

Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês¹

Ana Maria Ferreira BARCELOS
Universidade Federal de Viçosa

Resumo: Este artigo traz os resultados de uma pesquisa realizada com alunos universitários de inglês que teve por objetivo investigar suas experiências e crenças a respeito dos lugares onde se aprende línguas no Brasil. Através da análise de narrativas de aprendizagem foi possível perceber que os alunos vêem a escola regular e o curso de idiomas como lugares dicotômicos. Naquela, acreditam que não aprendem inglês e não têm boas experiências promotoras de aprendizagem da língua. Neste, visto como um investimento em sua aprendizagem, suas experiências são caracterizadas como boas e como causa da aprendizagem de Inglês. Para alguns alunos, entretanto, as experiências adversas na escola os motivou a se tornarem mais responsáveis por sua aprendizagem. As implicações deste estudo apontam para a necessidade de discussões mais aprofundadas em lingüística aplicada a respeito das crenças vigentes sobre a escola regular e o curso de idiomas em lugares de aprendizagem de línguas no Brasil.

Palavras-chave: narrativas; crenças; experiências; aprendizagem de língua inglesa.

Estórias, como cultura e linguagem,
têm sido constantes companheiras de viagem
dos seres humanos, sempre e em todo lugar.²

(Gudmundsdottir)

¹ Este artigo é uma versão modificada e atualizada do trabalho apresentado na 3rd FINNSE Conference, em Jyväskylä, Finlândia (2005) e da palestra apresentada no I Seminário de Pesquisa do CELIA, UFMG, em 2005. Agradeço os comentários feitos por parte dos que assistiram à palestra no Seminário da UFMG e a John Schmitz pela leitura e sugestões neste trabalho. Assumo, todavia, toda a responsabilidade pelas considerações feitas.

² Todos os trechos citados escritos originalmente em inglês foram traduzidos pela autora.

INTRODUÇÃO

Recentemente, o interesse por narrativas e histórias como instrumento e como abordagem de pesquisa na análise de aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas vem crescendo no Brasil e no mundo. A Pesquisa Narrativa, entretanto, esteve presente no contexto educacional norte-americano desde os anos 70 e 80 (Telles, 2002). Segundo Telles (2002), devido às suas qualidades históricas e seu potencial para caracterizar a experiência humana, a Pesquisa Narrativa está presente em vários campos tais como “teoria literária, história, antropologia, teatro, artes, filmes, teologia, filosofia, psicologia, lingüística e educação” (p.3-4). No contexto educacional, os estudos de Connelly e Clandinin (1990, 2000) têm sido referência para várias outras áreas, como a Lingüística Aplicada, por exemplo.

Na Lingüística Aplicada, esse interesse é um pouco mais recente e se encontra dentro de um movimento maior de estudos que tem como foco as experiências e narrativas de aprendizes e professores de línguas. No exterior, os estudos de Swain e Miccoli (1994), Oxford e Green (1996) e Murphey (1997) atestam esse interesse pelas experiências, histórias e narrativas dos aprendizes de línguas. Os estudos de Pavlenko (2001, 2002) abrem espaço para a análise detalhada de narrativas publicadas de aprendizes de línguas. A coletânea de Johnson e Golombek (2002) traz as narrativas dos próprios professores de línguas. Mais recentemente, a edição especial do *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* (Benson e Nunan, 2002), dedicada às experiências de aprendizagem de línguas de aprendizes, e a publicação do livro *Learners' Stories* de Benson e Nunan (2004) indicam não só a volta do interesse pelo aprendiz ao centro das atenções dos pesquisadores, como também uma mudança na visão a respeito dos aprendizes, que finalmente passam a ser vistos como “pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, *experienciais*, estratégicas e políticas” (Larsen-

Freeman, 1998, p.207; grifo meu).

No Brasil, os estudos de Telles (2000, 2002, 2004) sugerem a pesquisa narrativa como uma abordagem adequada para investigação do pensamento e das experiências dos professores. Para Telles, a pesquisa narrativa é importante, pois permite que os professores reconstruam seus conhecimentos pessoais e suas representações, colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes e, conseqüentemente, agentes de sua própria prática. Em relação aos aprendizes de línguas, o interesse por suas experiências está relacionado com a pesquisa de suas crenças. Assim, pode-se dizer que os estudos de crenças, de certa forma, focalizam as histórias e experiências no processo de aprender línguas (Barcelos, 1995; 2000). Outros estudos focalizam crenças e experiências de aprendizagem de vocabulário (Conceição, 2004) e narrativas de professores de escolas públicas para investigar suas crenças (Coelho, 2005). Mais recentemente, a expressão desse interesse crescente pelas histórias dos aprendizes é a existência de um projeto de grande porte, envolvendo pesquisadores de várias universidades nacionais e internacionais, que reúne narrativas de aprendizes e de professores de línguas em um banco de dados (Paiva, projeto AMFALE).

A maioria dos estudos que utilizam narrativas investiga o professor (Johnson e Golombek, 2002). O foco deste trabalho, entretanto, é a análise de narrativas de aprendizes de inglês. Desde 2002, venho utilizando *Estórias de Aprendizagem de Línguas*³ como forma de conhecer melhor meus alunos, seus anseios, dificuldades e crenças no processo ensino e aprendizagem de línguas. Este artigo é um recorte de um projeto maior desenvolvido com alunos de Letras e Secretariado Executivo, do 5º período,⁴ que objetiva levá-los

³ Minha tradução para *Language Learning Histories* (Murphey, 1997).

⁴ Este projeto faz parte do projeto AMFALE coordenado pela profa. Vera Menezes de Oliveira e Paiva (<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>).

a analisar suas próprias crenças a respeito da aprendizagem de línguas e, se possível, a tomar a aprendizagem em suas próprias mãos e assumir o papel de agentes desse processo. Os resultados referem-se às suas crenças sobre os lugares onde se aprende línguas no Brasil e à influência dessas experiências em suas crenças e em sua aprendizagem de inglês na universidade. Para isso, primeiramente, discorro sobre o conceito de narrativas e suas características, defino experiências e explico sua relação com crenças e narrativas. Em seguida, apresento a metodologia utilizada, o contexto e os participantes. Por fim, discuto os resultados e teço algumas considerações a respeito do uso de narrativas para investigação de crenças além de implicações para a aprendizagem e ensino e sugestões de pesquisas futuras.

