

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS**

**CAROLINE DA SILVA SANTOS
MERYELLEN ANDRESSA FERMINO**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CRENÇAS**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2013

CAROLINE DA SILVA SANTOS
MERYELLEN ANDRESSA FERMINO

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CRENÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português-Inglês do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr^a. Miriam Sester Retorta

CURITIBA

2013



TERMO DE APROVAÇÃO

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CRENÇAS

por

Caroline da Silva Santos
Meryellen Andressa Fermino

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado em 22 de junho de 2013 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português-Inglês. As candidatas foram arguidas pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Miriam Sester Retorta
Prof.(a) Orientador(a)

Ana Valéria Bisetto Bork
Membro titular

Marcia Regina Becker
Membro titular

*Dedicamos
uma a outra pela amizade ao
longo desses anos, e, sobretudo, pelo
companheirismo na elaboração deste projeto.*

AGRADECIMENTOS

Diversas pessoas estiveram ao nosso lado durante este momento especial para a edificação nesse objetivo. Nossos imensos agradecimentos:

A nossa orientadora, Miriam Sester Retorta, a qual nos auxiliou em cada progresso obtido neste projeto e nos cobrou, na medida certa, para que concluíssemos mais um trabalho de nossas vidas.

Aos nossos poucos e fieis amigos encontrados durante a trajetória desse curso.

A todos os professores, do DALEM e do DACEX, os quais, juntos, foram fundamentais para unificar nosso conhecimento acerca mundo das Letras.

Aos nossos pais, os quais subsidiaram e nos apoiaram durante essa etapa de nossas vidas.

Uma a outra, pela paciência, apoio e força, para que não desistíssemos da conclusão deste projeto.

À coordenação do curso, a qual exerceu muito bem seu trabalho e nos proporcionou grades curriculares excepcionais, a fim de que aproveitássemos todas as áreas do curso de Letras.

Aos alunos envolvidos em nossa pesquisa, pela colaboração no preenchimento dos questionários, bem como aos professores, os quais disponibilizaram o espaço para a concretização da coleta de dados.

A todas as pessoas, as quais esbarraram, de alguma maneira, por nossas vidas.

Agradecemos, ainda, às professoras Ana Valéria Bisetto Bork e Márcia Regina Becker, amigas, responsáveis pela banca examinadora deste trabalho.

*“A tarefa mais importante e mais difícil
para o professor não é ensinar, mas ouvir.
(...) Os professores raramente são
treinados para ouvir aos silêncios e as
crenças implícitas de seus alunos”
(KRAMSCH, Claire. 1993).*

RESUMO

SANTOS, Caroline da S.; FERMINO, Meryellen A. **ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CRENÇAS.** 2013. 65 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

Sob a ótica do estudo de crenças acerca da aprendizagem de línguas, sobretudo no que tange o contexto do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI), este projeto objetiva investigar e interpretar as crenças de alunos, tanto da escola pública quanto da privada, em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LI. Ademais, observamos de que forma essas crenças contribuem/influenciam no processo de aprendizagem dos alunos. Para isso, apoiamos-nos nos artigos presentes em SILVA (2010 e 2011) e nos estudos de Barcelos (1995, 2001, 2004, 2006). A pesquisa emprega ainda, como meio de coleta de dados, a aplicação de questionário. Por fim, analisamos os dados e interpretamos os discursos atrelados a essas crenças, e as implicações delas na aprendizagem da LI.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Língua Inglesa. Ensino-Aprendizagem de línguas. Crenças.

ABSTRACT

SANTOS, Caroline da S.; FERMINO, Meryellen A. **ENSINO. Learning English in Elementary School: A Study of Beliefs.** 2013. 65 pages. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês - Federal University of Technology - Paraná. Curitiba, 2013.

Based on the perspective of the study of beliefs about language learning, particularly considering the context of the teaching/learning of English, this research aims to investigate and interpret the beliefs of students from public and private schools from Curitiba. Furthermore, this project proposes observing how the students' beliefs contribute/influence the process of learning. For this purpose, this work is primarily based on the studies of Barcelos (1995, 2001, 2004, 2006) and Silva (2010, 2011). A questionnaire and an interview are administered as a source of data collection for the present project. Finally, the analysis of the data and interpretations of the students' speeches will be associated with the beliefs and the implications they cause in language learning.

Keywords: Applied Linguistics. English. Language teaching and learning. Beliefs

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	12
2.1 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	12
2.1.1 O papel da Língua Inglesa nas escolas	14
2.2 O SOCIOINTERACIONISMO E SUA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DAS CRENÇAS.....	16
2.3 O TRAÇO SOCIAL DAS CRENÇAS EM ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI	17
2.4 AFINAL, O QUE SÃO CRENÇAS?	19
2.5 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DOS ESTUDOS DE CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUAS ESTRANGEIRAS.....	22
3 DESENHO METODOLÓGICO	25
3.1 NOSSA ABORDAGEM METODOLÓGICA	26
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	28
3.2.1 As Escolas	28
3.2.2 Os sujeitos da pesquisa	29
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS	30
3.3.1 O Questionário.....	30
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	33
4.1 “É PRECISO TER DOM PARA APRENDER INGLÊS?”	33
4.2 “PRA QUE ESTUDAR INGLÊS, PROF?”	34
4.3 “NÃO É MÁGICA, É MÉTODO!”	40
4.4 “PORQUE MEUS PAIS DIZEM QUE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA TEM QUE DAR MAIS ATENÇÃO.”	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
APÊNDICE A	50
APÊNDICE B	52
ANEXO A	57
ANEXO B	59
ANEXO C	61
ANEXO D	63
ANEXO E	65

1 INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre o estudo do processo de ensino-aprendizagem de uma língua, sobretudo de Língua Inglesa (doravante LI), observamos que o aluno deveria ser um sujeito atuante e ativo nesse processo, a fim de que essa prática seja eficiente e satisfatória tanto para ele quanto para o professor. Assim, muitos acadêmicos de licenciatura, professores e pesquisadores, tanto da área de Educação quanto de Linguística Aplicada (doravante LA), têm focado suas pesquisas a respeito do ensino língua inglesa, com o intuito de aprimorar essa prática. Nessa perspectiva, ao entrarem em contato com os alunos, esses estudiosos devem levar em conta a idiosincrasia de cada sujeito envolvido nesse processo, visto que os aprendizes possuem características distintas uns dos outros, as quais afetam, positiva ou negativamente, na sua vida escolar. Além disso, ter conhecimento da individualidade dos aprendizes, das suas percepções, vontades e dificuldades faz com que o aprendizado seja profícuo, uma vez que, conforme a teoria vigotskiana, não há aprendizagem se ela não for significativa. Portanto, de acordo com Trajano (2005), é necessário que o professor conheça as crenças dos alunos, sentimentos e atitudes com relação ao seu aprendizado, já que o estudante é dotado de um sistema de crenças e um *background*, os quais influenciam no seu processo de aprendizagem.

Nos trabalhos da LA, são várias as definições para o termo “crença”. Tal constatação é corroborada por grande parte dos pesquisadores da área das crenças no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE). Barcelos (2001, p.72) afirma que, embora não haja uma definição uniforme de crenças sobre aprendizagem de línguas, em geral, “elas podem ser definidas como opiniões e ideias de alunos (e professores) a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.” Sendo assim, podemos salientar que cada aluno fundamenta-se em suas crenças no momento do contato com a língua estrangeira durante as aulas.

Dessa forma, conhecer as crenças dos alunos pode contribuir de forma significativa no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. No que tange aos alunos, o (re) conhecimento de suas crenças permitirá que ele entenda seu papel como cidadão e o papel da língua estrangeira em seu meio social. Já em relação ao professor, ter conhecimento das crenças dos alunos permite-lhe rever e delimitar suas práticas de ensino em sala de aula, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira vai além de simplesmente explorar habilidades e sistemas linguísticos (gramática e vocabulário); esse processo envolve muitos outros fatores como elementos comportamentais, ou seja, a imagem

que o aluno faz dele mesmo no contexto em que está inserido e sua nova forma de se portar socialmente. A aprendizagem também é resultado da relação entre o comportamento social e as percepções do aprendiz. Posto isso, ao entrar em contato com o universo dos seus estudantes, os professores refletem sobre suas estratégias de ensino e tomam novas decisões sobre suas práticas docentes.

Dessa maneira, podemos afirmar que conhecer as crenças dos alunos em relação à escola, ao ato de estudar e ao aprendizado de uma língua estrangeira, pode auxiliar professores a refletirem sobre suas práticas profissionais.

