ( fala da professora ), é necessário falar com outros, isso implica em expor-se, errar, ser entendida ou não, isto torna-se um pouco difícil para quem é tímida para falar em Inglês com outros. Este é o meu caso! Mas acho que fiz progressos. Antes eu ficava muito nervosa para falar qualquer coisa com alguém, seja em sala ou não. Hoje, eu ainda fico, porém, consigo brincar com isso algumas vezes. Sei que preciso melhorar muito, estudar mais, preciso tentar falar mais e expor mais, também. Esta é minha grande meta...UFA!!!- Só me resta cumprir. Porém, não posso deixar de falar na minha narrativa, que repeti o CPI 3, por sorte!- Eu procuro pensar assim, pois tive a oportunidade de conhecer o trabalho da professora\_\_\_\_\_, o trabalho dela em sala é fascinante, é muito entusiasmante aprender Inglês com ela, tenho ciência que melhorei- assim espero, sei que estou não somente aprendendo a Língua, mas aprendendo a ensinar esta Língua. Isso é muito importante.

Hoje, aprendo Inglês assistindo às aulas e participando delas ou quase participando delas, escrevo para o meu Penpal, estudo as unidades do livro, leio revistas ou textos, vejo filmes, ouço música e junto com a letra dela... O meu desafio é falar mais. Já me falaram que isso é uma consequência, estou ansiosa por esta consequência logo.

See you!!!!

## **APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ADAPTADO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

Caro (a) colaborador (a),

Sou aluna do curso de Mestrado em Letras, orientanda da professora Walkyria Magno, e estou desenvolvendo uma pesquisa que inter-relaciona crenças e aprendizagem autônoma no ensino/aprendizagem de inglês como LE de alunos do curso de graduação em Letras da UFPA.

Neste sentido, gostaria que você participasse de minha pesquisa contribuindo para a coleta de dados da minha dissertação que consta dos seguintes instrumentos: coleta de narrativa, questionário e entrevista. O sigilo quanto à sua identidade será mantido, e as informações só serão utilizadas mediante sua autorização.

Leia cuidadosamente cada tópico e lembre-se de que **não há respostas certas ou erradas**, estou interessada apenas em sua opinião. Ao responder ao questionário, utilize os espaços disponíveis para tecer comentários sempre que possível. Sua colaboração será de grande ajuda para a realização do meu estudo.

Agradeço antecipadamente sua atenção.  
Cleuma de Almeida Matos Nascimento

Tels.: 3238-1409 / 9167-0234

E-mail: [cleu\\_n@hotmail.com](mailto:cleu_n@hotmail.com)

**I. INFORMAÇÕES BÁSICAS**

Pseudônimo: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Tempo que estuda inglês: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Motivo pelo qual estuda inglês: \_\_\_\_\_

Opinião \_\_\_\_\_ sobre \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ língua \_\_\_\_\_ inglesa: \_\_\_\_\_

**II. DADOS TEMÁTICOS**

CATEGORIA: O PAPEL DO PROFESSOR

**1) Na minha opinião, o professor deve:**

a) dizer-me o que fazer

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_

b) ajudar-me a aprender de forma eficaz

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) dizer-me o progresso que estou tendo

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) dizer-me quais são minhas dificuldades

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

e) criar oportunidades para que eu pratique a língua

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

f) decidir quanto tempo devo passar em cada atividade

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

g) explicar o porquê de estarmos fazendo certa atividade

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

h) estabelecer meus objetivos de aprendizagem

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

i) aplicar testes regulares

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

j) oferecer-me ajuda

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2) Na minha opinião, o professor deveria ser um especialista em (mais importante-1; segundo em importância-2; menos importante- 3):**

- ( ) ensinar línguas
- ( ) aprender línguas
- ( ) mostrar aos alunos como aprender

COMENTÁRIO: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

CATEGORIA: O PAPEL DO *FEEDBACK* (retorno dado pelo professor ao aluno)

**3) Na minha opinião (comente):**

a) quem melhor sabe se estou aprendendo bem ( ) é o professor ( ) sou eu

Por que? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

b) o *feedback* mais me ajuda ( ) é o meu ( ) é o do professor ( ) é o de outras pessoas

Por que? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

CATEGORIA: SENSO DE AUTO-EFICÁCIA

**4) Na minha opinião (comente):**

a) Sou um aluno de língua estrangeira ( ) regular ( ) acima da média

Por que? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

b) ter meu trabalho avaliado por outros ( ) não é bom ( ) me ajuda a melhorar

Por que? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

c) tenho a habilidade para aprender uma LE com sucesso.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

d) sou capaz de encontrar uma forma eficaz de aprender inglês.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

CATEGORIA: ESTRATÉGIAS IMPORTANTES

**5) Eu sei como:**

a) encontrar minhas próprias formas de praticar a língua.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

b) procurar erros em meus trabalhos.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) explicar porque eu preciso de inglês.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) identificar meus pontos fortes e fracos.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

e) pedir ajuda quando preciso.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

f) estabelecer meus próprios objetivos de aprendizagem.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

g) planejar minha aprendizagem.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

h) avaliar meu progresso.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### CATEGORIA: NATUREZA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

##### 6) Acredito que :

a) posso comunicar-me em inglês sem conhecer as regras da língua.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) todas as pessoas aprendem línguas da mesma forma.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) erros são parte natural da aprendizagem.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) aprender uma língua requer certo tempo.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**7) Na minha opinião (comente):**

- a) As oportunidades para praticar a língua deveriam ser proporcionadas ( ) pelos meus colegas;  
( ) por mim; ( ) pelo professor

Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8) Acredito que meu sucesso na aprendizagem de línguas depende (mais importante - 1; segundo em importância - 2; terceiro em importância - 3; menos importante - 4):**

- ( ) do que eu faço fora da sala de aula.  
( ) do que eu faço na sala de aula.  
( ) do que meus colegas fazem na sala de aula.  
( ) do que meu professor faz na sala de aula.

COMENTÁRIO: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**9) ... tem um papel importante em uma aprendizagem de sucesso.**

- a) O *feedback*.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- b) A busca de oportunidades para usar a língua.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- c) A prática da língua.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- d) O professor.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- e) O meu próprio esforço.

( ) Sim ( ) Não Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

COMENTÁRIO: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## **APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA**

## **ROTEIRO PARA A ENTREVISTA**

1. Qual era a sua opinião sobre a língua inglesa antes de iniciar a graduação?
2. Qual é agora sua opinião sobre a língua inglesa?
3. Qual o papel do professor em sala de aula?
4. Na sua opinião quem melhor sabe se você está aprendendo bem: você ou o professor?
5. Como você se avalia como aprendiz de língua estrangeira?
6. De quem ou de quê depende seu sucesso na aprendizagem?
7. De que forma a orientação recebida no projeto influenciou sua forma de aprender inglês?

## **APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

## ENTREVISTA DE ANE

E : Entrevistadora

A: Ane

Tempo: 5' 42''

E Qual era sua opinião sobre a língua inglesa antes de iniciar a graduação?

A: Eu não gostava muito de inglês, né. Eu não sei nem se é porque... eu não gostava muito, mas é que eu era uma adolescente meio rebelde, e eu achava que a língua inglesa era uma língua de dominação, que eles tentavam dominar o mundo, essas coisas do império lá dos Estados Unidos...então eu não gostava muito não. Nunca tentei fazer inglês por causa disso. Aliás nunca tentei fazer nenhuma outra língua estrangeira.

E: E agora depois que você entrou pra graduação, que você já teve uma experiência com a língua inglesa, qual sua opinião agora sobre a língua inglesa?

A: Agora eu acho que eu renasci, eu acho que hoje eu gosto muito do inglês. Hoje eu não me vejo uma profissional sem a língua inglesa, tanto que das duas graduações eu prefiro língua inglesa a língua portuguesa. Eu gosto muito, me identifiquei muito com a língua inglesa.

E: No seu questionário, você dizia que achava o inglês uma língua difícil. Em que sentido difícil?

A: Difícil de entender, difícil de aprender. Na verdade eu achava difícil de aprender a língua porque achava muito complicada. Também, antes de fazer inglês aqui na universidade nunca tinha parado realmente pra estudar pra tentar entender, só dizia que era difícil e que não tinha vontade aprender.

E: Quanto ao papel do professor, qual é o papel do professor na sua opinião em sala de aula?

A: Eu acho que o papel do professor é tentar ajudar o aluno a desenvolver a linguagem, a descobrir, como a gente aprendeu no projeto, a melhor maneira de aprender realmente a língua estrangeira, não só a língua inglesa como qualquer outra, desenvolver a habilidade que ele tem e não dizer pra ele o que ele tem que fazer, eu aprendi muito isso e espero ensinar isso pros meus alunos, ajuda-los a desenvolver habilidades.

