

**CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA FRANCESA**

Aldenice de Andrade Couto
Universidade Federal do Amapá

Resumo: Este artigo objetivou levantar crenças de alunos-professores do curso de Letras Francês de uma universidade pública do Amapá. Para isso, realizaram-se entrevistas e aplicaram-se questionários. Os sujeitos participantes foram cinco alunos dos últimos períodos do curso. Esta investigação teve por base teórica os estudos de Horwitz (1988), Almeida Filho (1993), Barcelos (2004; 2006; 2007), entre outros. Dentre as crenças diagnosticadas, algumas podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, enquanto outras podem se tornar um obstáculo para o mesmo. Logo, as crenças devem ser alvo de reflexão de nos cursos de Letras, pois têm total influência no aprendizado, nas práticas e metodologias.

Palavras-chave: Crenças; Formação de professores; Ensino-aprendizagem; Língua estrangeira.

Abstract: This paper aimed to detect the beliefs of both Professors and students at the French Language Undergraduate Course in a public university in Amapá, Brazil. Therefore, interviews were done and questionnaires were applied. The participating subjects were five students in the final periods of that course. This investigation had its theoretical basis founded on studies by Horwitz (1988), Almeida Filho (1993), Barcelos (2004; 2006; 2007), among others. Among the detected beliefs, it was found out that some may be helpful in the teaching/learning process, while others may become a barrier to it. So, these beliefs must be an object of reflection within Language courses, once they have total influence on learning and on teaching practices and methodologies.

Keywords: Beliefs; Teacher formation; Teaching/Learning; Foreign language.

Nos últimos anos, vários estudos, com foco em crenças e ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE), têm despertado o interesse de inúmeros pesquisadores no campo da Linguística Aplicada (LA), tanto no cenário brasileiro, tais como Leffa (1991), Almeida Filho (1995), Barcelos (1995), Vieira-Abrahão (2004), Silva (2005); quanto no exterior, Horwitz (1988), Wenden (1986), Johnson (1992), Pajares (1992).

Para Vieira-Abrahão (2004, p. 131), teóricos e formadores são unânimes em afirmar que professores trazem para seus “cursos de formação e para suas salas de aula, crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de suas vidas, e que esses funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e

práticas”. Nessa perspectiva, estudar as crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizado de LE se mostra importante, pois possibilita que graduandos, futuros professores do curso de Letras, conheçam as crenças de seus alunos e possam influenciá-los a refletir sobre elas.

A importância de se estudar crenças está ligada ao fato de que elas são refletidas nas ações e nas metodologias utilizadas pelo professor na sala de aula, assim como nas estratégias utilizadas pelos alunos em seu aprendizado. A esse respeito, Kudiess (2005, p. 43) pontua que “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino”, logo, as crenças e os valores dos professores formam sua cultura de ensinar. Assim, as atitudes do professor em sala de aula são resultados de suas crenças e acabam se transformando em um tipo de cultura adotado e aplicado no ensino. A autora postula, ainda, que as crenças afetam a tomada de decisão do professor, influenciam a forma de planejar, as decisões curriculares e de ensino, por isso, investigar estudos contemplando crenças pode ajudar a solucionar questões como ansiedade na aprendizagem de uma língua estrangeira e conflitos entre as crenças de professores e alunos (CONCEIÇÃO, 2005).

Nessa mesma direção, Barcelos (2004, p. 136) ressalta a importância de se investigar crenças, pontuando que elas desempenham papel fundamental no processo de formação de professores. A autora sublinha que “as crenças podem atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação”.

Barcelos (2004) mostra também a importância de os professores estarem conscientes de suas crenças, haja vista que elas afetam diretamente suas ações na sala de aula. Ela sinaliza, ainda, que é somente através da prática reflexiva que esta consciência será alcançada, levando o professor a explicar por que ensina como ensina. Nesse sentido, as observações da autora são relevantes para o objetivo desta investigação, pois como bem evidenciam, é somente através do ensino reflexivo que estas crenças poderão ser desmistificadas.