A realização desta pesquisa é embasada na nossa atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e na realização do estágio obrigatório, nos quais pudemos observar aulas de Língua Inglesa em escolas pública e particular e também atuar como docentes. Essas oportunidades foram-nos úteis para que notássemos as percepções de muitos alunos em relação à importância, ou não, do aprendizado da língua inglesa. Desse modo, essa situação gerou-nos uma inquietação para compreender quais os fatores que influenciavam no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Durante a busca de respostas para entendermos determinados discursos permeados nas escolas, tivemos contato, na área da LA, com pesquisas relacionadas às crenças no ensino-aprendizado de LE, as quais têm sido bastante desenvolvidas, publicadas em periódicos, apresentadas em congressos da área. Do mesmo modo, a temática das crenças tem sido objeto de estudo de dissertações e teses, não só no Brasil, mas também no exterior. Por esse motivo, notamos que estudos sobre as crenças podem contribuir para um novo olhar sobre as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem de professores e alunos.

Assim, este trabalho mostra-se relevante por buscar conhecer as crenças dos estudantes em seus contextos de sala de aula, como também por permitir a reflexão sobre suas implicações no contexto escolar e social, podendo auxiliar o professor e o aluno a reverem suas posturas diante do ensino-aprendizagem de inglês nas escolas. Em outras palavras, por um lado contribui para que o aprendiz conscientize-se e passe por um processo de resignificação individual e social, por outro, oferece subsídios para o professor entender os anseios e as necessidades de seus alunos e assim tenha outra percepção de ensino, alterando, eventualmente, sua própria prática.

Ao ter contato com as crenças dos alunos acerca de opiniões e ideias a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas, possivelmente muitos professores teriam mais informações para traçarem suas metas de ensino e para desenvolverem seus planos de ensino

e, dessa forma, minimizariam os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da LI.

Dessa maneira, objetivamos investigar as crenças e percepções de alunos de escolas pública e particular do ensino fundamental em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Para isso, realizamos um levantamento teórico na perspectiva da LA acerca da noção de crenças e percepções e identificamos quais são as crenças de alunos de escola pública e privada acerca a importância da LI, e, por fim, investigamos os discursos que direcionaram às crenças dos discentes.

Dentre as pesquisas e considerações as quais têm sido feitas nesse campo, para a realização desta pesquisa utilizamos como embasamento teórico de crenças, alguns estudos realizados por Barcelos (1995, 2001, 2004, 2006) e obras organizadas por Silva (2010, 2011), em que os autores compartilham algumas ideias, considerações e perspectivas acerca do ensino-aprendizagem de LE no contexto brasileiro.

Neste trabalho, portanto, abordamos no capítulo 2 as referências teóricas acerca das teorias de crenças, as quais aportam esta análise, além de uma breve contextualização do inglês no ambiente escolar brasileiro. Com base nisso, utilizamos diferentes definições para o termo “crenças”, bem como, apresentamos um panorama geral dos estudos relacionado a esse tema. Ademais, ainda nesse capítulo, reportarmo-nos aos pressupostos de teóricos, cujos estudos estão pautados no sociointeracionismo, com o intuito de aproximar os alunos envolvidos na pesquisa ao meio em que estão inseridos.

Em seguida, no capítulo 3, por sua vez, discorremos sobre a metodologia utilizada neste estudo, com base na pesquisa qualitativa-interpretativista, e o motivo para optarmos por tal metodologia. Ali, também encontram-se detalhes acerca do cenário da pesquisa e dos sujeitos envolvidos neste projeto e explicações em relação aos questionários aplicados para a coleta de dados.

Já no capítulo 4, apresentamos as crenças reunidas dos questionários, bem como a análise desses dados, a fim de concretizar o objetivo deste trabalho.

Por fim, no capítulo destinado às considerações finais, retomamos o objetivo deste trabalho, ressaltando os resultados obtidos por intermédio da análise das crenças dos questionários.

2 CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

2.1 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo é dedicado ao plano educacional da língua inglesa, no qual fazemos um breve histórico em relação ao ensino de LE no contexto escolar, pois é necessário ter consciência das origens e motivos norteadores para a inclusão de uma disciplina diferente da língua materna do aluno. Ademais, salientamos alguns pressupostos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante, PCNs, visto ser importante apresentarmos a visão da LI sob a ótica das leis estatais.

Aos nos curvamos ao estudo do ensino de língua estrangeira, é importante enfatizar alguns aspectos acerca de sua implantação no currículo escolar, visto que há uma linha tênue entre seu surgimento e as necessidades econômicas do país no período em que foi idealizada sua inserção na grade curricular. Isso se deu, a partir de 1809 Portugal mantinha relações comerciais com países como Inglaterra e França. Por esse motivo, via-se necessária a aprendizagem de língua inglesa e francesa. Dessa maneira, capacitavam-se “os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito” com o intuito de aprimorar a instrução pública, utilizando métodos eficazes para tais habilidades (SANTOS; OLIVEIRA, 2009, p.27). Para isso, na escola, os professores baseavam-se em métodos hoje considerados obsoletos, tais como o Método Clássico ou Gramática-Tradução. Além disso, via-se “a necessidade de mão-de-obra qualificada para trabalhar nas indústrias nacionais e multinacionais” (COX; PETERSON; SANTOS, apud SILVA, 2010, p.212), surgida em um momento em que era preciso uma formação tecnicista e profissionalizante. Ademais, as autoras ainda salientam que a preparação dos estudantes nesse período

estimulou a importação do modelo de educação tecnicista americano, uma vez que a reprodução das relações produtivistas nessa etapa do capitalismo exigia, além da qualificação via racionalização dos meios de ensino, a reprodução das ideias que suportavam/explicavam/legitimavam/naturalizavam a separação entre capital e trabalho. (COX; PETERSON; SANTOS, apud SILVA, 2010 p.212)

Diante disso, observamos que o ensino de LE, particularmente de LI, passou por um processo de amadurecimento dentro do currículo escolar, à medida que a própria história do país transformava-se e carecia de necessidades diferentes. Ademais, vale ressaltar que a

demanda por uma LE não se restringe mais apenas a Portugal, mas também a países, os quais hoje são dependentes cultural e economicamente de outros, como é o caso do Brasil.

Hodiernamente, existem várias percepções acerca da aprendizagem da LI, tais como as que ouvimos com frequência nos meios profissional e social. Além disso, muito se tem ouvido que conhecer uma segunda língua (doravante L2) é um diferencial para nos sobressairmos no mundo do trabalho, e que, também, ter domínio dessa segunda língua possibilita-nos manter relações com pessoas de diversas partes do mundo, pois é necessário haver “uma língua de contato usada entre povos que não compartilham uma primeira língua” (JENKINS, 2007, p.1). Também alguns discursos fazem menção à ampliação cultural que aprender uma língua, além da nossa língua materna, viabiliza-nos.

É nesse contexto, portanto, onde encontramos os países de LI, os quais, a partir da era da globalização, provocaram forte influência nos demais países, como ocorreu no Brasil. Devido a essa propagação da língua, o inglês tomou características de língua franca, possibilitando a comunicação entre comunidades linguisticamente distintas. Segundo Jenkins (2000, p.1), o inglês como Língua Franca (ELF) é “usado entre os povos que não compartilham uma primeira língua, e é comumente entendido como querendo significar uma segunda (ou subsequente) língua de seus falantes”, removendo, segundo a linguista, “o sentido de propriedade da língua dos anglos” (ibid, p.11).

Nesse viés, é importante salientarmos, como proposto por Crystal (2003), que a língua não se torna global “por conta das propriedades estruturais intrínsecas, ou devido ao tamanho do vocabulário, ou porque tem sido um veículo de literatura do passado”¹ mas, sim, por um motivo mais importante como “o poder do seu povo – sobretudo os poderes político e militar” (CRYSTAL, 2003, p.09)². Por conseguinte, discursos relacionados ao ensino-aprendizagem do inglês como Língua Franca começaram a circular, sobretudo no que diz respeito às crenças e às percepções dos estudantes dessa língua.

¹ As traduções dos textos cujos originais estão em Inglês são responsabilidade das autoras. Os originais aparecerão em nota de rodapé em itálico.

“because of its intrinsic structural properties, or because of the size of its vocabulary, or because it has been a vehicle of a great literature in the past”

² *“the power of its people – especially their political and military power”*

2.1.1 O papel da Língua Inglesa nas escolas

Em relação à análise de LI no século XXI, notamos que há grande preocupação das autoridades educacionais em inserir no currículo escolar uma língua estrangeira. Contudo, fica claro que os interesses são diferentes daqueles vistos há dois séculos, quando o rei via a necessidade de aproximar a colônia portuguesa dos países com que mantinha relações comerciais.