E: E na sua opinião, quem melhor sabe se você está aprendendo bem: você ou o professor?

A: Eu, com certeza. Eu falo por mim mesma no meu aprendizado porque existem aqueles alunos que às vezes tentam enganar o professor. Claro que o professor sabe, eu pelo menos sei se eu tô errada...não é bem se eu estou errada...é o desenvolvimento que eu estou tendo durante a aprendizagem. Eu sei qual o nível que eu estou, se eu deveria estar ou não naquele nível, se estou apta para aquele

nível ou não, coisas assim que o professor não vai detectar sozinho sem a ajuda do aluno.

E: Como você se avalia como aprendiz de LE?

A: Numa escala de ruim a bom eu acho que eu não sou uma boa aluna, uma boa aprendiz de LE porque eu não busco mais, eu acho que eu falho muito com a minha aprendizagem de LE. Eu acho que eu deveria me dedicar mais, por isso me considero uma aluna média.

E: De quem ou de quê depende o seu sucesso na aprendizagem?

A: De mim, porque se eu não buscar, se eu não procurar maneiras de aprender, como aprender, de estudar mais, eu não vou conseguir. Não adianta o professor ficar dizendo “você tem que fazer isso, tem que estudar isso, olha procura estes caminhos...”, mas se eu não me interessar, se eu não tiver esforço não vai adiantar.

E: De que forma a orientação recebida no projeto influenciou sua forma de aprender inglês?

A: Antes de conhecer o BA<sup>3</sup>, eu pensei em desistir de língua inglesa. Eu achava que eu não ia conseguir. Cheguei a pedir pra professora me repetir, me deixar pra fazer o mesmo nível porque eu achava que não estava apta pra passar pro próximo nível, aí ela me indicou pro BA<sup>3</sup> e eu fiquei no segundo nível, eu acho de língua inglesa. Eu não quis fazer a última prova porque eu achava realmente que eu não tinha condições. Mesmo que eu passasse com ‘R’ eu achava que eu não tinha condições de ir pro terceiro nível. Então eu repeti o terceiro nível, e nesse nível a professora me indicou pro BA<sup>3</sup>. Depois que eu entrei pro BA<sup>3</sup> eu melhorei bastante porque eu aprendi a estudar sozinha, eu aprendi a perceber meus próprios erros, minhas próprias dificuldades e aprendi a buscar, também, maneiras que fossem melhor, mais prazerosas de aprender. Eu, por exemplo, adoro estudar com música, então com o BA<sup>3</sup> eu aprendi a ir por esse caminho, a estudar coisas que me dão prazer, através de maneiras que eu sinta prazer e aprenda ao mesmo tempo.

## ENTREVISTA DE RUTE

E : Entrevistadora

R: Rute

Tempo: 4' 46''

E Qual era sua opinião sobre a língua inglesa antes de iniciar a graduação?

R: Bom, eu nunca gostei de inglês. Achava que era uma língua que eu jamais poderia aprender. E quando eu entrei aqui na graduação que eu vi que tinha língua inglesa acontece que eu não quis cursar. De imediato me recusei a cursá-la.

E: E agora que você já está na graduação, qual sua opinião sobre a língua inglesa atualmente?

R: Além do mercado de trabalho, que é um campo muito propício, eu hoje não viveria sem aprender inglês porque eu gostei muito, graças a Deus que eu gostei. Eu acho uma língua muito, muito importante tanto pro mercado de trabalho quanto pra pessoa.

E: Com relação ao professor, qual é o papel dele em sala de aula?

R: Eu acho que hoje o papel do professor não é mais o único a saber das coisas. Ele tem que deixar o aluno agir por si só, e só então intervir caso seja necessário, senão mais de mediador, eu acho que é o papel do professor hoje em dia.

E: E na sua opinião, quem melhor sabe se você está aprendendo bem: você ou o professor?

R: Por um tempo eu pensei que o professor tinha que me dizer todas as respostas, mas desde que eu frequentei o BA<sup>3</sup> eu percebi que eu preciso me auto-avaliar, eu preciso perceber onde eu estou bem, onde eu não estou e tentar melhorar, mas o *feedback* do professor é muito positivo.

E: Como você se avalia como aprendiz de LE?

R: Ah, eu acho que... eu acho não, eu tenho certeza que em algum tempo eu estou muito bem, outro tempo eu estou péssima, aí outro eu acho que eu estou média... eu acho que enquanto aprendiz eu deixo muito a desejar em relação a mim mesma quando eu não busco os caminhos que vão me ajudar a sanar uma dificuldade, eu espero muito pelo professor, ou melhor, esperava. Hoje em dia eu já sei fazer essa auto-avaliação, mas enquanto aprendiz eu ainda tenho muito que aprender.

E: De quem ou de quê depende o seu sucesso na aprendizagem de LE?

R: Em primeiro lugar eu acho que de mim. Enquanto aprendiz eu tenho fazer por mim, como eu disse anteriormente, mas o professor também tem um papel muito importante porque ele vai saber assim "Rute, você tá fazendo assim, não é por aí..."

me indicar caminhos que eu devo seguir. Por exemplo, eu gosto muito quando o professor chega pra mim e diz assim “Olha, aqui você é boa por causa disso, disso e disso”, então isso me ajuda muito. Isso pro meu ego é muito bom.

E: De que forma a orientação recebida no projeto influenciou sua forma de aprender inglês?

R: Olha, de todas as maneiras. Sem o projeto eu não seria vinte por cento do que eu sou hoje em relação à aprendiz de língua. Além dessa auto-avaliação que eu comecei a fazer, que as tutoras do projeto me indicaram, elas me disseram “Olha, você pode, você é capaz, você só precisa que alguém lhe mostre caminhos”. E o BA<sup>3</sup>, esse projeto pra mim foi muito, muito importante, porque sem ele, sem orientação dos professores/tutores eu não seria metade do que eu sou hoje.

E: Então você acredita que a instrução, a orientação ao aluno quanto as melhores formas de aprender é importante pra facilitar a aprendizagem?

R: Com certeza, porque aprender uma segunda língua não é simples, precisa, como eu falei, de direcionamento, e os tutores na BA<sup>3</sup> nos dão esse direcionamento. Se eu tenho dificuldade de memorizar, ele me mostra caminhos que eu preciso percorrer pra aprender melhor, qual meu estilo de aprendizagem ... e tudo isso eu aprendi na BA<sup>3</sup>.

## ENTREVISTA DE FLOR

E: Entrevistadora

F: Flor

Tempo: 11' 19"

E Qual era sua opinião sobre a língua inglesa antes de iniciar a graduação?

F: Eu sempre gostei de inglês e eu achava que inglês era fácil porque eu ouvia muitas músicas em inglês, meu irmão fazia inglês e às vezes ele brincava de dar aulas pra gente, mandava a gente repetir algumas palavras, e eu achava que era fácil. Depois que eu comecei a aprender inglês de verdade eu vi que as coisas não são tão simples assim.

E: E qual é agora sua opinião sobre a língua inglesa?

F: Não deixa de ser uma língua complexa, como todas as línguas são, mas pelo menos pra mim, gramaticalmente o inglês é fácil de ser aprendido, eu acho a gramática do inglês muito simples, ele é fácil de ser... é relativamente fácil de ser lido, agora eu acho mais difícil pronunciar as palavras em inglês porque tem sons que não tem no português e isso dificulta um pouco na hora de você falar, de pronunciar, mas eu continuo gostando do inglês, eu gosto muito.

E: Qual é o papel do professor em sala de aula?

F: Eu acho que é de orientar, tirar as dúvidas do aluno e incentivar. Ele tem um papel muito importante na motivação do aluno, porque quando o professor passa motivação pro aluno, dá vontade dele aprender mais e mais e mais sobre a língua. O contrário também é verdadeiro, quando o professor já chega em sala de aula desanimado, não dá importância pro teu avanço isso também desestimula. O professor tem realmente um papel importante no estímulo do aluno.

E: E na sua opinião, quem melhor sabe se você está aprendendo bem: você ou o professor?

F: Eu acho que sou eu que sei, porque eu sempre faço uma auto-avaliação. Muitas vezes eu via que o professor não percebia o meu avanço.

E: E você sempre fez essa auto-avaliação a respeito do seu aprendizado?

F: Sempre fiz...em relação ao inglês. Eu sempre comento com minhas colegas " e aí como tá o teu aproveitamento?" A gente fica trocando idéias pra ver o quanto a gente avançou... é assim que eu faço... uma auto-avaliação e depois converso com as colegas



E: E como você se avalia como aprendiz de LE?