NARRATIVAS

Segundo Beattie (2000), narrativas mostram as maneiras únicas de cada um lidar com seus dilemas e desafios. Elas são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos baseados em novas percepções e experiências. Assim, segundo Bruner⁵ (apud Beattie, 2000, p.5), nós nos construímos e damos sentido a nossa vida através das histórias que contamos e compartilhamos com outros. Bateson (apud Clandinin e Connelly, 2000, p.8), afirma “Nossa espécie pensa em metáforas e aprende através de histórias”.

Parece que vários estudiosos são unânimes em situar a narrativa como instrumento ou método por excelência que captura a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana. Para Clandinin e Connelly (2000), narrativa refere-se tanto ao fenômeno quanto ao método de se compreender experiências.

⁵ Bruner, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

Experiências e narrativas

Segundo Clandinin e Connelly (2000), o termo ‘experiência’ é chave na pesquisa narrativa. Para esses autores, que têm na filosofia e nos estudos de John Dewey a base para seus trabalhos, “educação e estudos educacionais são uma forma de experiência” (p.18). Os próprios autores afirmam que sua maneira de pensar a pesquisa narrativa está “intimamente relacionada com a teoria de experiência de Dewey, especificamente seus conceitos de situação, continuidade e interação” (p.50).

Os autores entendem narrativa como a melhor forma não só de “representar e entender essa experiência”, mas principalmente porque a experiência é o objeto de seu estudo e pensar narrativamente é uma forma de experiência e uma forma de escrever e pensar sobre a experiência (p.18). Para os autores, “A experiência acontece narrativamente. A Pesquisa Narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, a experiência educacional deve ser estudada narrativamente” (p.19).

Narrativa, seria então, de acordo com Clandinin e Connelly (2000, p.20), “uma forma de compreender experiência”. Além disso, a pesquisa narrativa “tende a começar com a experiência como ela é vivida e contada em estórias” (p.40). A experiência, para esses autores, é definida de acordo com Dewey (1938).

Para Dewey (1938), ensino e aprendizagem são “processos contínuos de reconstrução de experiências” (p.111). A experiência não é um estado mental, mas a interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes, valendo-se dos princípios da continuidade e da interação. O primeiro diz respeito à conexão entre experiências passadas e futuras, já que a aprendizagem é um reflexo das continuidades que estabelecemos dentro de nossa experiência. O segundo refere-se à transação entre o indivíduo e o ambiente. O princípio da interação, de maneira semelhante ao princípio da

continuidade, envolve a influência recíproca de todos os elementos. Em outras palavras, ao interagir com os outros e com o ambiente, o indivíduo não só molda, como também é moldado por essa interação (Eldridge, 1998, p.24).

Esse dois princípios enfatizam o caráter ativo dos seres humanos. Ser ativo significa ser capaz de resistir, responder, mudar, lutar, ajustar-se ao ambiente e aos outros. Experiência é uma questão de ajustamentos e reajustamentos de coordenações de atividades ao invés de um estado de consciência. Cada ação é uma resposta a ações prévias e testes de hipóteses. Nessa interação, nossas crenças têm um papel importante – elas são hipóteses que nós testamos e avaliamos e que levam (ou não) a mudanças em nossas ações. Essa adaptação contínua é direcionada e adequada a cada contexto específico onde cada pessoa vive (Campbell, 1995).

Na Lingüística Aplicada, esse também parece ser o entendimento de teóricos que atuam na área de formação de professores, tais como Johnson e Golombek (2002). Para as autoras, a pesquisa narrativa permite que os professores organizem e articulem seus conhecimentos e crenças sobre ensino, revelando assim as experiências que guiam seu trabalho (p.7). Da mesma forma, pode-se afirmar que através das histórias de nossos alunos podemos compreender melhor suas crenças sobre aprendizagem e quem eles são ou se tornaram como aprendizes. Suas histórias mostram sua luta, suas frustrações, sucessos e fracassos como aprendizes em seus contextos e experiências.

Um exemplo de estudo de professor utilizando narrativas foi o de Sakui (2002), que investigou a relação entre sua aprendizagem e sua prática como professora de inglês através de narrativas em diários. Os resultados revelam os seus conflitos a respeito de sua competência lingüística como uma falante não-nativa e sua experiência como professora. Além disso, a autora reflete como sua experiência, suas crenças e seus objetivos para o ensino de língua refletem em sua prática. Sakui conclui que a narrativa a ajudou a

compreender melhor e de maneira contextualizada tópicos como desenvolvimento do aprendiz, autonomia, crenças do professor e formação de professores.

Na seção seguinte, discorro mais detalhadamente sobre estudos que investigaram o aprendiz de línguas através de narrativas e, mais especificamente, discuto estudos que investigaram as crenças dos aprendizes através de narrativas.

Experiências e crenças sobre aprendizagem de línguas

Os princípios de continuidade e interação propostos por Dewey estão presentes em sua definição de crenças. Para o autor, crenças “cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (Dewey, 1933, p.6, tradução de Silva, 2000, p.20). De maneira semelhante a Dewey, entendo crenças como uma forma de pensamento, como 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, no prelo).

As narrativas constituem-se em um método bastante adequado para investigar crenças. De acordo com van Buskirk e McGrath⁶ (apud Rhodes, 1996), as narrativas incorporam as atitudes e crenças das pessoas. Isso se dá porque “as histórias vão ao âmago do significado das pessoas através da explicação da natureza da realidade de um indivíduo”

⁶ Van Buskirk, W.; McGrath, D. Organizational stories as a window on affect in organizations. *Journal of Organizational Change Management*, v.5, n.2, p.9-24, 1992.