Hoje, a realidade em que estamos inseridos é diferente, pois nossos interesses em incluir uma língua estrangeira no contexto escolar são também outros. Além disso, dispomos de documentos legais para subsidiar a implantação de outra língua diferente da materna, como ressaltado logo na apresentação dos PCNs, os quais visam “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva (...) sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL, 1998):

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p.15)

Com isso, vemos que a justificativa do ensino-aprendizagem do Inglês está voltada a uma visão sociointeracionista da linguagem, cujo conceito abordaremos em capítulo subsequente, “focada na função que desempenha na sociedade” (ibid p.20) e não apenas para interesses estritamente econômicos, visto que é a língua mais utilizada como instrumento de comunicação entre o nosso país e grande parte do mundo. Desse modo, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional decretou que haja disciplina obrigatória de LE nas escolas, a partir do sexto ano do Fundamental II, já que no final da década de 90 não era obrigatória o contato dos alunos na língua estrangeira, pois se preconizava a ideia de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país”. (BRASIL, 1998, p. 18).

Em contrapartida, ainda que tenha se tornado obrigatória, enfrentamos dificuldades no âmbito escolar, pois a disciplina de língua estrangeira, salvo em colégios de ensino internacional e bilíngue, não tem lugar próprio dentro da carga horária, nem é considerada vital como disciplina como as demais, sendo vetada a ela a possibilidade de reprovação. Dessa

forma, muitos alunos não a estudam para aprendê-la, mas, sim, com o intuito conseguir presença em sala de aula.

Com base nisso, os PCN's ainda atentam para o fato de ser compreensível o hiato existente entre o ensino da língua estrangeira, as necessidades dos estudantes, e, até mesmo, os interesses da instituição de ensino, não obstante seja evidente o “acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros meios de se conceber a vida humana” (BRASIL, 1998, p.65) oportunizado pela sua aprendizagem. Os parâmetros ainda sublinham que hoje já temos consciência dos pontos positivos trazidos com a aprendizagem de uma segunda língua, pois além de abrir a visão dos alunos para um horizonte diferente da natureza da linguagem, desenvolve ainda mais a consciência da própria L1 do estudante.

Não obstante haja muitas discussões em relação ao ensino de LI, quando nos deparamos com a realidade encontrada nas escolas pública e privada, somos levados a considerar que é um jogo entre a *bela e a fera*. Em outras palavras, é claro percebermos que a teoria presente nos documentos é idealizada demais para ser possível ocorrer no cenário educacional. Na escola pública, por exemplo, sofremos com a baixa carga horária destinada à disciplina de língua inglesa, a qual, na maioria dos casos, possui uma carga horária muito reduzida para a quantidade de conteúdo a ser estudado pelos alunos. Além disso, há problemas com a seriedade com que essa língua é tratada; a LI, em grande parte dos casos, é menosprezada pelos professores de outras disciplinas e até mesmo pela instituição, a qual pode ter acrescentado a língua estrangeira à grade curricular com a única finalidade de cumprir leis estaduais/nacionais.

Em relação à escola particular, bem como na pública, observamos dificuldades com a dedicação de estudo dos alunos à disciplina de LE. Isso pode ser causado pelo fato de o inglês não permitir que um aluno com baixo rendimento da disciplina repita um ano por conta apenas dela. Portanto, se a língua inglesa não reprova, não é necessário estudar para aprender, muito menos para passar de ano. No entanto, vale ressaltar que essa última possibilidade de causa não é exclusivo de escolas particulares, pois presencia-se o mesmo fato nas públicas. Notamos, ainda, a falta de preparo, muitas vezes, do próprio professor, o qual não consegue entender as dificuldades com relação às habilidades linguísticas e comunicativas da classe, e, portanto, utiliza algumas metodologias não profícuas.

2.2 O SOCIOINTERACIONISMO E SUA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DAS CRENÇAS

Ao nos dedicarmos ao estudo de línguas, somos levados a verificar as reflexões que estão por trás desse cenário, sobretudo o papel do aprendiz na sua constituição como sujeito e na sua relação com o conhecimento.

Com base nisso, atentamos, neste subcapítulo, para os estudos de Lev Vygotsky (2003) e Mikhail Bakhtin (2004), cujos pressupostos são fundamentados na reflexão das relações sociais. Ou seja, no conceito do ser humano como sujeito social, construído por intermédio das transformações recíprocas estabelecidas entre ele e o contexto no qual está inserido, e como ser integrante da construção do conhecimento. Além disso, sob as teses dos teóricos supracitados, aqui apresentamos o caráter social das crenças, as quais aduzimos em partes antecedentes a este capítulo, analisando as razões implícitas a existência delas nos discursos dos estudantes.

Sob a ótica de Vygotsky (2003), o ser humano, no convívio em sociedade, passa por transformações à medida que interage no ambiente onde está inserido, influenciando, também, nas mudanças de uma determinada cultura. Por conseguinte, o aluno, membro da sociedade, sofre esse fenômeno, sobretudo no ambiente escolar, visto que é o círculo social em que permanece grande parte de sua vida.

Por esse motivo, o processo de ensino-aprendizagem deve estar diretamente relacionado com o contexto do alunado, uma vez que todo o aprendizado é afetado pelo cenário sociocultural no qual o aprendiz está imerso. No entanto, vale ressaltar que a teoria do psicólogo russo faz menção ao fato de o ser humano relacionar-se dialeticamente com o meio social, estabelecendo trocas que ocorrem de ambas as partes, ou seja, do social para o individual e também do individual para o social.

Já Bakhtin (2004) suscita seus estudos em relação à linguagem aos conceitos de polifonia e de dialogia, os quais estão embasados na pluralidade de vozes presentes no discurso e na relação que estabelecem umas às outras. Nessa concepção, todas essas vozes refletem-se nas palavras, devido à capacidade destas refletirem e refratarem o contexto de produção do discurso. Ademais, reverbera as intenções do emissor em exibir as condições sócio-históricas estruturantes da sociedade.

Dessa forma, os discursos dos alunos questionados foram construídos com base nas condições sociais das quais os indivíduos pertenciam e ainda fazem parte, tornando possível

traçar um panorama para averiguarmos quais as crenças cristalizadas por trás dessa estrutura discursiva. Portanto, a consideração de Bakhtin (2004) de que “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, e (...) são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN, 2004, p. 41) faz-se verdadeira, uma vez que as ideologias dos grupos pesquisados são corroboradas pelo contexto social em que estavam inseridos durante o aprendizado da LI.

Dando crédito a essa ideia, Dufva (2003, apud ASSIS-PETERSON; COX; SANTOS, 2010) advoga que “crenças são carregadas pela interdiscursividade que envolve a história do indivíduo e da comunidade linguística em que vive” e, ainda, que “a sociedade em geral exerce grande influência nas crenças relacionadas a atitudes linguísticas”. (ibid p.201). Desse modo, observamos a influência do meio nos discursos do indivíduo, os quais são penetrados por juízos de valor e diferentes formas de dar sentido ao mundo.

Além disso, é importante destacarmos, conforme Marins (2005), que o contexto familiar exerce influência na formação de conceitos que o indivíduo estabelece e internaliza para si, visto que é o primeiro cenário em que a criança está inserida e aos primeiros discursos aos quais está submetida. Vale ressaltar ainda que, segundo Barcelos (2004), as crenças das pessoas que fazem parte da vida do aluno também podem influenciar direta ou indiretamente no aprendizado, uma vez que os integrantes da família são também indivíduos sociais, logo, suscetíveis a causar influências. Portanto, o contato ainda quando pequeno com esse meio fomenta a internalização e a repercussão das vozes ali presentes.

Posto isso, destacamos a afinidade entre os conceitos teóricos de ambos os autores, os quais concomitantemente ressaltam, sob a perspectiva da interação social, a construção e a (re) construção do enunciado, por meio dos múltiplos discursos alheios. Assim, nosso discurso é edificado com base nas diferentes vozes que entremeiam a sociedade em que estamos inseridos, sendo possível perceber que as crenças de indivíduos se materializam nos seus discursos.

2.3 O TRAÇO SOCIAL DAS CRENÇAS EM ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI

De acordo com as visões vigotskyana e bahktiniana supracitadas, a fim de que se tenha uma aprendizagem significativa e profícua para o aluno, é importante que haja envolvimento dele nesse processo. A relação de experiências anteriores à aprendizagem com o conteúdo

trabalhado vão ao encontro de sua eficácia, permitindo que haja contato direto entre o que se aprende com o que se vive.

Essa concepção sociointeracionista de autores como Vygotsky (2003) e Bakhtin (2004) leva-nos a pensar no ensino de línguas, uma vez que as relações do ambiente em que vivem os alunos interferem na construção do conhecimento de uma L2, devido ao fato de a linguagem ser constituinte social do indivíduo e culturalmente constituída.

Com base nisso, debruçamo-nos nos estudos de Barcelos (2004), nos quais a autora declara que as crenças, na atualidade, estão permeadas pelas teorias de Vygotsky e Bakhtin.