F: Eu acho que eu sou bem esforçada porque eu não tenho muitos recursos. Eu poderia comprar mais livros pra aprender melhor...mas apesar de toda falta de recursos eu acho que eu sou bastante esforçada. Mesmo sem saber ler muito em inglês eu já peguei um livro pra tentar ler e comecei ler...eu sou muito às vezes ousada, eu procuro explorar os poucos recursos que eu tenho.

E: De quem ou de quê depende o seu sucesso na aprendizagem de LE?

F: Eu acho que meu sucesso na aprendizagem depende de mim mesma porque quem tem que buscar esses conhecimentos sou eu, o professor pode no máximo me orientar, me ajudar onde eu posso encontrar os instrumentos necessários pra que eu possa aprender mais, mas tem que partir de mim, eu tenho que ter essa iniciativa.

E: De que forma a orientação que você recebeu no projeto influenciou sua forma de aprender inglês?

F: Olha, o projeto me ajudou muito na questão da autonomia. O projeto me ajudou no sentido de que a gente nunca sabe tudo sempre a gente tá aprendendo coisas novas, me ajudou a sempre estar em busca de algo novo que possa me ajudar no aprendizado, tomar iniciativa mesmo, de ir atrás de materiais. Porque antes quando eu entrei no BA<sup>3</sup> eu achava que eu tinha dificuldade e que eu poderia superar sem problema nenhum. Mas eu vi, no BA<sup>3</sup>, que se eu não fosse atrás eu não ia superar de jeito nenhum, não era o professor, não era o colega...se eu não fosse atrás de aprender eu não ia conseguir. Porque quando eu tava começando eu pensava “ah, essas dificuldades são normais, com o tempo eu vou superá-las” mas não é bem assim, se você não quiser ultrapassar aquele obstáculo você dificilmente vai conseguir.

E: Então você acredita que a instrução, a orientação é importante pra auxiliar a aprender melhor?

F: Com certeza porque, eu vejo assim, muitas pessoas que eu vejo que poderiam produzir mais, alguns colegas que eu vejo que têm dificuldade, eu sei que eles poderiam produzir mais se eles tivessem uma orientação, uma pessoa que dissesse “olha, não é por aí, você tem que ir por aqui, você tem que tomar iniciativa” porque eu era assim. As pessoas têm capacidade, mas elas não têm orientação.

## ENTREVISTA DE CLARISSA

E: Entrevistadora

C: Clarissa

Tempo: 09' 04''

E: Qual era sua opinião sobre a língua inglesa antes de iniciar a graduação?

C: Bom, pra mim a língua inglesa era só uma exigência a mais, uma exigência de mercado porque todo mundo tinha que aprender, ter um conhecimento da língua inglesa como uma exigência maior pra você conseguir abrir portas pro mercado de trabalho...eu acho que é por aí.

E: E agora que você já está na graduação, qual é sua opinião sobre a língua inglesa?

C: A língua inglesa é muito mais que isso agora. Ela não é só um caminho pra se conseguir um emprego, é uma maneira também de adquirir conhecimento, de conhecer as pessoas, de conhecer outras culturas e países que têm a língua inglesa como língua predominante. Eu acho que é mais por aí.

E: E você achava a língua inglesa difícil?

C: Eu acho que hoje pra mim ela é um desafio. Eu acho que a língua inglesa, assim como qualquer língua estrangeira, é um desafio porque você tem pouco contato com pessoas realmente nativas, e o tempo que você tem pra praticar a língua inglesa é muito limitado, limitado principalmente a Universidade ou ao lugar onde você aprende, um curso de idioma, e eu acho que ainda é um processo, que a gente ainda tá caminhando, as pessoas ainda tão caminhando pra esse objetivo que é trazer um pouco mais da cultura, inserir o aluno nessa cultura da língua alvo que você tá aprendendo.

E: E com relação ao papel do professor, qual é o papel do professor em sala de aula?

C: Na sala de aula...deixa eu ver... o papel do professor, ele não se limita a somente ensinar tópicos de gramática, ele te dá meios de você aprender. Eu acho que o papel do professor de língua inglesa é o de ensinar não só a língua em si, como ela se processa e tudo o mais, mas ensinar um pouco mais como se fosse educar realmente, ele também tem o papel de educador, de educar o cidadão a ter opiniões...é mais por aí. O professor tem um papel de responsabilidade com o cidadão que vai sair da universidade ou da escola.

E: E na sua opinião, quem melhor sabe se você está aprendendo bem: você ou o professor?

C: Essa é difícil porque a gente como aluna sempre atribui ao professor responsabilidade, né? E pra mim eu ainda atribuo muita responsabilidade ao professor, mas eu sei que quem deveria saber melhor se eu estou aprendendo sou eu, a pessoa que tem até uma influência emocional quando tá aprendendo a língua e que real mente pode avaliar, por exemplo, numa atividade eu sei que eu poderia ter atingido uma coisa melhor, mas naquele momento não sei porque eu não consegui. Eu acho que o professor é muito importante até pra avaliar, pra dizer assim “olha, você tá aprendendo”, apesar de que às vezes o aluno é muito mais crítico consigo mesmo. Eu acho que tem que ter um equilíbrio, não é só o aluno, não é só o professor, porque às vezes o aluno se auto-critica muito “ah, eu na consegui, não consegui”, e às vezes o professor percebe que ele atingiu um nível, que ele conseguiu ver que o seu aluno progrediu.

E: E com relação a sua auto-avaliação, como você se avalia como aprendiz de LE?

C: Essa é meio difícil... como aprendiz desde que eu entrei em 2004 eu acho que eu evoluí bastante, eu comecei a pensar um pouco mais em como eu tava aprendendo de como eu deveria estar me esforçando um pouquinho mais pra aprender. Eu acho que eu sou uma boa aprendiz de LE, eu procuro me esforçar, né, mais do que eu posso.

E: E de quem ou de quê depende o seu sucesso na aprendizagem de LE?

C: Bom, primeiramente depende de mim, eu acho que o aluno tem que ter essa auto-responsabilidade, “não, o aprendizado é meu” o professor já sabe, mas o professor é importante também, eu acho difícil responder também, mas a responsabilidade é minha, né, de aprender. Eu acho que até um pouco influenciada pelo projeto BA3, eu vejo que o professor tem que procurar meios que... por exemplo, tem zilhões de estratégias que os alunos já utilizam e outras possíveis que eles podem estar utilizando pra aprender, e o professor tem esse papel no aprendizado, é muito importante pra ver o que ele pode ajudar no aprendizado do aluno e não agregar só ao aluno essa responsabilidade. Eu acredito na autonomia, mas vamos lá...o professor também tem que tá presente.

E: E de que forma a orientação que você recebeu no projeto influenciou sua forma de aprender inglês?

C: Bom, eu acho que o sucesso do tempo que eu passei no BA3 foi o de reflexão, eu passei a refletir. As pessoas que freqüentam também passaram a refletir “como você tá aprendendo? Será que eu tô conseguindo aprender, digamos assim, do jeito que eu estava fazendo? Como eu posso melhorar? De que formas eu posso fazer pra melhorar?”, então o projeto ajuda muito nessa reflexão, do que é que a gente tem que fazer, por que caminhos a gente tem que ir, e às vezes o orientador, a pessoa que tá ali no projeto ajuda a gente a ver algo que a gente não tá vendo.

E: Então você acredita que a instrução, a orientação é importante pra auxiliar o aluno a aprender melhor?

C: Com certeza, eu acredito sim, como eu tava te falando, a autonomia é importante, eu acredito na autonomia, mas eu acredito que o professor também tem que assumir um papel dentro da autonomia, não é porque é autônomo que tem que deixar o aluno livre. Não...tem que tá ali presente pra ver como tá se dando essa autonomia, e às vezes o aluno pode até tá se enganando “Ah, eu sou autônomo!”, mas será que ele tá sendo autônomo mesmo?, então eu acho que o professor tem que estar presente, claro, ajudando, orientando, até mesmo guiando o seu aluno pra ir por um caminho que seja mais fácil pra atingir o seu sucesso.

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS SUJEITOS  
DA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

Caro (a) colaborador (a),

Sou aluna do curso de Mestrado em Letras, orientanda da professora Walkyria Magno, e estou desenvolvendo uma pesquisa que inter-relaciona crenças e aprendizagem autônoma no ensino/aprendizagem de inglês como LE de alunos do curso de graduação em Letras da UFPA.

Neste sentido, gostaria que você participasse de minha pesquisa contribuindo para a coleta de dados da minha dissertação que consta dos seguintes instrumentos: coleta de narrativa, questionário e entrevista. O sigilo quanto à sua identidade será mantido, e as informações só serão utilizadas mediante sua autorização.