(Stephens e Eizen⁷ apud Rhodes, 1996, p.12-13). Assim como as crenças, as narrativas nos ajudam a interpretar o mundo e a dar sentido aos fatos (Gudmundsdottir, 1995, p.405). Em outras palavras, a narrativa é um modo de se olhar ou investigar as experiências e as crenças, que por sua vez nascem de nossas experiências.

Os estudos que investigam crenças, em sua maioria, utilizam entrevistas ou questionários (Cotterall, 1995; Horwitz, 1985; Carvalho, 2000 dentre outros). Entretanto, atualmente a narrativa, ou histórias de vida, já começou a fazer parte dos tipos de instrumentos utilizados para investigar as crenças de professores (Vieira-Abrahão, 2002; Lima, 2005; Coelho, 2005), as experiências e identidades de aprendizes de línguas (Leppänen e Kalaja, 2002), os processos de aprendizagem em relação à autonomia de aprendizes de línguas (Paiva, 2005) e as construções das identidades e comunidades imaginadas dos aprendizes (Murphey, Jin e Li-Chi, 2004). A experiência de aprender línguas também pode ser objeto de estudo do pesquisador que analisa sua própria experiência (Lim, 2002). Outros trabalhos usam entrevistas para investigar as experiências e crenças de aprendizes (Barcelos, 1995, 2000; Malcolm, 2004 dentre outros). E ainda outro trabalho no Brasil investigou as experiências de estudo de alunos de Letras fora da sala de aula (Cunha, 2005). Por limitações de espaço e tempo, não discorrerei sobre todos esses estudos; focalizarei apenas os trabalhos de Leppänen e Kalaja (2002) e Paiva (2005), por serem pesquisas com aprendizes de línguas e por utilizarem narrativas escritas, e de Malcolm (2004), por se tratar da análise de experiências e crenças de aprendizes.

Leppänen e Kalaja (2002) utilizaram autobiografias escritas por aprendizes de inglês na Finlândia. Os alunos escreveram sobre sua estória de aprender línguas desde o

⁷ Stephens, C.; Eizen, S. Myth, transformation and the change agent. In: Adams, J.D. (Org.) *Transforming work - A collection of organisational transformation readings*. Virginia: Miles River Press, 1984. p.185-190.

primeiro contato com o inglês. Através de uma perspectiva sócio-psicológica discursiva, a análise dos dados indicou que os alunos construíram uma estrutura de conto de fadas, fazendo uso de seqüências temáticas que as autoras definiram em termos do papel que eles atribuíam a si mesmos e aos outros. Essas seqüências foram: aquisição sem esforço; aprendizagem como luta, como paixão, como sofrimento e como subproduto.

O estudo de Paiva (2005) analisou narrativas de alunos de Letras com o objetivo de verificar “se a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras, realmente, se comporta como um sistema complexo” (p.142). Após análise, as narrativas mostram que mesmo em face de dificuldades e de condições precárias, muitas vezes os alunos desenvolvem um senso de autonomia e buscam meios para poder aprender a língua.

O estudo de Malcolm (2004) parte do pressuposto de que crenças não são estáticas e podem ser “modificadas e refinadas em relação a contextos e experiências mutáveis” (p.69). A autora analisa uma série de quatro sessões de entrevistas com um aprendiz da Arábia Saudita. Os resultados indicam que o aprendiz, por influência de experiências, modificou suas crenças quanto a: a) importância da leitura; b) tradução e c) vocabulário. Malcolm conclui afirmando que “as crenças do aprendiz, como muitos outros aspectos da aprendizagem de línguas, estão em um estado de fluxo, constantemente sendo revisados e modificados através de interação de uma grande variedade de influências” (p.80).

CONTEXTO, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE COLETA

Como afirmado anteriormente, este artigo é um recorte de um projeto maior. No total, foram coletadas, em 2004 e 2005, 53 narrativas de alunos de inglês dos cursos de Letras (31) e de secretariado executivo (22), todos alunos do 3º ano de seus respectivos cursos. As narrativas seguiram um

modelo baseado em Murphey (1997)⁸ e foi obtida permissão por escrito dos alunos para utilizar a narrativa e as iniciais dos seus nomes.

As perguntas de pesquisa que nortearam este estudo foram as seguintes:

1. Quais crenças subjazem às experiências desses alunos em relação ao lugar de se estudar inglês no Brasil?
2. Como essas experiências moldam suas crenças?
3. Como eles caracterizam sua experiência de aprender línguas?

As narrativas foram analisadas seguindo os parâmetros da pesquisa naturalística (Lincoln e Guba, 1985). Dessa forma, primeiro procedeu-se à redução dos dados através de notas em forma de frases curtas, idéias-chaves e conceitos focalizando a atenção nas palavras usadas pelos participantes (Creswell, 1998; Patton, 1990). Em seguida, foi feita a codificação dos dados através da classificação das unidades significantes (Lincoln e Guba, 1985) e exame das afirmações de alunos referentes às suas crenças sobre os lugares de se aprender inglês. Por fim, essas unidades similares foram agrupadas em categorias que foram revisadas repetidamente.

RESULTADOS

A análise das narrativas revelou os seguintes temas em resposta às perguntas de pesquisa, mencionadas acima: a) distância entre as experiências de aprendizagem vivenciadas na escola pública e no curso de idiomas; b) a influência dessas experiências nas crenças dos alunos sobre aprendizagem de línguas, caracterizada por alguns como sofrimento e luta.

⁸ Vide apêndice.

Escola Pública e Curso de Idiomas: dois mundos à parte

Nas narrativas de alguns alunos foi possível perceber que eles concebem a escola pública e o curso de idiomas como lugares dicotômicos. Em um, é possível aprender. Em outro, não. Dessa forma, eles confirmam também um discurso presente em nossa sociedade que coloca sempre o ensino de inglês na escola pública em comparação com a “‘qualidade’ dos cursos de idiomas da iniciativa privada” (Oliveira e Mota, 2003, p.125).