O momento atual de pesquisa de crenças presencia o surgimento de estudos que adotam perspectivas de diferentes teóricos para análise de crenças, como, por exemplo, Vygotsky (Alanen, 2000), Bakhtin (Dufva, 2000), e Dewey. (BARCELOS, 2004, p.143).

Dessa forma, é importante ressaltar, primeiramente a ideia de que o contexto no qual estamos inseridos é visto como “dinâmico, constituído socialmente, e sustentado interativamente (Goodwin & Duranti, 1992, p. 5-6 *apud* BARCELOS, 2004, p.137)”, para então iniciarmos a investigação de crenças, já que há uma relação delgada entre elas e o meio em que são perpetuadas. Isso acontece devido ao pensamento de que “as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos” (BARCELOS, 2000, p. 59), e, portanto, estabelece-se uma relação de mudanças de acordo com a transformação do meio. Corroborando essa ideia, Silva (2010) destaca que esse pressuposto baseia-se no indivíduo como sujeito histórico e seu discurso como sócio-historicamente construído, fato que fortalece os conceitos de crenças disseminados no meio acadêmico, os quais as deliberam como “socialmente (e, deste modo, também cultural e historicamente) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação.” (SILVA, 2010, p.33).

Dessa forma, e também de acordo com Barcelos (2004), as crenças surgem com base na interação de nossas experiências com o contexto e a capacidade do indivíduo de refletir e ser influenciado sobre os acontecimentos pelos quais é circundado. Tais influências podem ser resultados de fatores econômicos, sociais e, até mesmo, políticos, aos quais os estudantes estão expostos. Ademais, Silva (2005) destaca que as instituições das quais os alunos fazem parte possuem uma parcela de influência, bem como a idade, *background* cultural e social de

cada um deles. Todas essas idiossincrasias dos estudantes podem ser decisivas na análise da formação das crenças de ensino-aprendizagem.

Na outra face desse jogo de aprendizagem, apontamos o professor como forte interventor desse processo, sobretudo no que diz respeito às suas estratégias e ações pedagógicas e suas próprias crenças, visto que esses, como integrantes do grupo social, também sofrem influências do meio e são refletores e refratores dos valores da sociedade, e, portanto, passíveis de causar influências. Diante de todos esses agentes preponderantes, o aprendiz seleciona sua motivação e suas expectativas para se sentir ativo no processo de aprendizagem. Assim, o estudo de tudo o que em torno do cenário escolar do aluno faz-se necessário e fundamental na compreensão de suas atitudes.

2.4 AFINAL, O QUE SÃO CRENÇAS?

Visto que o interesse pela temática das crenças não é específico da LA (BARCELOS, 2004), de acordo com a autora, o conceito de crenças é antigo e utilizado em diversas outras áreas de pesquisa, como por exemplo, na antropologia, na sociologia, na psicologia e na educação, bem como na filosofia. A pesquisadora destaca as figuras de Charles S. Pierce e John Dewey, filósofos americanos, os quais já tentavam definir crenças no século passado. Nesse período, Pierce (1877/1958) definiu crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (PIERCE, 1991 apud BARCELOS, 2004, p. 129). Tal pensamento faz-nos refletir em relação à influência social que as crenças exercem sobre uma comunidade, cujos costumes são repassados por meio de tradição.

Nesse mesmo viés, ao tratar de crenças de maneira geral, Dewey afirma que elas

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, apud BARCELOS, 2004, p.129).

Ao nos apoiarmos nas pesquisas sobre crenças e buscarmos suas definições, deparamo-nos com diversos conceitos. No início dos estudos, as crenças eram chamadas de percepções, teorias implícitas, julgamentos, axiomas, teorias pessoais, opiniões,

representações, etc. Nesse sentido, Pajares (PAJARES, 1992 apud BARCELOS, 2004) ressalta que crenças têm sido descritas como um conceito complexo e confuso.

Não obstante “crença” seja um termo difícil de delimitar, devido ao vasto leque de significados, Woolfolk Hoy e Murphy (2001 apud VIEIRA-ABRAHÃO; BARCELOS, 2006, p. 91) relatam que as crenças sofrem modificações de acordo com suas origens, as quais estão interligadas às nossas experiências pessoais. Por esse motivo, Price (1969, apud VIEIRA-ABRAHÃO; BARCELOS, 2006, p. 89) declara que esse termo é algo pertencente à nossa vida durante um período de tempo, seja ele curto ou longo. Desse modo, vemos que o contexto onde estamos inseridos influencia diretamente as interpretações dos acontecimentos aos quais somos submetidas, corroborando a ideia de Barcelos (2004), sob a ótica de Dewey (1993, apud VIEIRA-ABRAHÃO; BARCELOS, 2006, p. 18), de que as crenças são formas de ver e perceber a realidade com base no processo de interação e na interpretação de experiências de vida. Desse modo, a autora, juntamente com Kalaja (2003 apud VIEIRA-ABRAHÃO; BARCELOS, 2006, p. 18) defende o pensamento de que as crenças, além de construídas social e contextualmente, uma vez que mudam conforme a interação com o ambiente e os grupos sociais, são dinâmicas, modificando-se ao longo do tempo. Isso, portanto, faz cair por terra a teoria perpetuada nas décadas de 70, 80 e 90, no exterior e no Brasil, de que crenças seriam estruturas mentais fixas, prontas e estáveis “localizadas dentro da mente das pessoas” (KALAJA, 2003 apud VIEIRA-ABRAHÃO; BARCELOS, 2006, p.18). Ademais, Barcelos (2006a) formula que

também eram comum julgar as crenças de alunos e professores como certas e erradas. Enfim, havia uma relação de causa e efeito entre crenças e ação, ou seja, as ações dos alunos eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham. (BARCELOS, 2006a, p.16).

Nesse viés, Pajares (1992 apud VIEIRA-ABRAHÃO; BARCELOS, 2006, p.128) defende a tese de que as crenças são estáveis, sim, porém, adequam-se ao contexto de acordo com o efeito de nossas experiências.

Tais conceituações são fundamentais para observarmos a influência das crenças, levando em consideração o contexto social no qual estamos imersos, sob as ações e maneiras de formular e organizar nossos pensamentos. Em consonância a isso, Harvey (1986 apud VIEIRA-ABRAHÃO; BARCELOS, 2006, p. 203) caracteriza crenças “como representações individuais da realidade que têm validade suficiente, verdade, ou credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento.”.

Dentro das várias vertentes de estudos de crenças, salientamos, sobretudo, as crenças voltadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, as quais permeiam os cenários escolar público e privado. Para isso, debruçamo-nos sobre o conceito de Barcelos (2001), a qual afirma que, de modo geral, as crenças sobre aprendizagem de línguas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, e Silva, cuja denominação do termo crença está direcionado a

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão. As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros[#] têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem[#] neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p. 77).

Assim, podemos dizer que os alunos, ao iniciarem a vida escolar, possuem algumas opiniões, positivas ou negativas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Tais pensamentos são embasados, sobretudo, no contexto sócio-cultural da comunidade em que estão inseridos, influenciados por intermédio dos valores repassados pela família. Entretanto, à medida que a experiência escolar desses alunos aprimora-se, as crenças renovam-se, ou se reforçam a ponto de tornarem-se cristalizadas e difíceis de serem desconstruídas. Desse modo, portanto, independentemente da origem da influência das crenças nos estudantes, elas afetam a maneira como o grupo de aprendizes de uma segunda língua vê o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, as crenças mostram-se elementos importantes para estudos focados no processo de aprendizagem da LI, uma vez que por elas permeiam uma gama muito vasta de discursos diferentes, os quais podem ter influências benéficas ou prejudiciais para a aprendizagem do alunado. Sob esse prisma, o objetivo deste trabalho de pesquisa está pautado em analisar as crenças dos aprendizes de língua inglesa, tendo em vista os discursos intrínsecos às concepções de ensino de inglês na comunidade escolar, ao nos debruçarmos na interpretação desses discursos, sobretudo relativos às crenças dos estudantes em relação ao ensino. No entanto, vale ressaltar que não é possível expor com exatidão as origens dessas crenças. Desse modo, nosso intento foi refletir sobre hipóteses nos bastidores dos dados recolhidos, conforme a premissa de Vieira-Abrahão (2004, p.147) de que “mapear com exatidão as origens das crenças trazidas pelos alunos professores de línguas” é uma tarefa “difícil senão impossível” (ibid).