Leia cuidadosamente cada tópico e lembre-se de que **não há respostas certas ou erradas**, estou interessada apenas em sua opinião. Ao responder ao questionário, utilize os espaços disponíveis para tecer comentários sempre que possível. Sua colaboração será de grande ajuda para a realização do meu estudo.

Agradeço antecipadamente sua atenção.  
Cleuma de Almeida Matos Nascimento

Tels.: 3238-1409 / 9167-0234

E-mail: [cleu\\_n@hotmail.com](mailto:cleu_n@hotmail.com)

**I. INFORMAÇÕES BÁSICAS**

**Pseudônimo:** Ane                      **Sexo:** F ( X ) M ( )

**Tempo que estuda inglês:** 03 anos

**Idade:** 33

**Motivo pelo qual estuda inglês:** Quando comecei a estudar inglês em 2003, o estudo era somente pela competitividade no mercado de trabalho. Hoje, ainda é por causa sim dessa competitividade, mas também por amor à língua.

**Opinião sobre a língua inglesa:** Uma língua universal que requer do estudante esforço, dedicação e vontade de realmente aprender. Não é uma língua estrangeira difícil de ser aprendida, mas requer os itens citados anteriormente.

**II. DADOS TEMÁTICOS**

**CATEGORIA: O PAPEL DO PROFESSOR**

**1) Na minha opinião, o professor deve:**

a) dizer-me o que fazer.

(x) Sim ( ) Não Por quê? A princípio creio que sim porque o aluno fica perdido, em um território desconhecido, e nesse caso ele necessita da orientação do professor.

b) ajudar-me a aprender de forma eficaz.

(x) Sim ( ) Não Por quê? Idem resposta acima.

c) dizer-me o progresso que estou tendo.

(x) Sim ( ) Não Por quê? Creio que o professor deve criar possibilidades para que o aluno perceba seu progresso. No entanto, é bom para o aluno ouvir do professor se ele está tendo progresso ou não e mais importante que isso, é preciso que o professor chame a atenção do aluno para o fato d'ele estar no caminho certo ou não, porque (e digo por experiência própria) é frustrante para o aluno passar o semestre inteiro achando que está indo pelo caminho certo e no final descobrir que os rumos do caminho não eram exatamente os que ele estava seguindo.

d) dizer-me quais são minhas dificuldades.

( ) Sim (x) Não Por quê? Ninguém melhor do que o aluno para saber quais são suas reais necessidades.

e) criar oportunidades para que eu pratique a língua.

(x) Sim ( ) Não Por quê? É importante que o aluno tenha essa oportunidade para que haja desenvolvimento e bom aproveitamento da aprendizagem.

f) decidir quanto tempo devo passar em cada atividade.

( ) Sim (x) Não Por quê? O aluno é quem precisa decidir isso, porque é ele quem coordena seu tempo disponível, sua vontade de aprender e de quanto tempo ele precisa para cada atividade.

g) explicar o porquê de estarmos fazendo certa atividade.

(x) Sim ( ) Não Por quê? Qualquer coisa feita sem um objetivo visível tende a tornar-se improdutiva. Como posso fazer algo sem saber por quê e para quê estou fazendo? Não tem sentido.

h) estabelecer meus objetivos de aprendizagem.

( ) Sim (x) Não Por quê? De maneira alguma. Como pode o professor saber os reais objetivos de um aluno? É preciso que o aluno tenha consciência de que ele, enquanto aprendiz, precisa ter delimitado seus objetivos.

i) aplicar testes regulares.

(x) Sim ( ) Não Por quê? Os testes infelizmente ainda fazem parte, são obrigatórios no sistema educacional. Digo infelizmente porque testes não asseguram a boa ou má aprendizagem do aluno. No entanto, eles ainda fazem parte de uma das formas de mostrar ao professor se um aluno está "apto" ou não a um novo nível.

j) oferecer-me ajuda.

(x) Sim ( ) Não Por quê? É importante que o aluno perceba o real interesse do professor em ajudar.

**2) Na minha opinião, o professor deveria ser um especialista em (mais importante-1; segundo em importância-2; menos importante- 3):**

- (3) ensinar línguas
- (2) aprender línguas
- (1) mostrar aos alunos como aprender

COMENTÁRIO: Mais importante que ensinar, é mostrar ao aluno que ele pode aprender por suas próprias maneiras, de acordo com sua aceitação de atividades, com o que realmente lhe dá prazer. Depois, o professor precisa realmente aprender para depois ensinar.

CATEGORIA: O PAPEL DO *FEEDBACK* (retorno dado pelo professor ao aluno)

**3) Na minha opinião (comente):**

a) quem melhor sabe se estou aprendendo bem ( ) é o professor ( x ) sou eu.

Por quê? Ninguém melhor que o próprio aluno para saber se está aprendendo ou não. É o aluno que sabe suas reais necessidades, não há como se enganar, apenas se ele assim quiser.

b) o *feedback* mais me ajuda ( ) é o meu ( x ) é o do professor ( x ) é o de outras pessoas.

Por quê? Geralmente quem está de fora consegue ver o que o aluno não consegue.

CATEGORIA: SENSO DE AUTO-EFICÁCIA

**4) Na minha opinião (comente):**

a) Sou um aluno de língua estrangeira ( x ) regular ( ) acima da média.

Por quê? Ainda tenho muito que aprender.

b) ter meu trabalho avaliado por outros ( ) não é bom ( x ) me ajuda a melhorar.

Por que?

c) tenho a habilidade para aprender uma LE com sucesso.

(x) Sim ( ) Não Por quê? Acredito na dedicação e esforço para se chegar a um objetivo. Procuo praticar os dois itens, então acredito que tenho sim habilidade para aprender uma LE com sucesso. No 1º nível desisti, superei a decepção e a baixa estima. Estou no 6º nível e não pretendo parar. Já consigo ler textos, entender o tema de uma conversa e sentir-me orgulhosa quando percebo tais fatos.

d) sou capaz de encontrar uma forma eficaz de aprender inglês.

( x ) Sim ( ) Não Por quê?



CATEGORIA: ESTRATÉGIAS IMPORTANTES

**5) Eu sei como:**

a) encontrar minhas próprias formas de praticar a língua.

(x) Sim ( ) Não Por quê? Eu encontro algumas formas de praticar a língua pelas maneiras que me dão prazer como música, internet etc.

b) procurar erros em meus trabalhos.

( ) Sim (x) Não Por quê?

c) explicar porque eu preciso de inglês.

(x) Sim ( ) Não Por quê? Porque essa é uma necessidade exclusivamente minha.

d) identificar meus pontos fortes e fracos.

(x) Sim ( ) Não Por quê?

e) pedir ajuda quando preciso.

(x) Sim ( ) Não Por que?

f) estabelecer meus próprios objetivos de aprendizagem.

(x) Sim ( ) Não Por quê?

g) planejar minha aprendizagem.

(x) Sim ( ) Não Por quê?

h) avaliar meu progresso.

(x) Sim ( ) Não Por quê? Mas ainda preciso de ajuda.

CATEGORIA: NATUREZA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

**6) Acredito que :**

a) posso comunicar-me em inglês sem conhecer as regras da língua.

( ) Sim ( x ) Não Por quê? Posso até não conhecer todas as regras, mas pelo menos a estrutura da oração eu preciso conhecer, caso contrário posso ser mal interpretada ou dizer o que não quero.

b) todas as pessoas aprendem línguas da mesma forma.

( ) Sim ( x ) Não Por quê? Cada um tem sua habilidade.

c) erros são parte natural da aprendizagem.

( x ) Sim ( ) Não Por quê? Se não houvessem erros, não será necessário passar por um período de aprendizagem.

d) aprender uma língua requer certo tempo.

( ) Sim ( x ) Não Por quê? Creio que não. A língua está em constante evolução e sempre teremos que estar estudando.

**7) Na minha opinião (comente):**

a) As oportunidades para praticar a língua deveriam ser proporcionadas ( ) pelos meus colegas; ( 1 ) por mim; ( 2 ) pelo professor. Por quê? Em primeiro lugar por mim, que sou a maior interessada. Em segundo lugar pelo meu professor, como orientador da minha aprendizagem.

**8) Acredito que meu sucesso na aprendizagem de línguas depende (mais importante - 1; segundo em importância - 2; terceiro em importância - 3; menos importante - 4):**

- ( 1 ) do que eu faço fora da sala de aula.
- ( 2 ) do que eu faço na sala de aula.
- ( 3 ) do que meus colegas fazem na sala de aula.
- ( 4 ) do que meu professor faz na sala de aula.