A Escola Pública⁹

Para a maioria dos alunos, a experiência de aprendizagem em escola pública é caracterizada com ruim e desmotivante. As razões fazem alusão a vários fatores, tais como problemas pedagógicos, (des)-motivação, (não) uso da língua e falta de competência dos professores. O primeiro excerto¹⁰ ilustra comentários comuns que geralmente ouvimos dos alunos:

I have been learning English for almost eight years in my hometown. I had negative experiences at school during six years. I learned only ‘verb to be’ and the English teacher wasn’t good. (IMC)

Essa aluna classifica sua experiência na escola pública como negativa porque aprendeu “somente o verbo *to be*”.

⁹ Neste estudo, em suas narrativas, os alunos se referem à escola pública, e por isso mantive o nome. Entretanto, é importante lembrar que vários dos problemas relatados pelos alunos são comuns também às escolas particulares.

¹⁰ Todos os excertos foram escritos originalmente em inglês e foram mantidos nessa língua por se constituírem nos dados deste trabalho. As narrativas dos alunos foram minimamente editadas apenas em casos onde poderia haver problemas de clareza e compreensão.

Ela faz referência à repetição de um ensino que geralmente parece ser bastante voltado para aspectos gramaticais e o mais lembrado é o verbo *to be*. O outro aspecto mencionado no excerto diz respeito a um discurso presente em nossa sociedade – o da falta de competência dos professores de escola pública. Outro aluno também faz alusão a esse aspecto:

As many of my friends, I've always studied in public schools in my city and, unfortunately, the teachers couldn't give a good language class, because they weren't able to do this. So, I liked English, but I didn't have vocabulary and I couldn't talk to anybody in this language. (FCC)

Para esse aluno, a experiência de aprender inglês na escola também não parece ter sido feliz e ele culpa os professores que “não sabiam dar uma boa aula, porque não eram capazes”. Apesar disso, o aluno diz gostar de inglês, gostaria de falar a língua, mas reconhece não ter vocabulário para tal. Destaco dois aspectos nesse excerto: um que reforça a imagem de incompetência atribuída aos professores de escola pública, conforme mencionado por Oliveira e Mota (2003); outro que ilustra um desejo dos alunos de falar a língua, embora não recebam um ensino que os capacite para tal. Esse desejo de falar a língua também está presente no estudo de narrativas de Paiva (2005) e nos participantes do estudo de Coelho (2005) com alunos de escola pública. Parte da explicação dos alunos, neste estudo, refere-se, como visto, a um ensino centrado na gramática de certos aspectos, com exclusão de formas alternativas de ensinar, como ilustra o excerto abaixo:

At school, the teachers didn't motivate the students to learn and to like the language as I expected them to. No games, or other extra activity; It was a kind of mechanical learning: this is this and that is that. (LFF)

É interessante observar nesse excerto que o aluno utiliza uma estrutura em inglês para representar a mesmice do ensino que teve: “this is this and that is that”. Ou seja, sem nenhuma chance de que “this” poderia significar outra coisa. Esse argumento é reforçado pela sua queixa de que não tinha jogos ou atividades extras. O uso da forma negativa (“no”; “the teachers *didn’t* motivate the students”) sugere uma visão de escola pública como um local onde as expectativas dos alunos a respeito do ensino de inglês não são preenchidas. Essa visão negativa aparece novamente no trecho abaixo:

And then in the public school, I noticed how the English teachers *didn’t* teach! They *didn’t* care about their students if they’re learning or not. (RFR) [grifo meu]

Fica claro, nesse excerto, a crítica aos professores de escola pública, cuja competência é sempre questionada em comparação aos professores dos cursos de línguas. O professor das escolas regulares é caracterizado como alguém que “não ensina e não se importa com a aprendizagem de seus alunos”.¹¹ Talvez o problema esteja relacionado com o fato de “inglês” ser apenas mais uma “matéria”, como afirma essa aluna:

When I was twelve I had my first contact with English, it happened at school and English was only a subject. However, it wasn’t a great experience, because the classes were much ‘superficial’ and everything was in Portuguese, the students weren’t stimulated to read, to speak or to write. (AC)

¹¹ Para uma discussão a respeito das representações sobre a docência no Brasil e de uma visão histórica sobre a marginalização das escolas públicas no Brasil, ver Castro (2003).

Essa aluna caracteriza sua aprendizagem em escola pública como apenas “mais uma matéria”, já que ela não estudou, leu, ouviu ou falou inglês, mas sim português. A não reprovação dessa disciplina nas escolas pode ser mencionada também como um motivo que contribui para essa visão de inglês como apenas um ornamento na grade curricular. No excerto seguinte, o aluno enfatiza a falta de material e o desinteresse dos alunos:

I started learning English in public school, where I studied this language during for three years and in the truth did not learning nothing. My school didn't have a book or any other material to teaching, the students were not interested and the teachers only taught the verb to be and memorize vocabulary. (EP)

A explicação para a não-aprendizagem, de acordo com essa aluna, tem a ver com a falta de material, memorização e o ensino de gramática somente. Por esses motivos, a escola pública é caracterizada como o lugar onde a aprendizagem de inglês *não* acontece. Apenas um aluno relata de forma positiva sua experiência em escola pública:

When I was at “8^a série” I started to have classes about English. It was (very) awesome because I had a good teacher and I had known most of the vocabulary reading lyrics. Since then, everything worked out. I could perceive, by studying grammar, how words got connected. (R)

Para esse aluno, a experiência foi boa porque o professor ensinou vocabulário, através de músicas e o aluno acredita que deu certo e foi capaz de compreender o funcionamento da língua. Mas para a maioria dos alunos, o curso de idiomas é o lugar por excelência onde se aprende inglês.