2.5 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DOS ESTUDOS DE CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUAS ESTRANGEIRAS

Sob a ótica de crenças acerca do ensino-aprendizagem de línguas, Barcelos (2004) advoga que o estudo sobre essa área iniciou-se em “meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil.” (BARCELOS, 2004, p.2), e até hoje é alvo de inúmeras investigações. Corroborando com tal afirmação, Madeira (2008) assevera que as discussões sobre o ensino-aprendizagem de línguas passaram a ser vistas de outra forma a partir das décadas de 70 e 80, em um cenário, no qual

A então nova e revolucionária abordagem comunicativa, seguida das teorias de aquisição de segunda língua colocaram-se como base para uma visão do processo de aprendizagem de língua estrangeira (...) que considerava uma diversidade maior de fatores. Dentro desse ambiente que se formou, o aluno passou a ser visto de maneira diferente: passou-se a se levar em conta suas necessidades, interesses e sentimentos.(MADEIRA, 2008, p. 119)

O início desse interesse na pesquisa de crenças com foco no ensino-aprendizagem pode ser relacionado ao nome de Hosenfeld (1978, apud BARCELOS, 2004, p.127), o qual apresentava uma nomenclatura diferente para abordar o tema crenças: “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” e reconhecia a importância de se conhecer os alunos.

Muitos pesquisadores também apontam Horwitz (1987) como uma das primeiras pesquisadoras a focar no estudo de crenças. Como resultado, Horwitz concluiu que as crenças dos estudantes interferem no aprendizado de uma língua. Assim, a estudiosa elaborou um questionário denominado BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)³, cujo foco é a análise de crenças sob o viés da aprendizagem de uma língua estrangeira, da dificuldade de aprendizagem, da natureza da aprendizagem na língua, da aprendizagem e estratégias de comunicação e, por fim, da motivação (HORWITZ, 1987).

Já Assis-Peterson e Cox (2010) reiteram esse assunto, apresentando Richards e Lockhart (1994) e Almeida Filho (1999) como os pioneiros nos estudos na área das crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com as autoras, essas obras versam em seus conteúdos a concepção sobre o conhecimento do ambiente de uma sala de aula e as percepções dos alunos e professores acerca da linguagem, do ensino e da aprendizagem, além de haver a necessidade de uma reflexão sobre métodos de aprendizagem

³ Inventário de Crenças Sobre o Ensino de Línguas

dos alunos e como suas crenças e de seus professores influenciam a maneira de aprender. As professoras complementam ressaltando que

Inaugura-se, pois, uma nova era em que ambos, professores e alunos, passam a ser vistos como pessoas concretas (e não como pessoas idealizadas), dinâmicas, mutáveis que constroem suas ações e interpretações no mundo por meio da interação social. (ASSIS-PETERSON; COX; SILVA 2010, p.9).

Silva (2011) assegura que desde 1995 houve um grande aumento no número de estudos sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas. Desse modo, foi possível encontrar diversas pesquisas apoiadas no estudo de crenças no ensino-aprendizagem. Em sua maioria, os trabalhos abordam um estudo construído a partir da análise de crenças de professores de LI e professores em formação, contudo, encontramos, também, trabalhos focados no estudante de LI. Logo, estudiosos, como Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995, 1999, 2001, 2006), dentre outros, realizaram trabalhos na área em questão, e, a partir deles, autores de artigos, teses e dissertações despertaram interesse sobre o tema.

Conforme supracitado, Almeida Filho (1993), visto como um dos percursores do trabalho com crenças no ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil, realiza um estudo pautado nas estratégias de estudos de uma língua-alvo, com base no contexto cultural e social em que o aprendiz está inserido. O linguista aplicado salienta em sua obra a necessidade da interação entre professor e aluno, a fim de colocar o estudante como agente do processo de aprendizagem. Dessa forma, ele sublinha que o professor deve elevar o aprendiz a um nível de colaborador na construção do conhecimento, e não deixá-lo no patamar de receptor de informações, apenas.

Já em Leffa (1991), verificamos uma pesquisa realizada em uma escola pública, com o objetivo de examinar os conceitos de língua e aprendizagem de alunos da 5ª série, os quais ainda não haviam estudado LE. Os resultados mostraram as percepções dos estudantes em não verificarem distinção entre ler em Inglês ou em Português, além de que, para eles, estudar uma nova língua é aprender novas palavras.

Barcelos (1999), em um dos seus primeiros trabalhos sobre a temática, focou seu trabalho na pesquisa das crenças de alunos do último ano do curso de Letras. No seu trabalho, constatou as principais crenças daqueles alunos: “aprender inglês é saber sobre a estrutura dessa língua”; “o professor é o responsável pela aprendizagem do aluno” e “inglês que se aprende aqui não é o mesmo que se aprende lá”. Como conclusão, a autora observou como

essas crenças estavam relacionadas com experiências passadas dos alunos e não contribuíam para uma aprendizagem profícua da LI.

Outros estudos de Barcelos (2001, 2004, 2006), focados em uma minuciosa análise de crenças, tiveram resultados que corroboram a ideia de que o contexto em que as crenças estão inseridas auxilia a compreensão da origem delas. A autora esclarece que as crenças não são apenas provenientes de processos cognitivos, mas também sofrem intervenção de acontecimentos sociais. Isto é, as experiências dos estudantes influenciam diretamente na construção das percepções dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem da LE, como observamos em Barcelos (2001, p. 85): “as crenças são formadas pela cultura dos alunos e pelos contextos sociais nos quais eles estão inseridos”.

Em sua tese, Trajano (2005) buscou identificar as crenças dos alunos do ensino público do Distrito Federal em relação à aprendizagem da língua inglesa, e verificou como essas crenças influenciavam nas ações dos estudantes na escola e fora dela. Com base na análise dos dados da pesquisa, a autora verificou que as atitudes dos aprendizes nem sempre são coincidentes ao revelado em suas crenças, devido a fatores contextuais constatados na fala dos aprendizes. Na conclusão da sua pesquisa, a autora apresenta os resultados que sinalizam uma percepção favorável dos alunos em relação à aprendizagem da língua estrangeira.

Coelho (2005), em um estudo realizado em escolas públicas, propôs-se a realizar um levantamento das crenças de professores de língua inglesa e de seus alunos sobre o ensino-aprendizagem de LI em escola pública, bem como a conhecer as justificativas desses professores e alunos sobre suas crenças. Por meio de narrativas, observações de aulas, questionários e entrevistas, Coelho constatou que as crenças dos professores revelam que esses se sentem responsáveis pela aprendizagem dos seus alunos e que, dentro do programa de ensino, só é possível ensinar estruturas básicas. Já as crenças dos alunos mostraram que eles acreditam que o ensino da LI deveria se dar de maneira progressiva, com início nas primeiras séries do ensino fundamental, para que assim tivessem maior avanço na aprendizagem.

Vale destacar também o trabalho de Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), as quais elaboraram uma primeira coletânea acerca de crenças de professores e alunos de LE dividida em duas partes, na qual a primeira há os estudos de crenças de professores em formação ou em serviço, enquanto a segunda aborda os resultados da investigação realizada em escolas públicas.

Por fim, as obras de Silva (2010; 2011) trazem artigos ricos e pertinentes sobre os estudos de crenças no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como foco tanto no

professor como no aluno. Nessas obras, Silva oferece-nos trabalhos de pesquisadores experientes que investigaram essa temática em seus trabalhos de mestrado ou doutorado. Muitos desses artigos dão base para nos fazer constatar a importância desse campo de pesquisa e dão embasamento para os novos trabalhos a serem desenvolvidos dentro dessa interessante temática.

Com base nas pesquisas supracitadas, notamos, portanto, a influência das crenças no processo de ensino-aprendizagem, bem como a importância de se pesquisar tal temática. O crescimento das pesquisas e do foco no estudo das crenças no ensino-aprendizagem de línguas, doravante CEAL, é percebido, segundo Silva (2011), no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA) realizado em 1995, uma vez que nesse ano ainda não se via trabalhos sobre crenças e começaram a surgir no congresso de 1998. Como prova, salientamos o congresso de 2004, no qual foram apresentados 13 trabalhos entre comunicações e sessões temáticas, sobre CEAL. Já no CBLA de 2007, Silva (2011) ressalta a importância do tópico das crenças no congresso, visto que contou com diversas apresentações e da publicação de artigos importantes para a área. Além disso, outros fatores, como o grande número de pesquisas, dissertações e teses na área, legitimaram a preocupação em se observar fatores cognitivos, sociais e afetivos para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Silva, 2011).

Neste capítulo, vimos em um primeiro momento o contexto no qual o ensino de LI está inserido no Brasil. Em seguida, falamos sobre teorias sociointeracionistas e definições de crenças que dão suporte às análises dos dados coletados e, por fim, mostramos um levantamento das pesquisas sobre crenças que já foram desenvolvidas no Brasil.

