

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE CURTA DURAÇÃO ENVOLVENDO FALANTES DE INGLÊS APRENDIZES DE PORTUGUÊS EM IMERSÃO: EXPECTATIVAS REVELADAS PELAS CRENÇAS

*Janice Inês NODARI**
(UFPR)

*Lucia ROTTAVA***
(UERGS)

Resumo

Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino de português para estrangeiros, ocorrida em julho de 2009 em uma universidade do Nordeste do Brasil, em que variáveis positivas tais como motivação, interesse e disponibilidade e, por outro lado, negativas, incluindo curto período de tempo, e material didático a que os aprendizes haviam sido expostos, revelam-se nas crenças destes. Busca-se relatar tal experiência com base em um breve levantamento das crenças dos aprendizes com relação à experiência de imersão envolvendo português como língua estrangeira.

Palavras-chave: português para estrangeiros, material didático, motivação, crenças.

Introdução

Várias são as razões que podem levar falantes de outras línguas a desejarem aprender português como língua estrangeira (PLE, doravante): participar de intercâmbios universitários, conhecer a cultura brasileira e ter contato com falantes dessa língua por razões acadêmicas, profissionais, pessoais, dentre outras. Tais experiências também resultam de contatos distintos, incluindo: meios informais, contexto de imersão ou de não imersão, contexto formal de ensino ou contextos resultantes de convênios assinados entre Universidades brasileiras e estrangeiras que visam propiciar a esse grupo interessado uma série de atividades que os integrem à cultura e à língua. Dentre as atividades estão cursos de língua portuguesa, cuja duração, na maioria das vezes, não ultrapassa a um mês.

É reconhecido que aprendizes de língua estrangeira (LE, doravante) criam expectativas de que sua aprendizagem tenha maior sucesso quando têm a possibilidade de visitar o país de cuja língua estão estudando. No entanto, uma série de fatores estão interrelacionados a essa crença e estes muitas vezes não se apresentam claros para os próprios aprendizes. Muitos acreditam que devem saber nuances da gramática, particularmente regras bastante específicas, para poderem interagir na LE, enquanto outros acreditam que o livro didático poderia dar conta do uso da língua. Ao mesmo tempo, também percebem que as regras (que são rígidas), não dão conta da dinamicidade da língua em seu uso. Dessa maneira, cabe ao professor a percepção para entender, em cursos de curta duração, até que ponto tais crenças dos aprendizes podem influenciar positiva ou negativamente no processo, e de que modo poder-se-iam estabelecer condições de ensino e de aprendizagem que permitam que os aprendizes percebam que tais diferenças são inerentes às línguas.

Considerando os aspectos destacados, este artigo tem como objetivo relatar uma

* Professora substituta da UFPR, mestre em Letras – Inglês pela UFSC.

** Professora efetiva da UERGS, pós-doutora pela University of London.

experiência de ensino de PLE em que variáveis positivas tais como motivação, interesse e disponibilidade e, por outro lado, negativas, incluindo curto período de tempo, e livro didático adotado para a consecução das aulas, revelam-se nas crenças dos aprendizes. Busca-se relatar tal experiência com base em um breve levantamento das crenças destes com relação à experiência em imersão envolvendo PLE.

O presente texto está organizado em três seções. Na primeira, apresenta-se o perfil dos aprendizes e a descrição da situação em que curso foi oferecido. Na segunda, relatam-se as impressões dos intercambistas acerca da experiência de estudar Língua Portuguesa. Na terceira seção, traz-se o relato dessa experiência, baseando-se em um questionário¹ que buscou levantar quais seriam as crenças desses aprendizes com relação ao ensino/aprendizagem de LE. Finaliza-se, destacando-se algumas implicações relativas à experiência e às informações levantadas neste estudo, sugerindo implicações para o ensino e para pesquisas futuras.