O curso de idiomas

O curso de línguas (CI doravante) é visto pela maioria dos alunos como um investimento, como um lugar ao qual a possibilidade de acesso é equiparada a ganhar na loteria:

In that time, I studied in a public school and I wouldn't really learn English there. So, I asked my father to pay an English course to me. He couldn't, but he did. In the English course, I really started learning. I wanted to go to class everyday. I was in love with English. (RFR)

I always studied in private school and I always was a good student of English. [...] My parents ... decided to invest in ability, so they put me in an English School. (AT)

I started learning English in the 5th grade in a public school. It wasn't very good, so when I was in the 7th grade (1997) a teacher offered me a scholarship to study at his English Course, named High English Course. I studied there for six months, it was very difficult to my father pay and in that year my father was unemployed. (ARG)

Esse investimento é visto como necessário e bom, porque traz um retorno em termos de motivação para os alunos. No primeiro excerto, a aluna já partia da crença que “não iria aprender inglês em escola pública”. No segundo, os pais colocam a filha em um CI como recompensa por ela ser uma boa aluna. No terceiro excerto, apesar das dificuldades, a aluna conseguiu estudar em um curso de línguas através de uma bolsa. Vemos que o CI é visto como algo melhor, uma forma de acesso social. Enfim, como um investimento que vai garantir o futuro dos filhos.

A linguagem usada para se referir ao CI é positiva: “great” “I really started learning”, “I wanted to go to class”, “I was in love”, todos ligados a motivação. “Amor” e “paixão”, aliás, são palavras constantemente usadas para se referir à

aprendizagem no CI, de maneira contrastante com a escola pública.

O curso de idiomas é caracterizado, assim, como um lugar que não apresenta problemas de aprendizagem para os alunos e onde a competência dos professores não é questionada. Muito pelo contrário, esses são vistos como modelos e como padrão de correção dos professores da escola pública, conforme afirmado por Oliveira e Mota (2003) e como ilustrado nos seguintes excertos:

Sometimes I had discussions with teachers because they used to teach wrong things and I was the only one who knew it was wrong. It was so different from the English course. (RFR)

I didn't have a good experience of English at school. My teacher used to speak Portuguese and she asked us only to translate texts and guess the grammar points. Of course this wasn't so terrible to me because I was studying English outside school. So I had feedback that many of my friends didn't have." (AT)

No primeiro excerto, a aluna desconfia do que ensina o seu professor de inglês da escola pública e acredita ser a única a detectar essa falta de competência lingüística por estar estudando em um CI. No segundo excerto, a aluna, por estudar em um CI, acredita ter o privilégio de ter conhecimento a que seus colegas não tinham acesso. De acordo com Oliveira e Mota (2003, p.131):

Os alunos da EP [escola pública], ao entrarem em contato com enunciados que vinculam o sentido que os professores da EP não são capacitados a lecionarem inglês, são constituídos de forma a não aceitarem as ações de seus professores, ou mesmo questionarem suas afirmações baseando-se em explicações dadas por professores de instituições privadas.

Um dos grandes atrativos para os alunos dos CIs são os materiais didáticos, caracterizados como ótimos, conforme ilustram os trechos abaixo:

At X [private English school] the classes were great, the material was complete and the teachers were capable, and the most important thing to me, friendly (RCJ)

I started learning English at a private language school and I studied there for five years. I always thought that the classes at X school were better than at my public school, because at X there was a beautiful and great book and there weren't many students in class. Nowadays, I think that school isn't the most important thing when you're learning English, but the interest of each person. (NCM)

Essas duas alunas caracterizam o material como “complete”, “beautiful”, “great”, em oposição ao material existente na escola pública, que reforça repetição e memorização de aspectos gramaticais, ou a falta de qualquer material, na verdade. Além disso, no segundo excerto, a aluna menciona o fato de haver poucos alunos em sala. Ela termina reconhecendo que, na verdade, apesar de mencionar todos esses aspectos, o que conta é o interesse de cada pessoa. Essas experiências dicotômicas dos alunos vão moldar suas crenças sobre escola pública e curso de idiomas, o valor atribuído a cada um, bem como suas percepções, julgamentos e avaliações de suas experiências posteriores, ilustrando o princípio da interação e continuidade, mencionados anteriormente.

Experiências: interação e continuidade

As experiências descritas na seção anterior, bem como as crenças desses alunos em relação aos dois lugares formais de se aprender línguas no Brasil, moldam as suas crenças e suas experiências na universidade. Em suas narrativas é

possível perceber que, ao ingressarem na universidade, o que vivenciaram no passado afeta como se percebem como aprendizes e como essas experiências prévias tingem suas primeiras experiências na aprendizagem de línguas na universidade. Os excertos abaixo ilustram esse aspecto:

I remember my first class at university, it was terrible. I can't forget it... I discovered that I didn't know anything. I almost cried when I saw the teacher speaking everything in English, everybody understanding and I knew nothing. At first, I thought of giving up, but "Thanks God" I need met many friends who helped me to surpass this terrible moment. (AC)

In the first classes here I thought it very difficult: most of the students were speaking with the teacher and I couldn't do the same. I would pass through a long and hard work. Even though, this became a challenge for me". (LFF)

O primeiro excerto mostra como a aluna se vê, devido à experiência anterior em escola pública – como uma sobrevivente que conquistou seu sonho através da ajuda de amigos. O segundo aluno também acredita que poderá ter dificuldades na universidade devido à sua experiência anterior em escola pública. Ele descreve essa jornada como longa e dura, mas que é encarada por ele como um desafio. Nenhum dos dois alunos, apesar das dificuldades vividas, se colocaram como inferiores, ou desistiram de aprender. Isso não foi o que aconteceu com a aluna abaixo:

The teacher in high school was good. She used to give us games and different activities, but she couldn't speak just English, for the students couldn't understand and stand it. We've seen much more the grammar topics than the other skills. [...] When I came here, I started to talk with the other girls and then I realized that all of them had already studied English for a long time. I felt terrible with this, as if I were "below" everybody. (PD)

Ao contrário de seus colegas, nos excertos anteriores, essa aluna sente-se inferior e compara-se àqueles que haviam estudado inglês por muito tempo. Na verdade, talvez o que ela queira dizer é que seus colegas haviam estudado inglês em outros lugares, pois todos que estudam inglês em escola pública estudam também por “muito tempo”, no mínimo 4, no máximo 8 anos. Então, porque ela se sente inferior?