Já Horwitz (1988) sinaliza que não é algo simples a desmistificação das crenças, entretanto, é possível criar uma consciência sobre elas, pois as crenças podem se tornar um impedimento para o aprendizado bem-sucedido. Dessa forma, o papel do professor é de grande relevância, uma vez que ele pode fazer com que seus alunos reflitam sobre tais aspectos. A autora ressalta, também, que é papel do professor fazer com que as crenças sejam reforçadas, caso sejam positivas para o processo de aprendizagem, ou desmistificadas. Daí a importância do ensino reflexivo, pois se o professor reflete sobre suas crenças e suas ações, possivelmente sensibilizará seus alunos a refletirem sobre o que pode auxiliar ou atrapalhar o aprendizado da LE.

O presente artigo tem como objetivo identificar as crenças de alunos, futuros professores de francês, do curso de Letras Francês, trazidas para a sala de aula, e analisar como estas possíveis crenças influenciam a prática pedagógica dos professores em formação. Dessa forma, o referido trabalho tentará responder as seguintes perguntas: 1) Que crenças os alunos, futuros professores de francês, trazem para a sua formação? 2) Em que medida estas crenças trazidas pelos graduandos influenciam sua prática pedagógica?

Assim, a primeira seção, intitulada *contextualizando e definindo crenças*, evidencia a origem das crenças e as várias definições elencadas por diferentes autores; a segunda seção, *compreendendo crenças no ensino-aprendizagem de LE*, demonstra como as crenças sobre aprendizagem de línguas estrangeiras vêm sendo objeto de várias investigações; a terceira seção explicita a *metodologia* deste estudo e, por fim, as *considerações finais*.

Contextualizando e definindo crenças

Segundo Barcelos (2007), a pesquisa sobre crenças no cenário brasileiro se deu na década de 90, e pode ser dividida em três períodos, a saber: o primeiro período, denominado inicial, começa em 1990, e se estende até 1995. O segundo, intitulado de desenvolvimento e consolidação, inicia em 1996 e vai até 2001; e o terceiro período, denominado de expansão, teve seu início em 2002, e vai até os dias atuais.

Ainda segundo a autora, o período inicial é marcado por alguns trabalhos pioneiros não publicados, como os estudos de Carmagnani (1993) e Viana (1993). Os trabalhos de ambos os autores trazem considerações relevantes acerca das crenças, embora esses autores não tenham utilizado o termo crença, seus estudos foram essenciais para investigações atuais, pois sinalizaram discussões concernentes ao processo cognitivo dos alunos.

O primeiro estudo a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, no Brasil, foi publicado em 1991. Os estudos de Leffa (1991) mostram que os alunos de quinta série de uma escola estadual localizada na região sul possuem crenças sobre aprendizagem de línguas; no entanto, para descrever as crenças dos alunos o autor utiliza o termo *concepções*. Em 1993, Almeida Filho emprega o termo *cultura de aprender*, para se referir às maneiras de aprender e estudar a língua que são típicas de uma região, etnia, classe social e grupo familiar e, que por sua vez, são transmitidas, de forma implícita, como tradição, através do tempo.

Barcelos (1995) se apropriou do conceito de *cultura de aprender*, a fim de averiguar as crenças dos alunos de Letras referentes à aprendizagem da língua inglesa. A autora definiu crenças como sendo:

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

Pode-se dizer que o conhecimento implícito ou explícito ao qual a autora se refere é baseado na experiência educacional anterior, em leituras prévias, em contatos com as pessoas experientes. Isso está relacionado com as maneiras usuais de os aprendizes estudarem e se prepararem para o uso da LE, conforme sinaliza Almeida Filho (1993).

Ainda segundo Barcelos (2007), o período inicial da pesquisa sobre crenças, no Brasil, foi marcado por poucos estudos, os quais não denominam o termo crenças, mas mitos, representações e concepções. É justamente em 1994, nos estudos de Damião e Gimenez (1994), que o termo crenças foi adotado, pela primeira vez, como título de trabalhos, e incluído como parte da cultura de aprender, nos trabalhos de Barcelos (1995).

É importante ressaltar, ainda, que todos os estudos do período inicial abordam crenças de professores pré-serviço, salvo o de Leffa (1991), que discorre sobre as crenças dos alunos de quinta série.