1 - Contexto e perfil

Em junho de 2009, um grupo de 10 estudantes de Graduação e de Pós-graduação de uma Universidade Americana A, e 01 estudante de Pós-graduação de outra Universidade também Americana (B) participaram de intercâmbio com uma Universidade Federal do Nordeste do Brasil. Esse intercâmbio previa a vinda de estudantes ao Brasil para que na Universidade Brasileira pudessem ter aulas de PLE ministradas por professores do Departamento de Letras que tivessem domínio da Língua Inglesa e da LE de estudo, além de ter a oportunidade de ter contato, em situação de imersão, com a língua e a cultura brasileira. Aquele foi o terceiro ano seguido em que a Universidade Brasileira recebia um grupo diferente de intercambistas. E enquanto 05 dos 11 alunos já haviam tido aulas de PLE nos Estados Unidos, os outros 06 ainda não haviam tido tal experiência.

Os participantes do intercâmbio foram subdivididos em dois grupos em virtude da experiência prévia com PLE; o subgrupo I foi chamado de “iniciante” e o subgrupo II denominado de “avançado” pelo professor de políticas públicas da Universidade Americana A que os acompanhava como tutor e responsável pelos contatos com a Universidade Brasileira. O critério adotado pelo professor tutor para essa diferenciação foi exclusivamente o fato de alguns alunos já terem tido aulas de Português nos Estados Unidos (denominados avançados) ou não (denominados de iniciantes). O mesmo professor também foi responsável pela organização da viagem e da estadia/hospedagem dos aprendizes.

O grupo I, nível iniciante, era composto por 06 aprendizes, sendo dois do sexo masculino e quatro do feminino, com idades variando de 20 a 32 anos. Por sua vez, o grupo II era composto de 05 aprendizes, sendo 02 do sexo masculino e 03 do feminino, com idade média de 25 anos. Ambos os grupos objetivavam interagir com os brasileiros em PLE, enquanto realizavam um curso de férias.

Todos os alunos desse grupo de estudantes cursavam Graduação ou Pós-Graduação nos Estados Unidos e estavam interessados, ao mesmo tempo em que conheciam uma parte do Brasil, em estudar PLE e fazer um curso de Políticas Públicas Brasileiras, duas vezes por semana e no turno da tarde, com o professor tutor que os acompanhava desde os Estados Unidos.

Dos 06 alunos de compunham o subgrupo I, de iniciantes, apenas quatro responderam a dois questionários: um sobre o curso e o outro sobre aprendizagem de línguas. Ambos os questionários foram aplicados no penúltimo encontro e serão o foco deste texto.

¹ O questionário foi do tipo Likert scale, baseado em Lightbown & Spada (2000).

Por recomendação da universidade de origem dos alunos, local onde alguns deles poderiam, mais tarde, continuar seus estudos de PLE, havia a indicação para que fosse utilizado o material didático previamente adquirido pelos alunos. Trata-se do livro “Brasil! Língua e Cultura” de autoria de Tom Lathrop e Eduardo M. Dias (1992).

O referido material, no entanto, mostrou-se inadequado, segundo avaliação dos próprios alunos e da professora do curso para os iniciantes. Mesmo assim, de um total de 20 unidades, as primeiras 04 do livro, perfazendo 72 horas/aula, foram utilizadas no curso oferecido pela Universidade Brasileira. Todavia, esse material foi parcialmente substituído por material complementar. A duração das aulas era de 04 horas diárias, e houve a necessidade de adequações de horários para que as aulas não coincidissem com os cursos regulares.

Os dados foram coletados por meio de dois questionários, denominados 1 e 2. O primeiro consistia de questões abertas cujo objetivo era fazer um levantamento acerca do perfil dos intercambistas e suas impressões sobre a experiência de estudar PLE no Brasil. O segundo foi o questionário adaptado do modelo *Likert scale* e sugerido por Lightbown & Spada (2000), com o objetivo de investigar as crenças sobre ensino e aprendizagem dos aprendizes.

2 - A experiência de estudar PLE pelos intercambistas

O questionário I visava obter dados pessoais dos respondentes (idade e curso frequentado em universidade de origem), informações sobre o curso, bem como a razão de cada um para estudar PLE, a experiência em aprender essa LE, os aspectos considerados mais difíceis e os mais acessíveis e de comentários acerca da experiência em aprender PLE.