Esse sentimento de inferioridade muitas vezes não aparece tão explícito, mas velado nas narrativas que sugere a aprendizagem como algo difícil e doloroso, parte de um caminho longo, como vimos acima. Dessa forma, esses alunos se vêem em desvantagem a outros que tiveram a oportunidade de aprender a *falar* uma língua. O processo para esses alunos é visto como difícil pelo fato de eles terem estudado em escola pública. Dessa forma, os conselhos que eles dão aos colegas refletem essa desvantagem que eles acreditam ter, conforme ilustra o excerto abaixo:

some advice for those who want to learn English or any other foreign language, is that the process, sometimes, is very difficult, mainly if you study (or studied) only in public schools. (LFF)

Neste excerto, percebe-se que para esse aluno a experiência de aprender em escola pública trouxe dificuldades para ele e tornou o processo mais doloroso, daí o seu conselho de alerta para outros alunos a respeito desse sacrifício. Esse é um tema que perpassa muitas histórias. A aprendizagem para alguns desses alunos que estudaram em escola pública é vista como uma jornada difícil e estudar inglês, aprender a falar inglês passa a ser uma questão de luta, sobrevivência e sacrifício, não por causa das dificuldades inerentes ao processo em si. Esses alunos não têm problemas em aprender e são motivados. A dificuldade, a luta, o sacrifício referem-se a ser posicionado como alguém que estudou em um lugar que nossa sociedade acredita não ter competência para tal.

O sacrifício é feito para se estudar em um lugar que tenha mais prestígio como ilustram os próximos excertos:

However, I couldn't study English in a private school because I didn't work and my mother didn't have enough money for that. So, the *only* English classes that I had were in public school and they weren't so good. Therefore, for many years I studied English by myself, saving money to buy English books to study at home. Some years later I got my first job. That was the moment I could pay a private English school. (DCR, grifo meu)

Para esse aluno, aprendizagem é vista como luta e como trabalho duro, o que lembra alguns dos resultados de Leppänen and Kalaja (2002). Diferentemente dos sujeitos do estudo dessas autoras, entretanto, para esse aluno o oponente não é o material, os exames, os métodos, ou os colegas, mas sim não poder pagar um curso de idiomas. Esse fato, na verdade, acaba contribuindo para que o aluno tenha uma atitude bastante autônoma, de estudar por conta própria e de correr atrás do seu sonho, como acontece também com alguns participantes do estudo de Paiva (2005), que criam as condições de exposição e prática da língua com os recursos de que dispõem. Para esse aluno, não ter condições de estudar em um curso de idiomas é visto como um problema, como uma falha, uma desvantagem que deve ser compensada com muito estudo.

O curso de idiomas também pode ser visto como algo que vai salvar os alunos de alguma experiência ruim que tiveram na escola pública, algo que serve como um selo de qualidade e que soluciona as dificuldades pelas quais eles passam. O excerto seguinte ilustra isso:

My will of learning English started with a trauma: in my first English class, the teacher asked the students to say their names and ages. She wrote on the board the numbers – because nobody knew how to speak English – and my

colleagues seemed very calm with the situation. Except for me. When it was my turn, I should have said “thirteen”, but I was very nervous and it sounds a “tortin”. Everybody laughed at me, of course. After this, I had promised myself: I will learn English. In the second class, I was still trembling like a leaf, but I dared to risk. At home, I’ve got to persuade my father to pay a private English course. Some months later, I was laughing at my colleagues because they had stopped in their apprenticeship and I was just starting to increase. (IRO)

Leppänen e Kakaja (2002), em seus resultados, discorrem sobre o papel do aluno como vítima ou mártir, dentro da caracterização de aprendizagem como sofrimento. Nesse aspecto, as características que o participante se atribui são de ser mal-interpretado, ridicularizado e zombado. Da mesma forma, essa aluna se coloca como vítima de uma situação em que ela se sentiu ridicularizada. Para resolver esse incidente, ela volta-se para o curso de idiomas como o lugar que vai lhe conferir a legitimidade de seu conhecimento, ou que vai ajudá-la a se sentir “por cima”, já que é crença comum que o conhecimento do curso de idiomas é legitimizado em nossa sociedade como algo que se sobrepõe ao conhecimento, não reconhecido, não legitimado da escola pública. A aluna usa desse discurso presente na sociedade para se sair de uma situação em que sua capacidade de aprender foi questionada.

Essa mesma aluna, ao dar conselhos para outros alunos, ressalta a sua perseverança e garra, como modelo a ser seguido por outros:

For those who want to learn English I suggest follow my example and never, never give up! (IRO)

Outros alunos vêm-se um pouco como heróis, por ter sobrevivido a essa experiência de aprender em escola pública e poder, no momento atual, cursar uma universidade e poder aprender essa língua. Isso transparece nos excertos abaixo:

But try to discover if you REALLY want this, because if you do (as it happens to me) the problem can be overcome. Watch movies! Listen to music! Speak up! Read, read aloud. And last but not least: don't give up. (LFF)

If you want something and fight for it, you get it. There are many people in the same situation as me and my advice to these people is to study hard and conquer your goals. (AC)

Esses alunos que estudaram em escola pública querem dizer a outros que, mesmo sendo difícil, eles não devem desistir e devem perseverar. Mais ainda, eles devem querer conquistar seus objetivos. Já os alunos que estudaram em cursos de idiomas aconselham seus colegas a fazer exatamente o mesmo: matricular-se em um curso de idiomas:

If you don't know anything about English, I advise you to study a lot and if you can, to do one English course to help you in the University and for you to improve your English. (GGMF)

For people who want to learn English, don't wait to learn at university. Before, you can learn a little in an English course or (if you have money) do an exchange [program]. (ARG)