O segundo período, intitulado de desenvolvimento e consolidação, é marcado por um grande número de pesquisas sobre crenças, consolidando-se como um terreno arenoso, com a defesa de dissertações em diversas universidades do Brasil. De acordo com Barcelos (2007), esse período abrange estudos sobre diversos focos, dentre eles: o foco nas culturas de aprender; crenças de alunos em contexto de ensino médio; crenças sobre o bom professor de línguas; crenças sobre a relação entre crenças, autonomia e motivação, dentre outros.

Esse período, de acordo com a autora, trouxe a consolidação dos estudos acerca da cultura de aprender e ensinar, e do surgimento do conceito de cultura de avaliar, bem como sobre os primeiros estudos que investigam crenças sobre a aprendizagem de outras línguas estrangeiras, como o espanhol e o francês.

O terceiro período, denominado de período de expansão, teve seu início em 2002, e vai até os dias atuais. Esse período é marcado pelo aumento de dissertações sobre investigações mais específicas, como crenças sobre gramática, vocabulário, bom aluno etc. É marcado também pela defesa da primeira tese sobre crenças defendida no Brasil (CONCEIÇÃO, 2004). Ressalta-se, ainda, que nesse período houve a consolidação das investigações de crenças mais específicas em diversos aspectos, como a ansiedade, a correção de erros, o computador, o ensino de inglês para adultos e nas séries iniciais, as mudanças e identidades, leitura e escrita, dentre outros.

Barcelos (2007) destaca uma maneira mais recente de se conceituar e definir crenças. Nesse sentido, a autora as define:

Como uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p.18).

Considerando a definição acima, observa-se que estudos recentes apresentam um perfil diferente da natureza das crenças. Logo, a visão atual das crenças a caracteriza como a) dinâmicas; b) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; c) experienciais, d) mediadas; e) paradoxais e contraditórias; f) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; g) não tão facilmente distintas do conhecimento.

Assim como Barcelos (2007), Silva (2005, p. 78) pontua que as crenças seriam “um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula”. Logo, as crenças são co-construídas em nossas experiências, resultantes de um processo de interação e (re)significação. A seção a seguir evidencia como as crenças sobre aprendizagem de línguas estrangeiras vêm sendo objeto de várias investigações.

Compreendendo crenças no ensino-aprendizagem de LE

De acordo com Pajares (1992), as crenças influenciam o modo como as pessoas organizam e definem suas tarefas, e são fortes indicadores de como elas agem. Para o autor, os professores tendem a repetir a forma de ensino à qual foram expostos, logo, pode-se dizer que suas experiências anteriores não só influenciam, mas podem determinar, também, a maneira de ensinar dos professores.

A importância das crenças no processo de ensino e aprendizagem está relacionada, principalmente, à sua influência na abordagem de aprender dos alunos. Convergindo com essa ideia, Johnson (1992) afirma que as crenças dos professores em relação ao ensino de línguas são construídas socialmente, através das experiências anteriores de aprendizagem pelas quais esses professores passaram e das experiências vivenciadas em sala de aula.

Por sua vez, Barcelos (1995) salienta haver uma relação entre crenças e comportamento, a qual depende de determinados fatores, como a experiência prévia de aprendizagem dos alunos, a abordagem de ensinar do professor, o seu nível de proficiência, a

motivação, além do contexto. Por isso, Johnson (1992) considera a compreensão das crenças essencial para a melhora da prática dos professores e a preparação de programas de ensino, e afirma que eles podem se tornar mais conscientes sobre elas e sobre as inconsistências de suas práticas.

A seção a seguir discorre sobre a metodologia empreendida nesta investigação e está subdividida em quatro partes. A primeira traz uma breve explanação sobre a pesquisa qualitativa; a segunda parte traz a descrição do contexto da pesquisa, fornecendo informações sobre a instituição e os participantes. A terceira traz a descrição dos instrumentos e procedimentos de coleta de registros utilizados na pesquisa e, por fim, na quarta parte os procedimentos da análise dos dados são apresentados.