3 DESENHO METODOLÓGICO

No capítulo anterior, buscamos delimitar os principais conceitos que nortearam a realização do nosso trabalho. Dentre eles, enfatizamos os conceitos de crenças e sua relação com o contexto no qual o sujeito está envolvido. No presente capítulo, objetivamos apresentar a abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento da nossa análise. Na seção 3.1, apresentaremos a metodologia escolhida para dar suporte a esse trabalho. Na 3.2, será delineado o contexto da nossa pesquisa, incluindo aqui os ambientes em que se realizou a coleta de dados, bem como os sujeitos envolvidos. Por fim, na seção 3.3, serão explicitados quais foram os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

3.1 NOSSA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Na área do estudo de crenças, observamos que há um leque muito grande de metodologias. Inicialmente, devemos ater-nos à divisão do estudo de crenças em três abordagens: a normativa, a metacognitiva e a contextual, de acordo com Barcelos (2001, apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). A primeira abordagem contempla o estudo de crenças por intermédio de questionários no formato *linkert scale*, os quais apenas exigem que os envolvidos na pesquisa assinalem os conjuntos de afirmações pré-estabelecidas. Para isso, os trabalhos voltados a esse tipo de estudo, apoiam-se no modelo criado por Horwitz (1987), denominado *Beliefs about Language Learning Inventory* (BALLI), cujo foco está voltado à mera sugestão de crenças, e não a uma investigação, como sublinhado por Barcelos (2001, apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Em relação à perspectiva metacognitiva, a autora acentua a necessidade da utilização de questionários semi-estruturados, a fim de se inferir as crenças dos envolvidos. Todavia, sob essa ótica, as crenças são vistas “como algo estável” (BARCELOS 2001, apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.220). Já para a última abordagem, na qual focaremos para o desenvolvimento do estudo em tela, é levado em conta o contexto do aluno e, então, investigados os motivos que nortearam suas crenças. Desse modo, “As crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade” (BARCELOS 2001, apud ABRAHÃO, 2006, p.82).

Optamos pela análise focada em aspectos contextuais uma vez que grande parte dos estudos de crenças não passa do nível qualitativo, apenas, e, muitas vezes, estiveram dentro de uma perspectiva de mapeamento de crenças, no qual as tratavam como se não fossem passíveis de mudança. Assim, os trabalhos desenvolvidos chegavam a uma conclusão acerca das crenças dos alunos em relação à LE, porém, não discriminavam os motivos que levavam os alunos a fornecerem determinados dados nas pesquisas. Em outras palavras, a análise de dados em relação às crenças não deve ser apenas quantitativa, restringindo-se a números e respostas fechadas de questionários, mas, sim, mais profunda, sendo observada sob a ótica do método qualitativo-interpretativista, o qual utiliza um questionário semi-aberto, constituído por perguntas fechadas, com múltiplas respostas à escolha, e questões abertas, as quais exigem que o aluno escreva sua resposta pessoal. Tal abordagem é relevante, pois é necessário ir além das respostas declaradas pelos alunos, compreendendo quais os caminhos

norteadores para se chegar a elas, e, portanto, examinar as crenças dos adolescentes em relação à aprendizagem de LI.

Nesse viés, Schwandt (1997, apud BARCELOS, 2001 p. 65) considera que “para entender as crenças precisamos entender não somente as intenções, mas também os significados intersubjetivos que permeiam os pensamentos e ações”. Desse modo, a interpretação dos dados contemplou, sobretudo, o cenário onde as crenças desenvolvem-se, bem como o *background* dos alunos/aprendizes, preocupando-se com o contexto social em que os alunos estão inseridos.

Dessa forma, portanto, tentamos não deturpar pelos resultado, a realidade dos alunos contribuintes para este projeto - fato que tem ocorrido frequentemente com o uso de pesquisas de caráter apenas quantitativo.

Corroborando a utilização da estratégia metodológica em questão, Retorta (2010, p. 88) sustenta a ideia de Moita Lopes e Cavalcanti (1991 apud RETORTA, 2010, p.88), cujos pressupostos fazem menção à necessidade de se observar o objeto de estudo sob diversas perspectivas, pois

(...) Dessa maneira, a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades, ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação, na tarefa de interpretação dos dados, aumentando sua confiabilidade. (MOITA LOPES; CAVALCANTI, 1991, p.138 apud RETORTA, 2010, p.88)

Posto isso, a utilização de diferentes instrumentos para a coleta de dados pressupõe-se a triangulação dos dados, a qual, segundo Retorta (2010) é definida como

uma estratégia metodológica que abrange o objeto de investigação sob, pelo menos, três ângulos distintos, que se articulam a partir de (1) entrevistas (...); 2) questionários (...); 3) anotações de observação em sala de aula (...) (RETORTA, 2010, p.88)

Não obstante os autores ressaltam a importância de diferentes mecanismos de coleta, neste trabalho apoiamo-nos apenas em um dos ângulos citados por Retorta (2010), uma vez que para a reunião de dados desta pesquisa, utilizamos os questionários. Pretendemos, em trabalhos futuros, realizar a coleta por intermédio da triangulação completa, contudo, devido à limitação deste projeto não foi possível realizá-la.

Por fim, com base nesses apontamentos, apoiar-nos-amos para estudar as crenças do público participante utilizando uma pesquisa qualitativa interpretavista.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Aqui, apresentaremos o contexto em que ocorreu esta pesquisa, por intermédio da descrição das escolas e dos indivíduos envolvidos.

3.2.1 As Escolas

A coleta de dados do presente projeto realizou-se por meio da contribuição de professores e alunos de duas escolas situadas na cidade de Curitiba, Paraná. Para o estudo em questão, optamos por duas turmas de escolas bastante contrastantes do 8º e 9º ano, particular e pública, respectivamente.

A escola pública, por sua vez, é subsidiada pelo governo do estado do Paraná e se localiza em um bairro próximo à região central de Curitiba, de perfil comercial e residencial e com uma infraestrutura que fornece boa qualidade de vida aos moradores. A escola funciona com 15 turmas no período matutino, com a quantidade de 530 alunos, sendo 2 turmas do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série e 13 do Ensino Médio. No período vespertino, há 16 turmas, com 516 alunos do Ensino Fundamental. Já no período da noite, são 3 turmas, com 75 alunos no Ensino Médio.

De acordo com dados fornecidos pela própria instituição de ensino, a maioria dos alunos reside no bairro onde se encontra a escola e proximidades. No que se trata da estrutura familiar, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (doravante PPP), cerca de 54% dos alunos da escola mora com os pais e outra parte, cerca de 30%, mora só com a mãe e o restante com familiares.

Em relação ao ensino da língua inglesa, foco do nosso estudo, a escola oferece duas aulas semanais para cada turma. De acordo com o PPP da escola, cujos fundamentos teórico-metodológicos estão contemplados nas Diretrizes Curriculares Estaduais, o objeto do ensino da língua estrangeira moderna é “a língua, concebida como discurso, repleta de sentidos a ela conferidos por nossa cultura em nossa sociedade.” (PPP, p. 96). Além disso, tem-se como objetivo possibilitar ao aluno o emprego da língua oral em diferentes situações de uso, adaptar o uso da língua em situações discursivas, como também levar o aluno a ser parte integrante do mundo atual, caracterizado pelo avanço tecnológico e grande intercâmbio de povos. Ainda observando o que concerne ao ensino de língua inglesa presente no PPP, percebe-se que em

todos os anos, do Ensino Fundamental ao Médio, são contemplados para o ensino a utilização de gêneros textuais, bem como de focos gramaticais, por intermédio de *writing*, *reading*, *speaking* e *listening*.

No que diz respeito à escola particular, localizada na região central da cidade de Curitiba, ofertam-se cursos do Maternal até o Ensino Fundamental de 1º ao 9º anos. Embora a escola não divulgue dados pertinentes ao perfil dos seus alunos, a fim de manter a privacidade de seu público, sabe-se que se trata de uma escola tradicional, fundada em 1962, composta por alunos, em sua maioria, de famílias de alta renda na cidade. Conforme a filosofia da Escola, acredita-se que a educação tem um papel importante no processo de "humanização" do homem e de transformação social. Assim, para essa instituição, o papel da educação constitui-se na articulação da cultura e do desenvolvimento individual, assimilando a experiência coletiva.

3.2.2 Os sujeitos da pesquisa

Levando em conta o objetivo deste trabalho - investigar as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos alunos de duas escolas da cidade de Curitiba do Ensino Fundamental II - escolhemos de 8º ano e 9º, sendo a primeira da escola privada e a segunda, por sua vez, da pública.

O intuito de selecionar alunos do 8º e 9º anos pressupõe o fato de que já possuem alguns anos de contato com a língua inglesa, visto que o início do aprendizado, de maneira geral, dá-se no início do ensino fundamental II. Sendo assim, esses alunos já têm conhecimento prévio da língua estrangeira na escola e, por esse motivo, partilham de crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem da língua, as quais não estão totalmente sedimentadas, pois os indivíduos participantes da pesquisa ainda terão mais outros anos de estudo da LI na escola.