Para o aluno do primeiro excerto, o CI é visto como uma estratégia que vai ajudá-lo com suas dificuldades na universidade. Para a aluna do segundo excerto, o CI também é visto como uma estratégia, assim como fazer um curso no exterior. Para os alunos deste estudo, a aprendizagem não acontece na escola e sim nos CIs. Os que estudaram em CIs acreditam que a aprendizagem acontece nesse lugar. Não há menção de estratégias de aprendizagem, por parte desses alunos, como estudar mais, ou estratégias mais autônomas do tipo das mencionadas pelos alunos de escola pública. Dessa forma, pode-se arriscar a dizer que os alunos que

estudaram em escola pública, pelo fato de ter que lutar mais pela sua aprendizagem, podem acabar desenvolvendo maior responsabilidade pela mesma, buscando uma força dentro de si mesmos, ao invés de fora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que a análise das narrativas dos alunos nos diz sobre suas experiências e crenças a respeito de aprendizagem de línguas? Em primeiro lugar, as narrativas sugerem que esses alunos não acreditam que a escola pública seja o lugar onde se aprende inglês. Suas experiências nesse local não são caracterizadas como boas e como promotoras de aprendizagem da língua, embora para alguns essa tenha sido a mola propulsora para que eles se tornassem mais responsáveis por sua aprendizagem. Os resultados deste estudo confirmam os resultados do estudo de Grigoletto (2003), em que para os alunos a aprendizagem de inglês acontece fora da escola pública, mas não estão de acordo com o estudo de Coelho (2005), em que alunos afirmam que a escola pública é o local (às vezes, o único) que eles têm para aprender inglês. Ao mesmo tempo, o desejo de falar a língua, transparente nas narrativas desses alunos, é semelhante aos resultados dos estudos de Coelho (2005) e de Paiva (2005). Isso nos leva a repensar sugestões feitas de se ensinar apenas leitura em escolas públicas. Em resumo, os resultados da análise dessas narrativas ecoam os de Paiva (2005) a respeito do “descontentamento dos aprendizes com o ensino oferecido pelas escolas de ensino básico” (p.143) e também em relação à “adversidades impulsionando a autonomia” (p.143). Paiva sugere que

... os profissionais da área de línguas estrangeiras ouçam as vozes de seus alunos. Se assim o fizerem, poderão propiciar experiências mais significativas e prover as condições necessárias para que os aprendizes tornem-se

cada vez mais autônomos e capazes de aproveitar as oportunidades de aprendizagem ao seu redor, fazendo assim emergir novos padrões internos de organização no seu sistema de aprendizagem. (Paiva, 2005, p.152)

Em segundo lugar, as narrativas dos alunos sugerem suas crenças no CI como o lugar ideal para se aprender inglês, pois suas experiências nesse local são caracterizadas como boas e como causa de sua aprendizagem de línguas. O CI é visto como o lugar a que muitos aspiram pertencer por “garantir” a aprendizagem, de maneira um tanto quanto semelhante à caracterização do país da língua-alvo como discutido no estudo de Barcelos (1995). O curso de línguas é visto pelos alunos como um investimento em seu futuro.

Resta perguntar: e o investimento na escola pública, quem faz? Quem cobra? Nos acostumamos a essa situação e assim permaneceremos enquanto houverem os CIs e pudermos pagar para nossos filhos? E os outros alunos, onde aprendem inglês? As respostas a essas perguntas devem vir de um esforço consciente de todos os profissionais de ensino de línguas que devem se comprometer com a educação pública de qualidade. Convivemos com um sistema dicotômico que pode contribuir com mais uma exclusão social e pode se constituir como uma violência aos direitos que qualquer cidadão tem – do acesso à cultura e à educação através da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Dessa forma, cabe perguntar: quais implicações esses resultados trazem para professores, pesquisadores e alunos? Os professores podem se beneficiar da utilização das histórias de aprendizagem de seus alunos para conhecê-los melhor em suas crenças e experiências. Além disso, outros alunos podem trocar idéias e refletir sobre suas experiências ao ler as histórias de seus colegas. Esse procedimento pode ser adotado por professores que queiram promover a aprendizagem reflexiva (Barcelos, 2001) e ajudar os alunos a refletir sobre sua própria aprendizagem e sobre suas crenças e experiências. Entretanto,

é preciso destacar que somente o contar e escrever histórias não são suficientes. Esse é apenas um primeiro passo na conscientização de professores e alunos de suas narrativas de aprendizagem – um passo importante, mas que não exclui outras ações que devem ser tomadas tais como o investimento e engajamento político com a escola regular e junto às associações de professores de línguas para mudar o quadro atual de desvalorização da língua inglesa como disciplina.

Para pesquisadores é importante ressaltar que embora essa pesquisa não tenha mostrado aos alunos a análise de suas narrativas, isso seria algo positivo de se realizar, tendo em vista a necessidade de se incorporar, na pesquisa narrativa, a visão do participante, colaborando, assim, para uma pesquisa mais socializada. Dessa forma, os participantes podem até mesmo analisar suas próprias narrativas juntamente com o pesquisador.

Neste estudo, usei fragmentos das narrativas de diversos alunos. Como sugestões para pesquisas futuras, um estudo longitudinal utilizando narrativas de um mesmo participante acompanhando o desenvolvimento de suas experiências e crenças por um tempo maior traria revelações interessantes sobre sua experiência de aprendizagem e permitiria verificar o que contribui para mudanças no seu sistema de crenças.