Metodologia

Esta investigação segue os princípios da pesquisa qualitativa, segundo a qual os fatores sociais não podem ser vistos como fixos, mas assumem sempre uma diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos. Lüdke e André (1986) sublinham que a pesquisa qualitativa é tomada por uma dimensão complexa, subjetiva e mutável, ou seja, há uma fluidez dinâmica que leva à subjetividade como algo intrínseco do ser humano, da humanidade e, por consequência, da própria pesquisa e suas características. Assim, a opção metodológica foi com base em aplicação de questionários e entrevistas envolvendo cinco estudantes do Curso de Letras Francês. Essa opção se justifica, visto que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativistas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, inclusive as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

É nesse sentido que a pesquisa qualitativa supõe uma abordagem naturalística, interpretativista, para muitos, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem. Dessa forma, os participantes foram solicitados por mim, pesquisadora e professora da turma, os quais aceitaram responder aos questionários voluntariamente, e concordaram em ser entrevistados.

Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma universidade federal de Macapá, estado do Amapá, durante o mês de julho de 2014. A maioria dos estudantes- professores não reside em Macapá, e só vem para a capital no período em que curso é ofertado, a fim de receber a formação inicial, por isso a pesquisa ocorreu nesse período, e só foi viável porque, nessa ocasião, ministrei a disciplina Língua Francesa VII para a turma dos participantes deste estudo. O curso de Letras Francês é contemplado pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR¹.

Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos para a coleta de registros utilizados neste estudo foram a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. Os dois instrumentos foram elaborados com o objetivo de levantar as possíveis crenças trazidas pelos alunos-professores para a sua formação inicial.

Os participantes da pesquisa

Os participantes desta investigação são cinco estudantes dos últimos semestres do Curso de Letras Francês do PARFOR de uma universidade pública de Macapá, estado do Amapá, portanto, professores da Educação Básica, com 8 a 20 anos de experiência em sala de aula. Os nomes fictícios² foram escolhidos pelos participantes deste estudo: dois homens (Falcon, 34 anos e Batoré, 39 anos), e três mulheres (Linda, 33 anos; Lady Katy, 39 anos e J.C, 41 anos).

Análise e discussão dos dados

Esta seção está subdividida em quatro tópicos, os quais buscam responder as perguntas deste estudo, conforme citadas anteriormente na introdução deste artigo, e que conduziram a referida investigação. As perguntas visam obter diferentes informações sobre a relação língua

¹ O PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

² Os nomes fictícios foram utilizados, a fim de preservar a imagem dos participantes, conforme procede os preceitos da boa ética.

estrangeira e formação de professores do aprendiz no curso de Letras Francês, além de refletir sobre a formação dos professores de francês.

Crenças sobre motivação e aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE)

Dos cinco participantes, apenas o aprendiz Batoré disse não ser motivado em aprender a língua francesa. Para Lady Katy, sua motivação é tanto particular como profissional: “tenho interesses particulares e profissionais.” Já Linda, mostra apreço pela língua: “descobri um mundo encantador que é a língua francesa, é uma língua realmente bela.” J.C declara que após adquirir alguns conhecimentos da língua francesa, mostra-se mais motivada em estudar o idioma: “Após ter o conhecimento da língua francesa e ter acesso ao conhecimento, hoje me sinto motivada a ter avanço nessa língua.” De acordo com o aprendiz Falcon, sua motivação está em falar fluentemente a língua: “a cada momento que avanço em meus estudos linguísticos, sinto-me mais próximo de um nível ideal para uma conversação mais amigável”. O aprendiz ressalta ainda que

Falcon: *Eu sempre me empenhei nos meus estudos, naquilo que busco. E quando comecei realmente o curso de francês, eu não tinha paixão pelo curso, eu tinha um objetivo, eu acabei me apaixonando pela língua no decorrer do curso. Hoje, eu me sinto mais motivado em aprender o francês como uma língua estrangeira, porque pra mim, o inglês se tornou obrigatório, então, o inglês, pra mim, já não conta, ele é básico. O francês pra mim é uma língua estrangeira, porque meu objetivo é pesquisar a origem Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Então, estudar na França seria o lugar ideal, por causa do meu objeto de estudo dentro da área linguística e por ser um país onde se fala o francês como primeira língua.*