COMENTÁRIO: Eu preciso praticar além da sala de aula, assim como preciso pegar orientações do meu professor.

**9) ... tem um papel importante em uma aprendizagem de sucesso.**

a) O *feedback*...

( x ) Sim ( ) Não Por quê? Porque assim fico sabendo qual o meu desempenho e se estou no caminho certo.

b) A busca de oportunidades para usar a língua...

( x ) Sim ( ) Não Por quê? O verdadeiro laboratório é a interação com outras pessoas pela língua estudada. Como foi dito em respostas anteriores, a língua evolui e apresenta aspectos da realidade, principalmente orais, que muitas vezes fogem da sala de aula.

c) A prática da língua...

( x ) Sim ( ) Não Por quê? Idem resposta anterior.

d) O professor...

( x ) Sim ( ) Não Por quê? Ele é o grande orientador, então é preciso que ele esteja preparado e capacitado para ajudar o aluno durante sua aprendizagem.

e) O meu próprio esforço...

( x ) Sim ( ) Não Por quê? Sem esse aspecto, nada funciona.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

Caro (a) colaborador (a),

Sou aluna do curso de Mestrado em Letras, orientanda da professora Walkyria Magno, e estou desenvolvendo uma pesquisa que inter-relaciona crenças e aprendizagem autônoma no ensino/aprendizagem de inglês como LE de alunos do curso de graduação em Letras da UFPA.

Neste sentido, gostaria que você participasse de minha pesquisa contribuindo para a coleta de dados da minha dissertação que consta dos seguintes instrumentos: coleta de narrativa, questionário e entrevista. O sigilo quanto à sua identidade será mantido, e as informações só serão utilizadas mediante sua autorização.

Leia cuidadosamente cada tópico e lembre-se de que **não há respostas certas ou erradas**, estou interessada apenas em sua opinião. Ao responder ao questionário, utilize os espaços disponíveis para tecer comentários sempre que possível. Sua colaboração será de grande ajuda para a realização do meu estudo.

Agradeço antecipadamente sua atenção.  
Cleuma de Almeida Matos Nascimento

Tels.: 3238-1409 / 9167-0234

E-mail: [cleu\\_n@hotmail.com](mailto:cleu_n@hotmail.com)

#### I. INFORMAÇÕES BÁSICAS

Pseudônimo: Rute Sexo: F ( X ) M ( )

Tempo que estuda inglês: \_4 ANOS (6 NIVEL) Idade:31 ANOS

Motivo pelo qual estuda inglês: Primeiro porque fazia parte da minha licenciatura, hoje porque me apaixonei pela língua devido a vários fatores da mesma, como por exemplo "charme" e o acréscimo em nível de profissionalismo na educação e no mercado de trabalho.

Opinião sobre a língua inglesa: Em relação ao mercado de trabalho para qualquer área é imprescindível, é uma língua universal e para mim, de maneira muito particular, é uma língua "educada", "charmosa".

#### II. DADOS TEMÁTICOS

CATEGORIA: O PAPEL DO PROFESSOR

##### 1) Na minha opinião, o professor deve:

a) dizer-me o que fazer

( ) Sim (x) Não Por que? Não exatamente, mas direcionar-me para o objetivo esperado.

b) ajudar-me a aprender de forma eficaz

(x) Sim ( ) Não Por que? Um dos papéis do professor é ser mediador, e assim ele contribuirá para que eu possa descobrir caminhos que me levarão ao ponto que tanto ele como eu almejamos.

c) dizer-me o progresso que estou tendo

(x) Sim ( ) Não Por que? Eu, aluna, ouvir do professor que apresento um certo progresso no processo de aprendizagem, me anima a continuar a enxergar que estou no rumo certo, mas eu também preciso me auto-avaliar constantemente.

d) dizer-me quais são minhas dificuldades

(x) Sim ( ) Não Por que? Também. Digamos que eu saiba das dificuldades que tenho enquanto aluna, mas o professor me ajudaria bastante a diminuí-las se me explicasse o que fazer com elas.

e) criar oportunidades para que eu pratique a língua

( ) Sim (x) Não Por que? Penso que cabe a mim, enquanto aprendiz, o maior interesse em praticar a língua que estou estudando. Claro que em sala de aula precisamos aproveitar ao máximo o tempo que temos.

f) decidir quanto tempo devo passar em cada atividade

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque se ele não fizer isso, estamos sempre pedindo um tempo maior para cada atividade.

g) explicar o porquê de estarmos fazendo certa atividade

(x) Sim ( ) Não Por que? Para dar um sentido maior àquela atividade.

h) estabelecer meus objetivos de aprendizagem

( ) Sim (x) Não Por que? Cabe a mim estabelecer objetivos quanto a minha aprendizagem, pois sou eu quem os vou cumprir de modo que focalize as minhas dificuldades.

i) aplicar testes regulares

(x) Sim ( ) Não Por que? Falar de avaliação não é tão simples, mas acho que os testes me ajudam a fazer reflexão sobre a minha aprendizagem.

j) oferecer-me ajuda

(x) Sim ( ) Não Por que? Ajuda no sentido de direcionamento, não de me dar a coisa "pronta".

**2) Na minha opinião, o professor deveria ser um especialista em (mais importante-1; segundo em importância-2; menos importante- 3):**

- (3) ensinar línguas
- (1) aprender línguas
- (2) mostrar aos alunos como aprender

COMENTÁRIO: Para ser bom naquilo que faz todo profissional precisa ter o saber antes.

CATEGORIA: O PAPEL DO *FEEDBACK* (retorno dado pelo professor ao aluno)

**3) Na minha opinião (comente):**

a) quem melhor sabe se estou aprendendo bem (x) é o professor (x) sou eu

Por que? Ambos. Porque além do professor me direcionar na aprendizagem eu preciso fazer de maneira gradativa uma reflexão enquanto “aprendiz”.

b) o *feedback* mais me ajuda ( ) é o meu (x) é o do professor ( ) é o de outras pessoas

Por que? O professor ao fazer o feedback comigo me ajuda a enxergar pontos que passaram despercebidos por mim.

CATEGORIA: SENSO DE AUTO-EFICÁCIA

**4) Na minha opinião (comente):**

a) Sou um aluno de língua estrangeira (x) regular ( ) acima da média

Por que? Pois não me acho boa para o nível em que estou, mas me acho excelente quando comparo a aluna de hoje e a aluna que até 2002 só tinha ouvido falar de inglês.

b) ter meu trabalho avaliado por outros ( ) não é bom (x) me ajuda a melhorar

Por que? Quando fazemos algo e formos analisá-lo de novo sempre mudamos alguma coisa e um outro “olhar” sobre o nosso trabalho só vem acrescentar.

c) tenho a habilidade para aprender uma LE com sucesso.

(x) Sim ( ) Não Por que? Tudo aquilo que fazemos com amor e dedicação sai quase perfeito e torna-se mais fácil.

d) sou capaz de encontrar uma forma eficaz de aprender inglês.

(x) Sim ( ) Não Por que? Sim, no sentido de ter uma certa dificuldade e a partir daí procurar meios que irão me ajudar a superá-la.

CATEGORIA: ESTRATÉGIAS IMPORTANTES

**5) Eu sei como:**

a) encontrar minhas próprias formas de praticar a língua.

(x) Sim ( ) Não Por que? Além da sala de aula é meu papel procurar meios através dos quais eu possa praticar a língua.

b) procurar erros em meus trabalhos.

(x) Sim ( ) Não Por que? Às vezes, ao reler um trabalho, é possível, quase sempre, encontrar erros de verbos, pronomes etc. Então eu já sei que antes de entregar qualquer atividade é necessário reler mais de uma vez.

c) explicar porque eu preciso de inglês.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque além do carinho pela língua, vejo o lado profissional que eu admiro

d) identificar meus pontos fortes e fracos.

(x) Sim ( ) Não Por que? Isso é fato. Já sei como saber se estou bem ou não em certos pontos. Sou uma pessoa 100% emotiva, então para mim, é muito positivo quando consigo equilibrar as coisas.

e) pedir ajuda quando preciso.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque é meu papel pedir socorro quando necessário. Pois e eu não "grito" ninguém saberá que preciso de ajuda.

f) estabelecer meus próprios objetivos de aprendizagem.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque já recebi o apoio necessário a essa tarefa. Já sei detectar um problema e procurar meios para superá-lo.

g) planejar minha aprendizagem.

(x) Sim ( ) Não Por que? Mas ainda com o direcionamento dos meus professores, pois às vezes vôo alto demais e preciso de alguém que me puxe para a terra.

h) avaliar meu progresso.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque faço constantemente a minha auto-avaliação como aluna.