Os quatro respondentes tinham entre 20 e 27 anos, sendo três moças e um rapaz. Dois eram alunos de graduação em Relações Internacionais, uma era aluna de Artes Visuais e outra, aluna de Economia. Todos afirmaram estar estudando PLE para melhor se comunicarem enquanto estavam no Brasil e demonstraram ter a intenção de continuar seus estudos quando voltassem para os Estados Unidos. É relevante considerar que saber uma LE não é somente conhecer a gramática, a estrutura e o vocabulário desta, mas é, principalmente, saber como fazer parte de uma comunidade de falantes da LE que se está aprendendo, precisamente o objetivo dos intercambistas.

Dentre os aspectos considerados mais difíceis, as respostas apontavam para a pronúncia, a fala de maneira geral e a conjugação de verbos, enquanto dentre os aspectos mais acessíveis de PLE foram apontados o vocabulário (especialmente em relação aos termos de origem latina, também presentes na Língua Inglesa, como relatado oralmente pelos alunos) e a compreensão oral, possivelmente pelo fato de a professora adequar sua fala em termos de ritmo e complexidade ao conhecimento da turma. Tal atitude remete aos estudos de RICHARDS & LOCKHART que dizem respeito às estratégias usadas pelo professor em sala de aula de modo a fazer com que suas instruções sejam claras (1996: 183). Este tipo de recurso é muitas vezes tratado como “fala de professor”. Vale ressaltar que durante as aulas, sempre houve a presença de alunos da Universidade Brasileira acompanhando as atividades e interagindo em português com os intercambistas.

As reclamações e observações dos respondentes ficaram por conta de algumas variáveis, tais como: a pouca prática fora da sala de aula (chamada por eles de “field trips”), a carga horária (72 h/aula) distribuída em exíguos 19 dias, e o livro que não apresentava uma proposta comunicativa para a situação de imersão em que os intercambistas se encontravam, apesar de sugerir o contrário em sua apresentação.

Na apresentação do referido livro didático “Brasil! Língua e Cultura” (1992),

utilizado parcialmente nas aulas, estava escrito que ele era “a segunda edição de um livro-texto de Português para o nível de primeiro ano de faculdade com objetivos estruturais, comunicativos e culturais” (ix). A parte comunicativa, no entanto, deixou a desejar. O livro era dividido em 20 lições e era acompanhado de um livro de exercícios (combinação de manual de prática de escrita e laboratório de língua). Apresentava subsídios dados por informantes dos maiores centros urbanos, com ênfase em São Paulo. Este pode ser apontado como um dos problemas, afinal a diversidade cultural e as variações linguísticas no país são grandes, e a realidade sócio-econômica de diferentes partes do Brasil é bem diferente da realidade focalizada no referido material didático.

O objetivo de expor os aprendizes a situações reais de uso da língua apresentou dificuldades para os aprendizes de nível iniciante que precisavam transpor o uso da língua nas interações do cotidiano para as sistematizações em sala de aula. Um exemplo foi o uso das preposições e o modo como a gramática sistematiza tal uso. Os alunos questionaram a razão das ocorrências de: “da Bahia” (de+a), “de Santa Catarina” e “do Amapá”(de +o), sendo que os três são exemplos referentes a estados brasileiros em que a regra é variável, de uso específico, ou seja, a preposição “de” que pode indicar, na maioria dos usos, origem, se aplica a países, com exceção a Portugal. O mesmo ocorre com nomes de estados e de cidades. Esta é uma das razões pelas quais o apego às regras gramaticais de modo excessivo implica sobrecarga metacognitiva para aprendizes iniciantes. Sem dúvida, ao perceberem tais variações de uso, os aprendizes demonstraram que o estilo de conhecimento (RICHARDS & LOCKHART, 1996: 60) e as crenças relativas à aprendizagem foram orientados para a interação.