A crença de aprender a língua estrangeira no país onde a língua é falada é evidenciada pelo aluno-professor, ao ressaltar seu desejo em estudar na França. No trecho acima citado pelo aprendiz Falcon, é possível entender que além do apreço pela LE, a motivação do aprendiz em aprender a LE vai muito além do que, em geral, chamamos de vontade ou desejo interior, trata-se, pois, de investimento em identidade e em aceitação social (NORTON, 2013, p. 92). De acordo com a autora, “os aprendizes investem em uma segunda língua, o fazem com o entendimento de que adquirirão uma gama maior de recursos materiais e simbólicos”. No caso do aprendiz Falcon, esse investimento é estudar na França.

Ao ser questionado quando à oportunidade de aprimorar a língua francesa no estrangeiro, o participante foi incisivo em afirmar que o país seria a França, pois esse espaço seria o ideal, não somente para o aperfeiçoamento da língua estrangeira, mas para estudar a origem da Língua Brasileira de Sinais, já que atualmente ele trabalha como professor da

referida língua, logo, estudar a língua francesa, no país onde a língua é falada, não há melhor investimento, nas palavras do aprendiz.

Crenças sobre a concepção do erro: um elemento natural da aprendizagem

Segundo Mastrella-de-Andrade (2002), muitas vezes os alunos consideram que errar é algo inaceitável, especialmente porque imputa, sobre o sujeito que comete o erro, a ideia de não saber ou de não ser capaz, uma avaliação que constrói uma identidade negativa do aprendiz diante do seu grupo. Não é o que acontece com Falcon, pois ao cometer um erro, ele o considera como algo aceitável: “quando eu erro, eu encaro meus erros como um meio de aprender, nem sempre eu erro por falta de conhecimento, às vezes eu me equivoco com algumas palavras e também por falta de prática”. Linda compartilha a mesma opinião:

Linda: *Ao detectar o meu erro, alertada por um colega, eu procuro não esquecer para que eu não venha cometê-lo novamente e procuro corrigi-lo. Na fala, a gente quando está errando a gente fica meio intimidado, mas nada que a gente: - Ai meu deus! (risos) vou morrer porque eu errei; muito pelo contrário, quando você é alertado do seu erro, você põe na sua cabeça, você se conscientiza do seu erro e dificilmente você vai errar novamente, porque você vai olhar e dizer é desse jeito assim.*

Para Kiytsioclou-Vlachou (2003, p. 31), “o erro pode ser considerado como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos do pensamento do aprendiz”³. Para desenvolver esta competência, o professor deve aceitar os erros como etapas estimáveis do esforço para, então, compreendê-los. Nesse sentido, o professor deve se esforçar não para corrigir os erros, mas para conscientizar os alunos a identificar a origem de seus próprios erros, fornecendo-lhes estratégias produtivas. É nessa perspectiva que a aluna Lady Katy se vê ao cometer um erro:

Lady Katy: *Quando cometo um erro é porque preciso melhorar ainda mais, se errei foi porque deixei escapar alguma coisa, mesmo assim, isso não impede que eu avance na minha aprendizagem, ao contrário, faz com que eu procure melhorar.*

Percebe-se, no trecho acima, que a aluna concebe o erro como um elemento positivo e necessário no processo de aquisição da LE, “pois como não cometer erros, se estou aprendendo a língua?”

O aprendiz Batoré, ao cometer um erro se sente inibido: “no início eu fico meio inibido, depois contando com a ajuda de um e de outro...”, esse outro a quem ele se refere é o colega de sala de aula, que ele julga saber mais. As observações de Batoré vão ao encontro do

³ Do original: L'erreur peut être considérée comme un outil pour enseigner, un révélateur des mécanismes de pensée de l'apprenant.

que Silva (2005, p. 78) menciona sobre a questão da experiência: “as crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes, implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula”. Portanto, pode-se considerar as crenças como verdades que tanto podem ser individuais ou coletivas, construídas no âmbito social. Essas “verdades” servirão como condutoras da ação do indivíduo, influenciando não somente sua ação, como também a de outrem.