A coleta de dados na escola pública ocorreu no período de uma aula de Inglês, cedido pela professora responsável pela disciplina na escola, no mês de outubro de 2012. Já a coleta com os alunos da escola particular aconteceu, no mesmo mês, de maneira mais informal, no contra turno das aulas regulares que eram do período manhã. Para a pesquisa, todos os alunos das duas turmas foram convidados a participar, entretanto, uns não responderam às questões e outros preferiram não participar.

Ressaltamos, ainda, que todos os participantes assinaram a um termo de compromisso (apêndice A), no qual se declaram voluntários e cientes de que seus dados seriam utilizados apenas para a pesquisa, bem como de que seus verdadeiros nomes estavam sob sigilo. Além disso, foram explicados o motivo e o objetivo do estudo do qual estavam participando.

Salientamos, ainda, que nem todos participantes do questionário demonstraram, de fato, interesse em contribuir. Prova disso, foram as respostas descontextualizadas ou em tom de piada. Por esses motivos, foram selecionados 29 questionários de um total de 47.

Os alunos participantes têm uma média de idade entre 13 e 15 anos. Dos estudantes da rede privada de ensino, 100% frequentam ou frequentaram cursos de idiomas (inglês) em escolas especializadas. Já os alunos da rede pública, em torno de 30% frequentaram ou frequentam curso de inglês, sendo assim, a maioria desses têm contato “formal” com a língua inglesa apenas na escola regular, iniciado na 5ª série, atual 6º ano.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos um questionário semi-aberto (apêndice B), o qual contempla questões cujas respostas são múltiplas, ficando à critério do aluno a escolha delas, e outras as quais necessitam respostas dissertativas dos participantes. Além disso, destacamos que sua elaboração foi embasada nos trabalhos de COELHO (2006), MIRANDA (2005) e TRAJANO (2005).

Posto isso, a seguir, descreveremos o instrumento utilizado e os procedimentos de seleção e divisão das questões para análise dos dados.

3.3.1 O Questionário

Embora Moita Lopes e Cavalcanti (1991 apud RETORTA, 2010, p.88) ressaltem a necessidade da triangulação em uma pesquisa interpretativista, como mencionado na sessão 3.1 deste capítulo, debruçamo-nos apenas no questionário, o qual é utilizado na coleta de dados em diversos campos de pesquisa; pode ser composto por questões abertas e/ou fechadas. Apesar das questões fechadas, nas quais as possibilidades de respostas já são fornecidas, serem mais práticas para a tabulação de dados do pesquisador, são nas questões abertas onde há mais possibilidade de obter as informações com maior confiabilidade, uma

vez que é dada ao participante liberdade para refletir e decidir sua resposta. De acordo com Abrahão (apud BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), os questionários podem ser elaborados com “itens fechados”, contemplando alternativas fixas com respostas afirmativas ou negativas, “itens em escala”, nos quais são “incluídas afirmações que devem ser assinaladas dependendo do grau de concordância ou discordância” (Abrahão apud BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006 p. 221), conhecido como *Likert Scale* e “itens, abertos”, os quais, segundo a própria autora “têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes” (Abrahão apud BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006 p. 222).

Conforme nossas considerações no início deste capítulo, a coleta dos dados foi realizado por intermédio de um questionário composto por questões que contemplavam a todos os itens supracitados (apêndice B), uma vez que tornam a análise mais detalhada. A primeira parte do questionário ficou reservada para questões com o foco destinado em coletar dados sobre o perfil dos alunos, sujeitos da pesquisa. A segunda, composta de dezoito questões abertas e fechadas centrou-se no levantamento de informações relevantes para o estudo de crenças - objeto de observação do nosso trabalho. Vale a ressalva de que atentamos para a linguagem utilizada nas perguntas, levando em conta a compreensão de todos os adolescentes participantes.

Ainda que as questões fechadas limitassem os participantes às respostas ali expressas, foram importantes para o objetivo do trabalho, sobretudo pelo fato de que algumas delas exigiram que o aluno justificasse sua resposta. Em relação às questões abertas, objetivamos permitir que aos participantes expressassem suas concepções e percepções (no caso, crenças) sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI.

Em se tratando do perfil dos alunos participantes, traçamos-no com base na análise da primeira parte dos questionários, totalizando sete questões não numeradas. De maneira geral, preocupamo-nos em elaborar perguntas a fim de investigar a faixa etária dos alunos, o tempo de estudo destinado à LI dentro e fora da escola regular e o círculo familiar desses sujeitos, uma vez que, conforme já abordado no estudo em tela, o conhecimento acerca do contexto em que o aprendiz vive é importante para se compreender a origem de suas crenças.

Já na segunda parte do questionário, dividido em quatro grandes temas - não explicitados a quem a lesse as questões - os adolescentes responderam com informações destinadas à identificação de suas crenças. O primeiro grupo aborda o perfil do aprendiz de LI, enquanto o segundo, a motivação e o interesse para o aprendizado da língua inglesa. O

terceiro e quarto grupo fazem menção ao lugar onde se aprende a língua inglesa e, como ocorre o aprendizado da língua inglesa na escola, respectivamente. Ademais, é indispensável apontar o fato de que algumas perguntas foram repetidas similarmente umas às outras, com o objetivo de detectar respostas contraditórias de um mesmo indivíduo e também para confirmar algumas informações, as quais, apenas com uma única questão não poderiam fornecer fiabilidade.

A fim de didatizar nossa discussão de dados, optamos realizar uma análise sem fragmentar as respostas recebidas. Dessa forma, debruçamo-nos sobre os questionários de escolas pública e particular. Para isso, dividimos em quatro grupos temáticos, os quais são constituídos por perguntas aglutinadas de acordo com os temas abordados em cada uma delas, a saber:

- Capacidade e aptidão para aprender a Língua Inglesa;
- Por que aprender inglês;
- Ambiente de aprendizagem da LI;
- O ensino da LI.

Para realizarmos a análise, então, primeiramente destacamos os temas e padrões de respostas mais pertinentes nos questionários e, em seguida, revisamos as respostas e selecionamos o material mais relevante para a nossa pesquisa.

Diante disso, quanto ao primeiro grupo temático, o qual diz respeito à capacidade e aptidão de aprender inglês, é constituído pelas perguntas: “Você acha que qualquer pessoa pode aprender inglês?”; “É preciso ter dom para aprender inglês?” e “A partir de que idade você acha que se deve aprender inglês?”.

Já no segundo grupo, as perguntas abordam a relação das crenças dos alunos no que diz respeito à importância e utilidade da língua inglesa, bem como a motivação desses alunos em relação à língua. Para isso, destacamos as perguntas: “Por que aprender inglês”, as questões: “Você acha que aprender inglês é importante? Justifique sua resposta.”; “Onde você acha que poderá utilizar a língua inglesa?”; “Você acha que é possível aprender inglês fluentemente no Brasil. Justifique sua resposta.”; “Aprender inglês é útil?”; “Você se sente motivado para aprender inglês? Se não, justifique sua resposta. Se sim, quais diga quais são suas motivações.”; “Você considera o inglês menos importante do que as outras disciplinas da sua escola? Explique sua resposta.” e “Você dedica seu tempo de estudo para a prova de inglês da mesma forma como para as outras matérias?”.

Em relação ao terceiro grupo temático, ressaltamos o ambiente de aprendizagem da LI, constituído por: “Alunos de escolas particulares aprendem inglês melhor do que alunos de escola pública? Justifique sua resposta.”; “É possível aprender inglês na escola pública? Se não, explique por quê.” e “O curso de inglês livre (Words, Fisk, Phil Young’s, CCAA, etc.) é o melhor lugar para se aprender inglês? Se sim, explique os motivos.”.

Por fim, quanto ao último grupo temático, o qual faz menção ao ensino da língua inglesa, aglutinamos as perguntas: “É importante praticar bastante o vocabulário e as estruturas gramaticais para uma boa aprendizagem do inglês?”; “Como você acha que uma pessoa poderia aprender inglês fora da escola?”; “Quem é o responsável pela aprendizagem da língua estrangeira?” e “Qual é a sua opinião sobre essa afirmação? ‘Para se aprender Inglês não é preciso estudar em casa. É preciso apenas ir às aulas.’”.

Com base nessa divisão, foi possível visualizar a relação de respostas semelhantes e crenças partilhadas entre os alunos envolvidos na pesquisa, conquanto sejam de escolas diferentes.

Neste capítulo, portanto, focamos o desenho metodológico desta investigação. Primeiro, decorremos sobre pesquisas sobre a metodologia para a investigação de crenças, bem como apontamos método escolhido. Logo a seguir, constituímos o cenário no qual nossa pesquisa foi desenvolvida por meio da descrição das escolas e dos sujeitos participantes. Por fim, discorremos sobre o instrumento de coleta de dados para a nossa pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, abordaremos os resultados de nossa pesquisa, a fim de identificar as crenças dos envolvidos da pesquisa em relação ao ensino-aprendizagem de LI, bem como interpretá-los com base no contexto social dos envolvidos.