#### CATEGORIA: NATUREZA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

##### 6) Acredito que :

a) posso comunicar-me em inglês sem conhecer as regras da língua.

( ) Sim (x) Não Por que? Porque toda a língua possui as suas particularidades.

b) todas as pessoas aprendem línguas da mesma forma.

( ) Sim (x) Não Por que? Porque somos pessoas diferentes e temos estilos de aprendizagem diferenciados.

c) erros são parte natural da aprendizagem.

(x) Sim ( ) Não Por que? Se estou no processo de aprendizagem, é natural que erre, pois estou vendo coisas desconhecidas até então.

d) aprender uma língua requer certo tempo.

(x) Sim ( ) Não Por que? Nunca sabemos tudo de nada.

##### 7) Na minha opinião (comente):

a) As oportunidades para praticar a língua deveriam ser proporcionadas (x) pelos meus colegas; (x) por mim; (x) pelo professor

Por que? Porque se estamos aprendendo uma língua, todas as oportunidades criadas só vêm a somar.

**8) Acredito que meu sucesso na aprendizagem de línguas depende (mais importante - 1; segundo em importância - 2; terceiro em importância - 3; menos importante - 4):**

- (1) do que eu faço fora da sala de aula.
- (2) do que eu faço na sala de aula.
- (4) do que meus colegas fazem na sala de aula.
- (3) do que meu professor faz na sala de aula.

COMENTÁRIO: Para que eu tenha sucesso em qualquer coisa, dependo do meu esforço, da minha dedicação.

**9) ... tem um papel importante em uma aprendizagem de sucesso.**

a) O *feedback*.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque eu, como aluna, preciso de um retorno do meu professor de tudo o que eu faço em sala de aula.

b) A busca de oportunidades para usar a língua.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque quando queremos alcançar o pico de uma montanha temos que procurar meios para isso.

c) A prática da língua.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque teoria sem prática não funciona. E no estudo de uma língua se não praticarmos nunca seremos proficientes de modo geral.

d) O professor.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque ele é quem nos direciona na busca da concretização da nossa aprendizagem.

e) O meu próprio esforço.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque eu preciso demonstrar que quero chegar a algum lugar.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

Caro (a) colaborador (a),

Sou aluna do curso de Mestrado em Letras, orientanda da professora Walkyria Magno, e estou desenvolvendo uma pesquisa que inter-relaciona crenças e aprendizagem autônoma no ensino/aprendizagem de inglês como LE de alunos do curso de graduação em Letras da UFPA.

Neste sentido, gostaria que você participasse de minha pesquisa contribuindo para a coleta de dados da minha dissertação que consta dos seguintes instrumentos: coleta de narrativa, questionário e entrevista. O sigilo quanto à sua identidade será mantido, e as informações só serão utilizadas mediante sua autorização.

Leia cuidadosamente cada tópico e lembre-se de que **não há respostas certas ou erradas**, estou interessada apenas em sua opinião. Ao responder ao questionário, utilize os espaços disponíveis para tecer comentários sempre que possível. Sua colaboração será de grande ajuda para a realização do meu estudo.

Agradeço antecipadamente sua atenção.

Cleuma de Almeida Matos Nascimento

Tels.: 3238-1409 / 9167-0234

E-mail: [cleu\\_n@hotmail.com](mailto:cleu_n@hotmail.com)

#### I. INFORMAÇÕES BÁSICAS

Pseudônimo: Clarissa Sexo: F (x) M ( )

Tempo que estuda inglês: 2 anos e meio/ 5º semestre anos.

Idade: 22

Motivo pelo qual estuda inglês: Eu gosto da língua inglesa, acho super interessante aprender uma outra língua, ter contato com outras culturas e leituras.

Opinião sobre a língua inglesa: Acho muito importante aprender o inglês, um pouco difícil também, pois temos a necessidade de nos dedicar para aprender.



## II. DADOS TEMÁTICOS

### CATEGORIA: O PAPEL DO PROFESSOR

#### 1) Na minha opinião, o professor deve:

a) dizer-me o que fazer

Sim  Não Por que? Acredito que o professor tem o papel de nos ajudar em um primeiro momento, orientar o que fazer. Depois deixar o aluno seguir com o aprendizado. Os alunos precisam, em um primeiro momento da assistência do professor.

b) ajudar-me a aprender de forma eficaz

Sim  Não Por que? Desta maneira, eu posso seguir em meu aprendizado com mais sucesso.

c) dizer-me o progresso que estou tendo

Sim  Não Por que? É importante que o aluno saiba o quanto está progredindo. Isso o incentiva a continuar.

d) dizer-me quais são minhas dificuldades

Sim  Não Por que? Para poder supera-las com maior rapidez.

e) criar oportunidades para que eu pratique a língua

Sim  Não Por que? Dentro de um ambiente como a sala de aula, é importante que isso aconteça.

f) decidir quanto tempo devo passar em cada atividade

Sim  Não Por que? Acho que isso depende tanto da atividade como da facilidade ou não de fazer a atividade. Isso deve ser levado em consideração no momento da atividade em sala.

g) explicar o porquê de estarmos fazendo certa atividade

Sim  Não Por que? Acredito que é importante saber o objetivo de cada atividade.

h) estabelecer meus objetivos de aprendizagem

Sim  Não Por que? Acho que meus objetivos quem tem que saber sou eu. O papel do professor é me orientar para desenvolver algum objetivo. O professor deve estabelecer os objetivos dele para alcançar todos os alunos, não os meus em específico.

i) aplicar testes regulares

Sim  Não Por que? Não gosto de testes. Prefiro ser avaliada em sala de acordo com meu desempenho.

j) oferecer-me ajuda

Sim  Não Por que? Ter o professor como "um parceiro" que possa me ajudar é muito bom.

**2) Na minha opinião, o professor deveria ser um especialista em (mais importante-1; segundo em importância-2; menos importante- 3):**

- (1) ensinar línguas
- (3) aprender línguas
- (2) mostrar aos alunos como aprender

COMENTÁRIO: Acho todas as questões muito importantes. Porém, Particularmente gosto de aprender junto com o professor. Acho que é muito importante o professor mostrar meios como os alunos possam buscar seu próprio aprendizado.

CATEGORIA: O PAPEL DO *FEEDBACK* (retorno dado pelo professor ao aluno)

**3) Na minha opinião (comente):**

- a) quem melhor sabe se estou aprendendo bem (x) é o professor ( ) sou eu

Por que? Acho que é mais fácil o professor saber se o aluno está progredindo ou não, talvez porque sou muito rigorosa comigo.

- b) o *feedback* que mais me ajuda ( ) é o meu ( ) é o do professor (x) é o de outras pessoas

Por que? Refiro-me aos meus colegas de sala, acho que por estarem comigo por mais tempo que o professor, podem me avaliar mais.

CATEGORIA: SENSO DE AUTO-EFICÁCIA

**4) Na minha opinião (comente):**

- a) Sou um aluno de língua estrangeira (x) regular ( ) acima da média

Por que? Acredito que tenho dificuldade algumas vezes em compreender certas palavras. Quando o professor dá instruções de atividade busco ajuda dos meus colegas que me ajudam bastante

- b) ter meu trabalho avaliado por outros ( ) não é bom (x) me ajuda a melhorar

Por que? Principalmente se a outra pessoa for um amigo que quer ajudar.

- c) tenho a habilidade para aprender uma LE com sucesso.

(x) Sim ( ) Não Por que? Tento me esforçar para aprender e desenvolver a LE com sucesso.

- d) sou capaz de encontrar uma forma eficaz de aprender inglês.

(x) Sim ( ) Não Por que? Acho que posso conseguir perceber uma forma que me ajude a melhorar o meu inglês.

CATEGORIA: ESTRATÉGIAS IMPORTANTES

**5) Eu sei como:**

- a) encontrar minhas próprias formas de praticar a língua.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque procuro perceber atividades que dão mais certo comigo e pratico. Às vezes fico pensando o que posso fazer para melhorar o meu aprendizado também.

b) procurar erros em meus trabalhos.

(x) Sim ( ) Não Por que? Acho que é uma forma de superá-los.

c) explicar porque eu preciso de inglês.

(x) Sim ( ) Não Por que? Quero ser uma boa professora de inglês e gosto desta língua.

d) identificar meus pontos fortes e fracos.

( ) Sim (x) Não Por que? Às vezes acho que auto-crítica é muito difícil.

e) pedir ajuda quando preciso.

(x) Sim ( ) Não Por que? Peço, constantemente, ajuda de meus colegas.

f) estabelecer meus próprios objetivos de aprendizagem.

(x) Sim ( ) Não Por que? Acho isso importante porque precisamos de objetivos em nosso aprendizado.

g) planejar minha aprendizagem.