Nessa crença, percebe-se que o erro é concebido como parte do processo de ensino-aprendizado. Isso mostra que embora cometam erros, os professores em formação não deixam de utilizar a língua. Por isso, julgo pertinente ressaltar que essa concepção de aprendizado precisa fazer parte das práticas dos futuros professores de FLE, para que compreendam melhor as dificuldades de seus alunos e possam oferecer estratégias de aprendizado eficientes.

A meu ver, problematizar seria a solução para tratar a questão do erro na sala de aula, pois se o professor adota a prática de uma pedagogia na qual o erro seja considerado como um elemento natural da aprendizagem, tal atitude possibilitaria instalar, progressivamente, na sala de aula, não somente um clima de aprendizagem favorável, mas, sobretudo, uma abertura ao respeito e à tolerância para com a diversidade e a diferença.

Crenças sobre o bom aprendiz de FLE

Com o advento da globalização e de novos movimentos sociais, há uma interação cada vez maior entre fatores econômicos e culturais, o que acarreta não só mudanças nos padrões de produção e consumo, mas gera novas identidades (FIGUEREDO, 2013), pois numa sociedade plural, não há como a identidade ser fixa e estável, mas fluida, constituída nas e pelas várias interações e relações vivenciadas, pois a cada nova interação que estabelecemos, temos a possibilidade ou impossibilidades de novas configurações identitárias.

Assim, o indivíduo que assume a identidade de aprendiz em uma sala de aula está subordinado à autoridade de seu professor, mas, em outro momento, pode exercer a sua identidade de autoridade. É o que acontece com os participantes desta investigação, pois são aprendizes do Curso de Letras Francês nos períodos intervalares, e professores da educação básica nos semestres letivos.

Nesse sentido, é pertinente reafirmar que as identidades sociais, assim como as crenças, representam e revelam tudo aquilo que somos, acreditamos e fazemos. Assim, questionados sobre o que seria um bom aprendiz de uma LE, os cinco participantes foram

unânimes em dizer que o bom aprendiz de uma LE é aquele que adota uma postura ativa diante da língua-alvo, e faz uso de várias estratégias. No entanto, quando interrogados se se consideravam um bom aprendiz da língua francesa, apenas Batoré revelou não sê-lo: “Eu não me considero um bom aluno, mas um aluno razoável. Nos encontramos a cada seis meses e se você não tiver um contato com a língua, você não volta ao zero, mas você não se torna um ótimo aluno”. Pode-se perceber, na fala do aprendiz, que a forma pela qual o curso de Letras Francês pelo PARFOR é ministrada, acaba se tornando um obstáculo para que ele não se torne um bom aprendiz da língua francesa. Entretanto, ao responder o questionário, ele ressalta não ser um bom estudante, por “falta de interesse mesmo”.

Já o aprendiz Falcon, diz ser um bom estudante de francês, pois além de ter facilidade para aprender a língua, tenta colocar sempre em prática tudo o que lhe foi ensinado:

Falcon: *Eu me considero um bom aluno porque tenho facilidade para aprender, e tudo aquilo que me é repassado, tento colocar em prática, tento tirar as dúvidas, tanto com o professor e com o material de apoio, ou com outro material de pesquisa, livros. Eu vou além do que o professor propõe em sala de aula.*

No excerto acima, mostra-se ainda pertinente ressaltar que a aprendizagem da língua francesa engaja a identidade do aprendiz, pelo fato de a língua não ser apenas um sistema linguístico de signos e símbolos (NORTON, 2013), mas é também uma prática social complexa, de atribuição de valor e significado a quem fala (ibidem), uma vez que sua construção se dá por meio da linguagem, do simbólico e, sobretudo, das práticas discursivas, por isso, o aprendiz afirma: “tudo aquilo que me é repassado tento colocar em prática”. Efetivamente, o aprendiz, tal qual afirmou, faz, pois em sala de aula sempre se reporta ao professor utilizando a LE, com seus colegas não é diferente.