3 - Crenças dos aprendizes sobre ensino e aprendizagem

O segundo questionário, mais específico em relação aos aspectos de ensino-aprendizagem de LE solicitava que os aprendizes se posicionassem como “totalmente a favor” em suas variáveis, até “totalmente contra”. O referido instrumento de coleta de dados contava com 12 assertivas que focalizaram aspectos envolvendo a percepção do papel da interação na aprendizagem, o ensino da gramática, o erro, o papel do professor, a metodologia e/ou material de ensino, dentre outros.

Em relação à primeira assertiva, acerca da aprendizagem de uma LE, embora a afirmação solicitasse indicar se eles concordariam que ela se daria pela imitação, a maioria dos aprendizes marcaram que não, mostrando que suas crenças denotam que aprender uma LE decorre da interação em situações reais de uso. Comparando-se esse resultado àquele observado pelas respostas à segunda assertiva, que solicitava aos aprendizes se posicionarem quanto à interação, observou-se que o grupo de respondentes dividiu-se nas respostas, ou seja, 50% marcaram que discordavam, enquanto que 50% que concordavam parcialmente.

Pode-se inferir, pelo fato de que alguns aprendizes concordaram, total ou parcialmente, com uma forma de aprendizagem em que acreditam que a interação vem em segundo plano, depois que a forma da LE é internalizada, que há a crença de que se aprende uma LE pela imitação a regras ou modelos pré-determinados por materiais didáticos que focalizam apenas a forma em detrimento do uso. Tal ocorrência explica em parte as razões pelas quais os aprendizes demonstraram dificuldades em perceber o uso na medida em que regras gramaticais não se aplicam de modo harmônico.

A terceira assertiva afirmava que os alunos aprendem o que são ensinados. Em relação a esta, 25% marcaram que concordavam totalmente, 50% que concordavam e 25% que concordavam parcialmente. Tal resultado reforça a crença recorrente de que as

experiências anteriores na aprendizagem de LE – seguir modelos, internalizar regras, acreditar que um material didático dê conta do uso, por exemplo – entram em conflito quando os aprendizes precisam interagir nas mais diversas situações do cotidiano.

Em relação à quarta assertiva, 75% dos participantes afirmaram que concordavam parcialmente com a sugestão de que ser inteligente ajuda na aprendizagem de uma LE, enquanto 25% discordaram totalmente. Isso sugere que a ideia de inteligência, que pode na verdade ser classificada em diferentes tipos, ainda domina a compreensão que muitos indivíduos tem acerca da interferência desta na realização de determinadas tarefas, tais como aprender uma língua. Interessante notar que pesquisadores da área também apontam a inteligência como sendo um dos fatores, além das características de personalidade, aptidão, motivação e atitudes, considerados relevantes na aprendizagem de uma língua (LIGHTBOWN & SPADA, 2000: 49). Tal aspecto suscita discussões na área de ensino/aprendizagem de línguas.

Na quinta assertiva, 75% dos entrevistados indicaram concordar totalmente com a ideia de que o fator mais importante para o sucesso na aquisição de uma LE é a motivação. Apenas 25% dos entrevistados discordou totalmente. A motivação dos participantes da pesquisa baseava-se no fato de que muitas das interações a que estariam expostos no Brasil seriam feitas em PLE e que o fato de estarem em imersão poderia ser um fator positivo, como se mencionou na descrição do perfil desses aprendizes (cf. seção 2). Salienta-se que, em termos de aprendizagem de LE, a motivação está relacionada a dois fatores principais: às necessidades comunicativas dos aprendizes e às atitudes em relação à comunidade falante da LE (LIGHTBOWN & SPADA, 2000: 56). Os intercambistas mostravam-se abertos e dispostos a interagir com a comunidade na língua desta.

Na sexta assertiva, dos entrevistados, 50% assinalaram concordar totalmente, enquanto 50% assinalaram discordar parcialmente no que tange o fato de quanto mais cedo uma outra LE é oferecida aos aprendizes na escola, maiores são as chances de sucesso na aprendizagem. Ressalta-se, todavia, que nenhum dos aprendizes havia estudado uma LE anterior ao Português.