(x) Sim ( ) Não Por que? Hoje tento desenvolver meu “speaking” em sala de aula e fora dela também.

h) avaliar meu progresso.

(x) Sim ( ) Não Por que? Acho que posso fazer isso, porém não é fácil.

#### CATEGORIA: NATUREZA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

##### 6) Acredito que :

a) posso comunicar-me em inglês sem conhecer as regras da língua.

( ) Sim (x) Não Por que? Acho necessário pensar nas regras da língua (gramática) para termos uma boa fluência.

b) todas as pessoas aprendem línguas da mesma forma.

( ) Sim (x) Não Por que? Acho que cada pessoa é única, aprende de formas diferentes e tempos diferentes também.

c) erros são parte natural da aprendizagem.

(x) Sim ( ) Não Por que? Acho que não dá pra aprender sem errar.

d) aprender uma língua requer certo tempo.

( ) Sim ( ) Não Por que? Isso depende de cada pessoa.

##### 7) Na minha opinião (comente):

a) As oportunidades para praticar a língua deveriam ser proporcionadas ( ) pelos meus colegas; (x) por mim; ( ) pelo professor

Por que? Acho isso muito difícil de dizer. Depende do contexto. Na verdade, acho que depende de todos, do professor e dos meus colegas e de mim. Seria excelente se todos

participassem/criassem oportunidade para praticar a língua. Porém, acho que depende muito mais de mim. Eu tenho que aproveitar as oportunidades de praticar a língua.

**8) Acredito que meu sucesso na aprendizagem de línguas depende (mais importante - 1; segundo em importância - 2; terceiro em importância - 3; menos importante - 4):**

- (1) do que eu faço fora da sala de aula.
- (3) do que eu faço na sala de aula.
- (4) do que meus colegas fazem na sala de aula.
- (2) do que meu professor faz na sala de aula.

COMENTÁRIO: Marquei "o meu sucesso depende do que eu faço fora da sala de aula porque posso/tenho mais tempo para assistir um filme, ouvir uma música e ler livros do que em sala de aula. Porém, acho que o professor é muito importante para o meu sucesso também. Ele pode criar uma necessidade de buscar mais.

**9) ... tem um papel importante em uma aprendizagem de sucesso.**

a) O *feedback*.

(x) Sim ( ) Não Por que? Um feedback pode fazer você perceber o quanto está progredindo.

b) A busca de oportunidades para usar a língua.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque quando você pratica você consolida o aprendizado.

c) A prática da língua.

(x) Sim ( ) Não Por que? O que você pratica provavelmente não irá esquecer.

d) O professor.

(x) Sim ( ) Não Por que? Um bom professor pode incentiva-lo a buscar mais o aprendizado.

e) O meu próprio esforço.

(x) Sim ( ) Não Por que? Eu sei o que eu posso fazer, quais as atividades que dão mais certo comigo, o tempo que disponho para aprender.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

Caro (a) colaborador (a),

Sou aluna do curso de Mestrado em Letras, orientada da professora Walkyria Magno, e estou desenvolvendo uma pesquisa que inter-relaciona crenças e aprendizagem autônoma no ensino/aprendizagem de inglês como LE de alunos do curso de graduação em Letras da UFPA.

Neste sentido, gostaria que você participasse de minha pesquisa contribuindo para a coleta de dados da minha dissertação que consta dos seguintes instrumentos: coleta de narrativa, questionário e entrevista. O sigilo quanto à sua identidade será mantido, e as informações só serão utilizadas mediante sua autorização.

Leia cuidadosamente cada tópico e lembre-se de que **não há respostas certas ou erradas**, estou interessada apenas em sua opinião. Ao responder ao questionário, utilize os espaços disponíveis para tecer comentários sempre que possível. Sua colaboração será de grande ajuda para a realização do meu estudo.

Agradeço antecipadamente sua atenção.

Cleuma de Almeida Matos Nascimento

Tels.: 3238-1409 / 9167-0234

E-mail: [cleu\\_n@hotmail.com](mailto:cleu_n@hotmail.com)

**I. INFORMAÇÕES BÁSICAS**

Pseudônimo: Flor Sexo: F (x) M ( )

Tempo que estuda inglês: 2 anos Idade: 37 anos

Motivo pelo qual estuda inglês: Primeiramente porque eu acho a língua inglesa interessante e segundo porque o conhecimento dessa língua proporciona a você facilidade para se comunicar em qualquer lugar do mundo.

Opinião sobre a língua inglesa: A língua inglesa não oferece muitas dificuldades no que diz respeito ao seu aprendizado, a não ser no momento em que precisamos pronunciá-la porque há sons no inglês que não existem no português, aí fica difícil.

## DADOS TEMÁTICOS

## CATEGORIA: O PAPEL DO PROFESSOR

**1) Na minha opinião, o professor deve:**

a) dizer-me o que fazer

( ) Sim (x) Não Por que? Eu acho que o professor pode no máximo orientar o aluno a encontrar a sua melhor forma de aprendizagem

b) ajudar-me a aprender de forma eficaz

(x) Sim ( ) Não Por que? Muitas vezes os alunos ficam perdidos, eles não sabem como fazer para se aprofundar no conhecimento da língua. Então a ajuda do professor contribui bastante.

c) dizer-me o progresso que estou tendo

(x) Sim ( ) Não Por que? É sempre bom ouvir elogios, isso motiva o aluno a querer aprender mais.

d) dizer-me quais são minhas dificuldades

(x) Sim ( ) Não Por que? Muitas vezes os alunos pensam que suas dificuldades são normais, mas não são. Elas precisam ser aceitas como obstáculos para que o aluno possa trabalhar no sentido de superá-las.

e) criar oportunidades para que eu pratique a língua

( ) Sim (x) Não Por que? O aluno deve buscar, criar essas oportunidades.

f) decidir quanto tempo devo passar em cada atividade

( ) Sim (x) Não Por que? O aluno deve saber o tempo, porque ele está relacionado com o grau de dificuldade que ele tem em relação a cada questão.

g) explicar o porquê de estarmos fazendo certa atividade

(x) Sim ( ) Não Por que? É bom que o aluno saiba o propósito de cada atividade para que lê tenha mais motivação.

h) estabelecer meus objetivos de aprendizagem

( ) Sim ( ) Não Por que? Quem deve estabelecer é o aluno porque ele sabe quais são suas metas, e se ele não sabe estabelecer objetivos, o professor pode no máximo ajuda-lo a encontrar um caminho.

i) aplicar testes regulares

( ) Sim (x) Não Por que? Eu acho que o professor pode até aplicar testes, mas não regularmente. Eu acho que a principal avaliação é observar o desempenho do aluno em cada aula e durante todo o curso.

j) oferecer-me ajuda

(x) Sim ( ) Não Por que? Eu acho que o professor deve ter sensibilidade para identificar a dificuldade do aluno e deve oferecer ajuda a ele sempre que possível.

**2) Na minha opinião, o professor deveria ser um especialista em (mais importante-1; segundo em importância-2; menos importante- 3):**

- (2) ensinar línguas
- (3) aprender línguas
- (1) mostrar aos alunos como aprender

COMENTÁRIO: Eu acho que a principal dificuldade do aluno não está em aprender e sim como aprender. E se o principal objetivo do professor é fazer com que o aluno aprenda, então ele deve ser um especialista em mostrar aos alunos como aprender.

CATEGORIA: O PAPEL DO *FEEDBACK* (retorno dado pelo professor ao aluno)

**3) Na minha opinião (comente):**

- a) quem melhor sabe se estou aprendendo bem ( ) é o professor (x) sou eu

Por que? Se o professor não usar meios adequados para me avaliar, ele nunca saberá se meu progresso em determinada avaliação é realmente considerável. Então como ele saberá se estou aprendendo de fato?

- b) o *feedback* mais me ajuda ( ) é o meu (x) é o do professor ( ) é o de outras pessoas

Por que? Desde que este feedback seja feito de forma adequada e imediata.

CATEGORIA: SENSO DE AUTO-EFICÁCIA

**4) Na minha opinião (comente):**

- a) Sou um aluno de língua estrangeira (x) regular ( ) acima da média

Por que? Eu acho que eu evoluí muito nestes 2 anos de aprendizado de LE, mas dizer que eu sou acima da média é dizer que eu sou melhor do que meus colegas e eu não sou.

- b) ter meu trabalho avaliado por outros ( ) não é bom (x) me ajuda a melhorar

Por que? A opinião alheia quando é construtiva com certeza reflete em mim de forma positiva, e conseqüentemente me ajuda a melhorar.

- c) tenho a habilidade para aprender uma LE com sucesso.