Assim como Falcon, Linda também se considera uma boa aluna de francês, pois quando questionada sobre essa questão, disse ter buscado conhecimentos além da universidade, para tanto, inscreveu-se em um curso extra. A aluna revelou:

Linda: *Eu entrei no curso zerada, sabia só o que era bonjour, porque eu tinha escutado outra pessoa falar, e hoje, devido eu ter encontrado até mesmo colegas que já falavam bem. Então eu corri atrás, fui atrás de áudio, ouço muitas músicas em francês pra ver se melhora a minha pronúncia e pra ver se consigo detectar do que está se tratando, por mais que eu não entenda todas as palavras, mas o contexto, na maioria das vezes, me diz alguma coisa. Então, o aprendiz tem que ter essa postura de estar buscando, de estar exercitando. Às vezes, eu me vejo em casa, só mesmo pra eu não esquecer, eu falo com as minhas filhas, a menorzinha ri, converso com meu marido, por mais que ele não fale francês, depois eu digo pra ele o que eu estava falando, pra poder eu ter esse treino.*

Ainda no excerto acima, pode-se perceber na fala da aluna a crença de que não se aprende LE sem esforço, ao ressaltar que “o aprendiz tem que ter essa postura de estar

buscando, de estar exercitando”. O depoimento de Linda ilustra as diferentes identidades (mãe, aprendiz, esposa) utilizadas inconscientemente pela aluna para praticar a LE.

Crenças sobre a visão do Curso de Letras Francês PARFOR

De acordo com Vieira-Abrahão (2010, p. 5), “a aprendizagem docente como processo cognitivo caracteriza a aprendizagem como uma atividade cognitiva complexa e focaliza as crenças e o pensamento do professor”. Tendo em vista essa caracterização, práticas como recuperação das próprias crenças e processos mentais passam a ocupar a agenda dos formadores, com vistas a levar o aluno-professor ou o professor a compreender sua própria prática. Assim, interrogados a avaliar a aprendizagem do FLE no Curso de Letras PARFOR, os alunos foram pontuais. No trecho a seguir Falcon sublinha que:

Falcon: *Considerando esse curso e pelo tempo que a gente passou, quatro anos e meio, eu esperava estar em um nível mais avançado, pelo menos no intermediário, só que devido o sistema modular ser muito condensado, ele não permite um desempenho maior, pra gente fazer determinadas práticas de oralidade, de escrita, de atividades de sala de aula, então, dentro do que nos foi proposto, ele atende as expectativas, mas a forma como ele foi proposto, ele não atende, pelo fato de ser algo modular, condensado, de forma intensiva.*

No excerto acima, pode-se evidenciar o processo de construção de identidade do futuro professor, que é traduzido pela (re)construção das representações sobre o objeto a ser ensinado e o contexto em que o futuro professor irá atuar (ANDRADE, 2007). Para a aluna Linda, a deficiência do curso se dá pela forma como ele é proporcionado, ou seja, de forma intensiva nos períodos intervalares, e isso, na opinião da estudante, é um obstáculo para que os alunos avancem na aprendizagem da língua francesa:

Linda: *Eu acho o Curso de Letras Francês do PARFOR um pouco deficiente por causa do tempo, porque é difícil você construir uma carga horária de 75 horas, é exaustivo, e quando o aluno já está muito exausto, ele produz pouco, ele consegue aprender pouco, mas há outro problema que vejo no PARFOR, é o tempo que leva de um módulo para outro. Esse aluno fica ocioso na língua estrangeira, se ele tiver curiosidade, se ele for um aluno que busca mesmo, ele vai atrás, ele vai ouvir, ele vai assistir televisão, ele vai procurar coisas, ele vai se inscrever em um curso, nem que seja via internet, porque tem, né? Só que se ele for um aluno acomodado, ele vai ficar esperando só o próximo módulo, ele vai entrar pior do que ele terminou o módulo passado, porque ele vai ter esquecido muita coisa.*

A avaliação que a aluna faz do Curso de Letras Francês é bastante pertinente, sobretudo ao fazer referência ao tempo que cada disciplina é ofertada. Isso efetivamente é um grande obstáculo para que os alunos avancem na aprendizagem da língua francesa, pois são cinco meses que os alunos ficam sem estudar a LE. De fato, considerando que para aprender uma LE, o aprendiz necessita estar em condições de fazer um investimento pessoal em direção ao conhecimento (NORTON, 2013), esse investimento está diretamente relacionado

aos recursos pessoais, mesclado com as possibilidades socioafetivas. É pertinente ressaltar que a aprendizagem vai acontecendo, à medida que o aluno vai construindo uma série de significados, que são resultados das interações que ele fez e continua fazendo em seu contexto socioafetivo. E se ele não o faz, não há como avançar na aprendizagem.