Ter tido experiência anterior com uma LE tem sido mencionado pela literatura da área como um aspecto que pode ajudar no processo. A esse respeito, Rottava (2009) sugere que em situações nas quais o aprendiz está tendo contato com uma L3 ou LE adicional parece haver a vantagem de que “os aprendizes já tiveram contato ou acesso a outros sistemas linguísticos, caracterizando-lhes como aprendizes mais experientes em relação à aprendizagem de línguas” (p. 85). Além disso, fatores individuais e contextuais parecem indicar uma relação, particularmente no que diz respeito às crenças, do que seja aprender uma LE em virtude de experiência prévia com outra língua, além da materna.

Em relação a aspectos estruturais da LE, a sétima assertiva colocava que os professores devem apresentar regras gramaticais uma de cada vez, e que os aprendizes precisam praticar exemplos de cada uma antes de seguir com as demais regras. Quanto a esta afirmação, 50% dos respondentes concordaram e 50% discordaram parcialmente. Tais escolhas refletem, em parte, o estilo de aprendizagem dos aprendizes e o que estes consideram relevante ao se aprender uma LE. Ainda em relação à estrutura de uma língua, a oitava assertiva solicitava que os aprendizes indicassem sua concordância ou não com o fato de que os professores devem ensinar estruturas simples antes das complexas. As respostas foram: 75% dos participantes assinalaram que concordavam e 25%, que discordavam totalmente da ideia. Cabe ressaltar que a aprendizagem de uma LE não é um processo linear e inúmeros fatores interferem nessa aprendizagem, facilitando-a ou complexificando-a, uma vez que os aprendizes fazem ajustes frequentes

em virtude das exigências no contexto de interação em LE.

Já a nona assertiva relativa ao fato de haver a necessidade de ocorrerem correções quando são cometidos erros gramaticais, as respostas dos aprendizes não foram unânimes: um respondeu que concordava, outro que discordava parcialmente, outro que concordava parcialmente e outro que discordava. Considerando-se que a correção de erros diz respeito a aspectos diversos, dentre os quais, de uma perspectiva, poder estar relacionada às experiências prévias que os aprendizes tiveram em outros contextos de aprendizagem, essa prática parece ser transposta também para a experiência de se aprender uma LE. Por outro lado, pode estar relacionada às crenças que possuem de que sendo corrigidos, a aprendizagem teria maior sucesso. A esse respeito, salienta-se que a correção de erros em contextos de ensino/aprendizagem de LE tem sido tema controverso, particularmente quanto ao momento e ao modo como o *feedback* (retorno) poderia ser oferecido ao aprendiz. Além disso, tem-se questionado se a correção poderia ser explícita ou não; se apenas o professor exerceria o papel de corretor; e ainda, se a correção poderia ocorrer no próprio processo interativo ou ser oferecida em momentos de sistematização da estrutura da LE em sala de aula. Como bem colocam Freudemberger & Lima “[a] pesar de os resultados [de pesquisas acerca do *feedback* corretivo em sala de aula] apontarem para o efeito benéfico que a correção do erro pode ter na aquisição de uma L2, ainda não é possível assegurar em que medida sua eficácia pode ser permanente.” (2003: 72). Além disso, a própria aceção de erro apresenta divergências, uma vez que depende do contexto de aprendizagem e pode ser constantemente modificada pelo professor (FREUDENBERGER & LIMA, 2003: 75-6).

Para entender melhor o papel da correção, recorreu-se à ideia de interlíngua, que diz respeito “ao desenvolvimento sistemático do aprendiz de língua que reflete o sistema mental de conhecimento de L2” (ELLIS, 1997: 31). Embora não se tenha dados relativos às experiências prévias ou crenças da língua materna por parte desses aprendizes, percebeu-se, em sala de aula, que enquanto alguns aprendizes focavam sua atenção na acurácia, outros visavam a fluência. Esta colocação encontra respaldo nas respostas dadas pelos informantes à décima - primeira assertiva que os questionava acerca de aprenderem os erros de outrem quando em momentos de interação. Dos respondentes, 50% marcaram que discordavam, enquanto 50% marcaram que concordavam fracamente.