(x) Sim ( ) Não Por que? Se em 2 anos que estudo a LE eu já leio textos e até livros com uma certa facilidade, e se eu já posso, pelo menos, estabelecer uma comunicação em inglês com meu interlocutor, então eu acho que eu devo possuir algum tipo de habilidade. Porém, mais do que habilidade eu tenho força de vontade.

- d) sou capaz de encontrar uma forma eficaz de aprender inglês.

(x) Sim ( ) Não Por que? Eu penso que eu já encontrei algumas formas de aprender inglês e estou em busca de outras novas formas.

CATEGORIA: ESTRATÉGIAS IMPORTANTES

**5) Eu sei como:**

- a) encontrar minhas próprias formas de praticar a língua.

(x) Sim ( ) Não Por que? Ler em inglês para mim é uma forma eficaz, porque com a leitura eu amplio meu vocabulário.

b) procurar erros em meus trabalhos.

(x) Sim ( ) Não Por que?

c) explicar porque eu preciso de inglês.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque eu tenho consciência da importância do inglês pra minha vida.

d) identificar meus pontos fortes e fracos.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque eu sei em que área eu estou sendo mais eficiente ou menos eficiente.

e) pedir ajuda quando preciso.

(x) Sim ( ) Não Por que? Quando eu preciso eu peço ajuda pros meus colegas ou para o professor.

f) estabelecer meus próprios objetivos de aprendizagem.

(x) Sim ( ) Não Por que? A cada semestre eu traço meus objetivos me baseando nas propostas das disciplinas ministradas pelo professor.

g) planejar minha aprendizagem.

(x) Sim ( ) Não Por que?

h) avaliar meu progresso.

(x) Sim ( ) Não Por que? Porque a cada fim de semestre eu troco idéias com alguns colegas a respeito do meu progresso e do deles. Então eu fico sabendo onde eu evoluí mais, onde eu evoluí menos.

#### CATEGORIA: NATUREZA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

##### 6) Acredito que :

a) posso comunicar-me em inglês sem conhecer as regras da língua.

( ) Sim (x) Não Por que? Eu acredito que para nós nos comunicarmos em inglês, é necessário conhecermos pelo menos o mínimo das regras dessa língua.

b) todas as pessoas aprendem línguas da mesma forma.

( ) Sim (x) Não Por que? As pessoas são diferentes, elas têm formação educacional e conhecimento de mundo diferentes umas das outras.

c) erros são parte natural da aprendizagem.

(x) Sim ( ) Não Por que?

d) aprender uma língua requer certo tempo.

( ) Sim (x) Não Por que? Eu acho que o aprendizado de uma língua é contínuo, nunca você sabe o bastante.



**7) Na minha opinião (comente):**

- a) As oportunidades para praticar a língua deveriam ser proporcionadas ( ) pelos meus colegas;  
 (x) por mim; ( ) pelo professor

Por que? Nós precisamos ser independentes, a nossa autonomia trará experiências enriquecedoras para nós.

**8) Acredito que meu sucesso na aprendizagem de línguas depende (mais importante - 1; segundo em importância - 2; terceiro em importância - 3; menos importante - 4):**

- (1) do que eu faço fora da sala de aula.  
 (2) do que eu faço na sala de aula.  
 (4) do que meus colegas fazem na sala de aula.  
 (3) do que meu professor faz na sala de aula.

COMENTÁRIO: Eu acho que o aluno deve buscar sua autonomia em relação ao aprendizado da LE principalmente fora da sala de aula e depois aplicar essas experiências na classe, trocando informações com o professor e os colegas.

**9) ... tem um papel importante em uma aprendizagem de sucesso.**

- a) O *feedback*.

(x) Sim ( ) Não Por que? O aluno poderá saber em que ele precisa melhorar.

- b) A busca de oportunidades para usar a língua.

(x) Sim ( ) Não Por que? Essa busca de oportunidades contribui tanto para a qualidade quanto para o aceleração da aprendizagem.

- c) A prática da língua.

(x) Sim ( ) Não Por que? Somente o conhecimento teórico não é relevante, a prática é muito importante e necessária, porque se o objetivo é falar o inglês com desenvoltura, nada melhor para isso do que colocar a língua em uso.

- d) O professor.

(x) Sim ( ) Não Por que? Supõe-se que o professor seja aquela pessoa que orienta, que ensina, que ajuda os alunos a superarem as suas dificuldades. Se o professor tem essas qualidades ou outras com certeza ele contribui positivamente.

- e) O meu próprio esforço.

(x) Sim ( ) Não Por que? O esforço próprio, eu diria que é o mais importante neste processo de aprendizagem.

# ANEXOS

**ANEXO A – QUESTIONÁRIO ORIGINAL COTTERALL (1995)**

<b>THE ROLE OF THE TEACHER</b>
--------------------------------

1. I believe the role of the teacher is to...

- ( ) tell me what to do.
- ( ) help me learn effectively.
- ( ) tell me what progress I am making.
- ( ) say what my difficulties are.
- ( ) create opportunities for me to practise.
- ( ) decide how long I spend on activities.
- ( ) explain why we are doing an activity.
- ( ) set my learning goals.
- ( ) give me regular tests.
- ( ) offer to help me.

(1) strongly agree; (2) agree; (3) undecided; (4) disagree; (5) strongly disagree

2. I believe the teacher should be an expert at...

- ( ) tell me what to do.
- ( ) help me learn effectively.
- ( ) tell me what progress I am making.

(1) Most important; (2) Next most important; (3) least important

<b>THE ROLE OF FEEDBACK</b>
-----------------------------

1. I believe that ...

- ( ) the teacher knows best how well I am learning.
- ( ) I know best how well I am learning.

(1) strongly agree; (2) agree; (3) undecided; (4) disagree; (5) strongly disagree

2. I believe feedback on my language learning...

- ( ) that I give myself helps me most.
- ( ) from the teacher helps me most.
- ( ) from other people helps me most.

(1) Most important; (2) Next most important; (3) least important

<b>THE LEARNER'S SENSE OF SELF-EFFICACY</b>
---

1. I believe that...

- I am average at language learning.
- I am above average at language learning.
- having my work evaluated by others is scary.
- having my work evaluated by others is helpful.

(1) strongly agree; (2) agree; (3) undecided; (4) disagree; (5) strongly disagree

- 2. Do you believe you have the ability to learn a language successfully?
- 3. Do you believe you have the ability to write accurately in English?
- 4. Do you believe you have the ability to get the score you are trying for in your next English test?
- 5. Do you believe you know how to find an effective way to learn English?
- 6. How confident are you that you...

- have the ability to learn a language successfully?
- have the ability to write accurately in English?
- have the ability to get the score you are trying for in your next English test?
- know how to find an effective way to learn English?

(1) Not at all confident; (9) extremely confident.

<b>IMPORTANT STRATEGIES</b>
-----------------------------

1. I know how to...

- find my own ways of practicing.
- check my work for mistakes.
- explain why I need English.
- identify my strengths and weaknesses.
- ask for help when I need it.
- set my own learning goals.
- plan my learning.
- measure my progress.

(1) strongly agree; (2) agree; (3) undecided; (4) disagree; (5) strongly disagree

<b>DIMENSIONS OF STRATEGIES-RELATED BEHAVIOUR</b>
---

1. ... ask for help.

- I know how to...
- I am confident about ...
- I am willing to...
- I accept responsibility for ...

(1) strongly agree; (2) agree; (3) undecided; (4) disagree; (5) strongly disagree

### THE NATURE OF LANGUAGE LEARNING

1. I believe that...

- I can communicate in English without knowing the rules.
- I need to know language rules before I can communicate in English.
- all people learn languages in the same way.
- different people learn languages in different ways.
- making mistakes is harmful in language learning.
- making mistakes is a natural part of learning.
- it is possible to learn a language in a short time.
- language learning takes a long time.

(1) strongly agree; (2) agree; (3) undecided; (4) disagree; (5) strongly disagree

2. I believe that...

- opportunities to use the language should be provided by my classmates.
- I should find my own opportunities to use the language.
- Opportunities to use the language should be provided by the teacher.

(1) Most important; (2) Next most important; (3) least important

3. I believe my language learning success depends on...

- What I do outside the classroom.
- What I do in the classroom.
- What my classmates do in the classroom.
- What the teacher does in the classroom.

(1) Most important; (2) Next most important; (3) Next most important; (4) Least important

4. ... plays an important role in successful language learning.

- Feedback ...
- Opportunities to use the language ...
- Practice ...
- The language teacher ...
- My own effort ...

(1) Most important; (2) Next most important; (3) Next most important; (4) Next most important; (5) least important.