A preocupação da aluna com o tempo que os aprendizes do Curso de Letras Francês levam para entrar em contato com a LE é compreensível, visto que nesse período que eles ficarão “ociosos”, não terão a oportunidade para praticar a língua, salvo se “ele tiver curiosidade”, ou seja, ela compreende que aprender uma LE significa entrar num mundo desconhecido, abrir-se para outras formas de raciocínio, o que exige engajamento, dedicação e persistência.

A aluna é consciente que a aprendizagem de uma LE constitui um espaço privilegiado para refletir sobre as relações entre as pessoas e entre as culturas, pois ao afirmar que “esse aluno fica ocioso na língua estrangeira”, é evidente que a ociosidade da qual ela fala, não é o seu caso, pois se observa que ela não se insere no discurso. Logo, pode-se dizer que Linda não fica “ociosa”, uma vez que ela estuda a língua francesa em um centro de línguas, no período em que não está na universidade, contudo, a aluna se coloca no lugar do outro, isto é, dos colegas.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi identificar as crenças dos professores em formação do curso de Letras Francês de uma universidade pública do estado do Amapá, em relação ao ensino-aprendizado do FLE. Nesse sentido, os dados analisados revelam que os alunos participantes deste estudo possuem visão não estereotipada a respeito do papel do erro na aprendizagem de uma LE, pois apenas um aprendiz revelou que se sente inibido ao cometer um erro. Os demais consideram o erro como um elemento natural do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa visão evidencia o engajamento dos aprendizes a participarem e atuarem cada vez mais nas aulas de francês.

Algumas dessas crenças podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem; no entanto, algumas podem ser um obstáculo para que esse não aconteça, além de veicularem ideologias que contribuem para que o conhecimento de LE seja instrumento de manutenção de classes dominantes. Devido a isso, verifica-se a importância de um estudo como este, ao passo que alunos e professores precisam estar conscientes de suas próprias crenças.

Esta pesquisa, ainda que limitada a alguns participantes, contribui para uma reflexão crítica dos professores que trabalham na formação pedagógica de uma LE no ensino superior, e para os professores-estudantes. Para os primeiros, possibilita repensar o próprio curso em que atuam, suas práticas, e que tipo de professores estão formando. Para os professores-estudantes, propicia a conscientização da necessidade de serem sujeitos de suas próprias práticas docentes, não somente reproduzindo o ensino tradicional. Assim, tendo em vista a discussão neste artigo, é pertinente ressaltar que os resultados das análises desta investigação possam servir de contribuições para se pensar e repensar a sala de aula de francês no curso de Letras PARFOR, “enquanto espaço democrático de ensino-aprendizagem” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013).

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ANDRADE, A. I. In: CAUSA, M. (org) « Réflexion autour de l'identité professionnelle: un projet de formation » **FOLM – Recherches et Applications**, n. 41. Paris: Cle International, 2007.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

CONCEIÇÃO, M. P. **As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE?** 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/mariney.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FIGUEREDO, C. J. Interação, dialogismo e identidades: como esses elementos integram as práticas de ensinar e de aprender em um contexto de sala de aula de inglês como L2/LE. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de Línguas na Contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

HORWITZ, E. K. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. **The Modern Language Journal**, 72, 1988.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in Second Language Learning**. New York : Longman, 1992.

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

KIYTSIOCLU-VLACHOU, C. Les bienfaits de l'erreur. In : **Le Français dans le Monde**, 315, p. 30-31, 2003.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n. 2, 2005.

LEFFA, V. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 57-65, jan./jun. 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MASTRELLA, M. R. **A Relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG. 2002.

NORTON, B. Identidade, Letramento e Ensino de Línguas em Diferentes Partes do Mundo. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

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

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)**. UNICAMP, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2004. p. 131-152.

_____. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

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