A décima assertiva questionava os informantes acerca do uso de determinados materiais. Cabe resgatar neste momento a avaliação oral apresentada pelos alunos acerca do livro-texto que foi utilizado nas aulas. Apesar de muitas vezes os professores tenderem a “sentir” quando um livro-texto (material) funcionou ou não, é necessário considerarmos os comentários dos alunos que o utilizaram (HARMER, 2002: 301)

Segundo Harmer, é bastante útil à prática do professor se ele/ela se reúne com algum colega que vai utilizar o mesmo livro-texto e ambos o avaliam. Além disso, enquanto o livro é utilizado, é recomendável que esses encontros entre professores que usam o mesmo material também aconteçam, para que seja possível a troca de ideias e experiências. Esta situação não foi possível de ser estabelecida, uma vez que se utilizavam materiais diferentes nas aulas dos dois níveis (iniciante e avançado). Outra prática sugerida pelo estudioso de ensino de língua estrangeira diz respeito à avaliação do livro-texto ser anterior ao seu uso, o que também não aconteceu.

Mesmo considerando que o *feedback* oral possa não ser uma prática muito confiável, salienta-se que os alunos foram questionados acerca de diversos aspectos do livro-texto, em separado ou com os demais colegas, e suas avaliações convergem com as da professora de que o material mostrava-se inadequado por não apresentar foco na interação comunicativa, não apresentar aspectos da pronúncia, e por não haver uma

gradação na apresentação das estruturas gramaticais (das mais acessíveis e usuais até as mais complexas).

Uma alternativa para o uso do livro-texto seria a da abordagem proposta pelo professor responsável por determinada turma. Tal prática mostra-se atraente tanto para o professor quanto para os alunos e pode oferecer um programa dinâmico e variado. O que aconteceu nas aulas de PLE e que foi apresentado neste trabalho, uma vez que havia a obrigatoriedade do uso do livro-texto, foi a inserção de atividades que explicassem de forma mais clara tópicos apresentados pelo livro, e outras de cunho comunicativo, que visassem a interação e o uso da língua. Estas atividades não impunham um estilo de aprendizagem e proporcionavam um maior controle por parte da professora sobre o que estava sendo ensinado, porque o objetivo dos alunos intercambistas era claro e visava exclusivamente à interação com os brasileiros. Além disso, tais atividades proporcionavam um escape para a mesmice mostrada pelo livro-texto, o que é considerado uma restrição ao uso deste, segundo pesquisadores (HARMER, 2002: 304).

Em relação à última assertiva, 25% marcaram que concordavam totalmente, 50% que concordavam, 25% que concordavam fracamente em relação ao fato de que os aprendizes aprendem o que são ensinados. Quanto a esta afirmação, Lighthown & Spada (2000:169) claramente defendem que os aprendizes aprendem aquilo a que são expostos, mas não tudo a que são expostos, ou que eles só sabem aquilo que foram ensinados. O resultado também revela que o material didático selecionado para expor os aprendizes à LE oferece riscos em virtude das necessidades e expectativas dos alunos, ou com relação às informações que traz sobre a cultura de um país. Tendo-se como pressuposto de que necessidades e expectativas de cada aprendiz (ou grupo) podem ser diferentes, nenhum livro didático pode ser considerado material suficiente. Faz-se necessário então complementá-lo com material extra que venha a contemplar, ao menos em parte, os objetivos dos aprendizes. A negociação entre professor e aprendizes na escolha do material a ser utilizado tende a harmonizar o processo de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, tornar os objetivos atingíveis de maneira mais satisfatória.