A pesquisa narrativa permitiu ter acesso às experiências dos alunos. Através da narrativa foi possível não só desvendar algumas das crenças dos alunos a respeito de si próprios e dos lugares de se estudar línguas, como também compreender melhor a interação de suas experiências anteriores com suas experiências do presente e do futuro. Para Clandinin e Connelly (2000), a pesquisa narrativa não “prescreve aplicações e usos gerais, ao invés disso, cria textos, que quando bem feitos, oferecem aos leitores para imaginar seus próprios usos e aplicações” (p.42). Para os alunos, professores e pesquisadores, fica a esperança de que ao ler essas histórias, eles possam refletir sobre suas experiências e imaginar (e realizar) situações de aprendizagem e ensino de língua inglesa

no Brasil que sejam mais de acordo com as suas expectativas, podendo assim, escrever narrativas diferentes das apresentadas neste estudo.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A.M.F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- _____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.
- _____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001.
- _____. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. (no prelo)
- BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach. *Journal of Education Inquiry*, v.1, n.2, p. 1-23, 2000. Disponível em: www.literacy.unisa.edu.au/Papers/JEEPaper6.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2005.
- BENSON, P.; NUNAN, D. (Ed.) *Learners' Stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- BENSON, P.; NUNAN, D. (Ed.) *The experience of language learning*. Edição Especial. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, v.7, n.2, 2002.
- CAMPBELL, J. *Understanding John Dewey: Nature and cooperative intelligence*. Chicago: Open Court, 1995.
- CARVALHO, V.C.P.S. A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: Crenças e mitos. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CASTRO, G. *Professor submisso, aluno-cliente: Reflexões sobre a docência no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COELHO, H.S.H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v.19, n.5, p.2-14, 1990.

CONCEIÇÃO, M.P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese. (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

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

CRESWELL, J.W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

CUNHA, N.B. *Experiências de aprendizagem: um estudo de caso sobre as experiências de estudo fora da sala e aula de alunos de Letras/Inglês em uma instituição particular de ensino superior*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

_____. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

ELDRIDGE, M. *Transforming experience: John Dewey's cultural instrumentalism*. Nashville: Vanderbilt University Press, 1998.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.41, p.39-50, 2003.

- GUDMUNDSDOTTIR, S. The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge. In: McEwan, H.; Egan, K. (Ed.) *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College, 1995. p.24-38. Disponível em <http://www.sv.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/PCKNARR.html>. Acesso em: 19 de outubro de 2005
- HORWITZ, E.K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v.18, n.4, p.333-340, 1985.
- JOHNSON, K.E.; GOLOMBEK, P.R. *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: Renandya, W.A.; Jacobs, G.M. (Ed.) *Learners and language learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998. p.207-226.
- LEPPÄNEN, S.; KALAJA, P. Autobiographies as constructions of EFL learner identities and experiences. In: KÄRKKÄINEN, E.; HAINES, J.; LAUTTAMUS, T. (Ed.) *Studia Linguistica et Litteraria Spetentrionalia*. Studies Presented to Heikki Nyysönen. Department of English, University of Oulu, p.189-203, 2002.
- LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2005.
- LIM, H-Y. The interaction of motivation, perception, and environment: one EFL learner's experience. *The Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, v.7, n.2, p.91-106, 2002.
- LINCLON, Y.; GUBA, E. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage, 1985.
- MALCOLM, D. An Arabic-speaking English learner's path to autonomy through reading. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Ed.) *Learners' Stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.69-82.

MURPHEY, T. (Ed.) *Forty language hungry students' language learning histories*. Nagoya: South Mountain Press, 1997.

MURPHEY, T., JIN, C. e LI-CHI, C. Learners' constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Ed.) *Learners' Stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.83-100.

OLIVEIRA, E.; MOTA, I.O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idiomas de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n.42, p.125-134, 2003.

OXFORD, R.L.; GREEN, J. Language learning histories: learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. *TESOL Journal*, v.5, n.1, p.20-23, 1996.

PAIVA, V.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Org.) *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, 2005. p.135-153.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. (2a ed.) Newbury Park, CA: Sage, 1990.

PAVLENKO, A. Language memoirs as a gendered genre. *Applied Linguistics*, v.22, n.2, p.213-240, 2001.

_____. Narrative study: whose story is it anyway? *TESOL Quarterly*, v.36, p.213-218, 2002.

RHODES, C. Researching Organisational Change and Learning: A Narrative Approach. *The Qualitative Report*, v.2, n.4, 1996. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/rhodes.html>. Acesso em: 20 de outubro de 2005.

SAKUI, K. Swiss cheese syndrome: Knowing myself as a learner and teacher. *The Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, v.7, n.2, p.136-151, 2002.

SILVA, I. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SWAIN, M.; MICCOLI, L.S. Learning in a content-based, collaboratively-structured course: the experience of an adult ESL learner. *TESL Canada Journal*, v.12, n.1, p.15-18, 1994.

TELLES, J.A. A trajetória narrativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação do professor de línguas*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002. p.15-38.

_____. Biographical connections: Experiences as sources of legitimate knowledge. *QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education*, v.13, n.3, p.251-162, 2000.

_____. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.4, n.2, p.57-83, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *CONTEXTURAS: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n.6, p.59-77, 2002.

[Recebido em dezembro de 2005
e aceito para publicação em maio de 2006]

Title: *Narratives, beliefs and experiences of learning English*

Abstract: *This paper reports the results of a study with university students of English which investigated their experiences and beliefs about the places to learn English in Brazil. Through the analysis of their learning narratives it was possible to perceive that the students see the regular school and the private language course as dichotomous. In the former, they believe they cannot learn English and do not have good experiences that promote language learning. In the latter, seen as a learning investment, their experiences are characterized as good and as cause of their English learning. For some students, however, the adverse experiences in school motivated them to become more responsible for their learning. The implications of this study point out to the need of deeper discussions about current beliefs about regular schools and the private language course as places to learn English in Brazil.*

Key- words: *narratives; beliefs; experiences; English language learning in schools.*

APÊNDICE

Original Instructions (adapted from Murphey, 1997, p.2)

Write a paper about your own language learning history from when you began learning English to the present. If you like you can send it via e-mail. Some questions you may want to answer in your story:

How did you learn English at school and/or private language schools?

What positive and negative experiences did you have and what did you learn from them?

What were you expecting before coming to (this institution)?

What were you surprised about in (this institution's) classes?

How have you changed your ways of learning English since coming to (this institution)?

What are the things that you found/find especially helpful
a) to learn English; b) in the classes here?

What are the areas that you want to improve?

What advice would you give to students who want to learn English/ who want to learn English here?