Há, contudo, a necessidade de se considerar princípios, advindos de uma abordagem de ensino, que articulem forma e uso da língua via interação. Dentre alguns destes princípios, sinalizam-se aqueles que poderiam dar conta: (a) da natureza da tarefa de ensino/aprendizagem – as atividades a que os aprendizes são expostos no ensino ou são instados a participar na interação devem permitir-lhes perceber que determinado uso da LE pode levá-los a interagir ou alcançar um objetivo/fim; (b) do uso significativo da língua – por meio das distintas situações de uso da língua; pelas nuances discursivas que o uso da língua pode ter, além de sua organização formal; pela cultura que constitui o cotidiano dos falantes da LE ou de um segmento deles; e, pela oportunidade de desenvolver estratégias que lhes permitam entender como a LE é produzida nas mais diversas situações e contextos, dentre outros aspectos. Sem dúvida, o papel desempenhado pelo professor no processo de ensino envolve: facilitar o processo de aprendizagem, atuando como mais um participante do e no grupo de aprendizes, proporcionar os recursos que virão a constituir a(s) fonte(s) de insumo (*input*) e informação para os aprendizes, e ser um guia nos procedimentos e nas tarefas realizados em sala de aula. Por seu turno, os aprendizes também são responsáveis pela sua aprendizagem, participando da interação que lhes pode oportunizar que expressem ideias e opiniões, integrando sua experiência prévia e suas crenças com relação ao processo de aprender uma LE ao processo que estão vivenciando em um determinado contexto de aprendizagem.

Considerações Finais

Todas as assertivas solicitavam que os participantes deste estudo se posicionassem em relação a aspectos dos processos de ensino e aprendizagem que não são restritos ao ambiente de sala de aula, e apelavam fortemente às experiências prévias, o que justifica a diversidade de crenças, reveladas pelas opções marcadas nas assertivas. É relevante ressaltar que a aquisição de uma LE envolve diferenças individuais, tais como fatores sociais, afetivos e estilos de aprendizagem (ELLIS, 1997: 73).

Esta pesquisa ressentiu-se do fato de que ainda há poucos estudos acerca de crenças sobre ensino e aprendizagem de português como LE, embora crenças de aprendizes de inglês como LE sejam mais recorrentes (BARCELOS, 2000; FREUDENBERGER & ROTTAVA, 2004; NONEMACHER, 2004). Ainda, é necessário considerar que os aprendizes de PLE não participaram de nenhuma entrevista oral, e que dados que complementam as reflexões acerca de suas escolhas para as assertivas estão baseados em observações e questionamentos informais realizados pela professora em sala de aula. Tal prática poderia elucidar certos aspectos ainda em aberto. Uma análise de exemplos da produção escrita dos aprendizes poderia ser foco de um estudo posterior. Os levantamentos observados nesse estudo visam sugerir que se leve em consideração as possíveis crenças dos aprendizes sobre o ensinar e o aprender uma LE.

Referências

- BARCELOS, Ana Maria F. (2000). *Understanding Teachers' and Students' Language Learning in experience: a deweyan approach*. University of Alabama (tese de doutorado).
- ELLIS, Rod. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FREUDENBERGER, Francieli & LIMA, Marília dos Santos. (2003) “Relacionando Tratamento do Erro e Crenças na Aula de Línguas Estrangeiras: um estudo de caso”. In: *Revista Formas e Linguagens*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, ano II, nº 6, p. 71-96, Julho/Dezembro.
- FREUDENBERGER, Francieli & ROTTAVA, Lucia. (2004). A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de Graduação. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M.S. (Org.) *Linguística Aplicada – relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijui, p. 29-56.
- HARMER, Jeremy. (2002) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- LATHROP, Tom & DIAS, Eduardo M. (1992) *Brasil! Língua e Cultura*. 2nd. ed.

Newark: Lingua Text, Ltd.

LIGHTBOWN, Patsy & SPADA, Nina. (2000) *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

NONEMACHER, Tânea. (2004) Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre crenças. In:
ROTTAVA, L. & LIMA, M.S. (Org.) *Linguística Aplicada – relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijui, p. 75-110.

RICHARDS, Jack & LOCKHART, Charles. (1996) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROTTAVA, Lucia. (2009) “Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade”. In: *Revista em Aberto*. Brasília. v. 22, n. 81, p. 81-98. Agosto.