4.1 “É PRECISO TER DOM PARA APRENDER INGLÊS?”

Neste grupo foram realçadas várias crenças relacionadas à aptidão para o aprendizado de LI. Primeiramente, dentre o número total de questionários, apenas um aluno respondeu à questão “Você acha que qualquer pessoa pode aprender inglês?” negativamente. Já em relação à questão “É preciso ter dom para aprender inglês?” duas pessoas responderam “sim”. Isso

nos mostra, portanto, uma divergência entre o número total de respostas, visto que ambas as questões, embora sejam elaboradas de maneiras diferentes, fazem referência ao mesmo tema: se qualquer pessoa, independentemente de dom ou não, pode aprender a língua.

Ainda nesse grupo temático, aglutinamos, também, a questão destinada a conhecer as crenças dos alunos acerca da melhor idade para aprendizado da LI, cuja maioria das respostas apontou não ter idade específica para se aprender a língua, enquanto outra parte afirmou ser entre 7 a 10 anos. Entretanto, observamos que esses resultados divergem da maioria dos estudos com essa mesma temática. Reforçando essa ideia, Rocha (2010) realça as idades entre 5 a 10 anos como mais propícias à aprendizagem de uma L2, devido à ocorrência dos discursos ecoados na sociedade de que crianças têm maior facilidade para aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo em vista as questões de ordem biológica desses indivíduos.

4.2 “PRA QUE ESTUDAR INGLÊS, PROF?”⁴

Nesta sessão, por sua vez, focaremos nas crenças dos indivíduos envolvidos relacionadas à utilidade, à importância, bem como ao uso da LI no Brasil e aos motivos norteadores da aprendizagem dessa língua, conforme supradito no início deste capítulo.

Com base nos dados levantados nos questionários, notamos que os alunos envolvidos em nossa pesquisa, ao se posicionarem perante as questões “Você acha que aprender Inglês é importante? Justifique sua resposta.” e “Aprender Inglês é útil?”, repetem o discurso de que o Inglês é uma necessidade hoje. A constituição desse discurso, assim como já explicitado por intermédio das teorias bakhtiniana e vigotskiana, constituiu-se com base em outros discursos, sobretudo daqueles que impõem a afirmação de que o inglês é necessário atualmente. Assim, ao julgarem a língua inglesa como “*essencial*”, “*importante*” e “*necessária*”, percebemos a influência dos valores sociais recorrentes nas opiniões dos alunos, uma vez que essa é a visão difundida pela cultura de massa, pelas escolas de idiomas e por outras instituições pautadas nesse discurso, como em “Num mundo globalizado ser poliglota é valer por muitos.” (anexo A). Sendo assim, observamos que uma crença cultural, socialmente partilhada, ressalta o aprendizado de inglês como algo necessário, mostrando, portanto, que o discurso inerente ao

⁴ Título com base no artigo de Leffa, 2007

processo da globalização impõe ao sujeito determinadas exigências que ele julga serem necessárias para se afirmar no mundo transformado pelo processo.

Dessa forma, não podemos pensar em LI sem lançar mão de explicações com argumentos relacionados ao fato de ser vista como uma “língua útil” e necessária, não só para o trabalho, mas também, para viagens de lazer, intercâmbios culturais e copa, como observado nos questionários respondidos pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Após a análise dos questionários, observamos algumas respostas pautadas na ideia de que o inglês é importante devido ao seu caráter de língua internacional, no entanto, não justificam o porquê desse pensamento, como em “Aprender inglês é útil porque é uma língua internacional.” e em “é importante aprender inglês pois é uma língua mundial”. Além disso, tais alunos também não estão conscientes do que há por trás dessas afirmações relacionadas ao caráter internacional da língua, como explicitado pelo aluno: “O inglês é útil porque é a língua mais falada mundialmente, se usa muito.” [sic].

Diante disso, ao nos curvamos ao estudo de Pennycook (1994 apud MENDES, 2009), observamos que o autor defende a ideia de que há no cenário atual uma tendência no discurso da população em fazer referência ao ensino-aprendizagem de língua inglesa devido às múltiplas utilidades dessa língua, sobretudo em relação à visão de língua internacional, cujo número de falantes é superior aos números de qualquer outra língua utilizada mundialmente (exceto o mandarim). Nesse viés, o autor advoga que tal língua atingiu grandes proporções, em virtude de sua “neutralidade”, uma vez que é utilizada como forma de comunicação entre nações, cujas línguas maternas são distintas umas das outras. Desse modo, percebemos que o inglês sobrepujou os limites geográficos dos quais fazia parte (Estados Unidos e Grã-Bretanha) e caminhou rumo a contextos diferentes. Nessa perspectiva, portanto, observamos que a expansão do número de falantes de LI é positiva, pois aproxima a comunicação entre países, com os quais não era possível uma equidade comunicativa.

No entanto, a maioria das repostas verificadas nos questionários acerca desse assunto, revelam a importância do inglês para uso exclusivo nos Estados Unidos, como em “Poderei usar a língua inglesa nos **EUA** principalmente” e em “Minha motivação é que quando eu aprender o inglês fluentemente irei para os **EUA**”. Além disso, outros afirmam ser “possível aprender inglês fluentemente no Brasil pois mesmo não sendo morador dos **USA** uma pessoa pode estudar e falar fluentemente” e também que “o inglês é considerado uma língua muito importante no **USA** como português aqui.” [sic].

Com base nessas crenças, fica claro percebermos a associação que ainda se faz, apesar das atuais pesquisas e discursos sobre o perfil internacional da língua, do Inglês ser exclusivamente falado em países como a Inglaterra e os Estados Unidos. Contudo, embora a pluralidade cultural, ou seja, explorar os vários países falantes de uma mesma língua, seja defendida pelos PCN's, aparentemente não é abordada durante os anos escolares, e, por esse motivo, os estudantes são levados a interpretações errôneas, visto que muitos deles não têm conhecimento de que uma mesma língua pode ser oficial e até mesmo materna em diferentes países tão distantes uns dos outros, como é o caso da “Nova Zelândia e Jamaica, no caso do inglês, ou Peru e Argentina, no caso do espanhol, ou Argélia e Congo, no caso do francês” (BRASIL, 1998, p. 49).

Em se tratando do objeto de estudo desta pesquisa, o inglês, como destacado pelos Parâmetros, não podemos deixar de lado que além de ser utilizado como língua oficial, ele é uma língua estrangeira compartilhada por diversos países devido ao “poderio econômico e político do Reino Unido nas primeiras décadas deste século e dos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial até hoje” (BRASIL, 1998, p.48). Apoiando esse pensamento, Gimenez (2001) ressalta que muitos estudantes relacionam a LI com suas variantes mais conhecidas (o inglês britânico e o inglês estadunidense) referindo-se, sobretudo, aos Estados Unidos e à Inglaterra.

Além disso, outro tema frequentemente encontrado nos questionários está unido com a ideia de mercado de trabalho. Isso se deve ao fato de nos encontramos circundados pela língua inglesa, sobretudo, pela forte imagem de que, ao possuir conhecimento dessa língua, as oportunidades, em especial as de trabalho, serão surpreendentemente maiores. Corroborando essa ideia, Assis-Peterson Cox e Santos (2010) reconhecem que a LI deixou de ser “perfumaria, e passou a ser vista como uma ferramenta indispensável para o mundo do trabalho” (ASSIS-PETERSON; COX; SANTOS, 2010, p.22) no momento em que o Brasil “ingressou na fase do capitalismo industrial, importando ciência e tecnologia dos países desenvolvidos” (ibid).

Com base nisso, conquanto ainda sejam adolescentes e distantes desse cenário de mercado de trabalho, eles já expressam o desejo pelo domínio da língua inglesa, a fim de possuir um diferencial no currículo, além de dispor de oportunidades profissionais e, conseqüentemente, de ascensão social. Diante disso, é possível inferir que o discurso reproduzido sobre a relação da LI com o mercado de trabalho entrelaça-se com a ideologia presente na sociedade de que ter domínio da língua inglesa é considerado um aspecto

importante para o sucesso empregatício, como visto na propaganda de uma escola de línguas: “*Por quanto tempo você vai atrasar o seu sucesso?*” (anexo B). Ademais, outro texto publicitário destacado é “*No [nome da escola de Inglês] seu Inglês ganha vida. MONEY*”. (anexo C). Tais apontamentos são corroborados por intermédio da ideia de que as crenças são construídas no meio social e são oriundas de discursos com os quais os alunos entram em contato no contexto em que estão inseridos.

Em se tratando ainda da influência midiática em exibir o Inglês como condição necessária para ter acesso ao mercado de trabalho, Gimenez et al. (2006), em um estudo sobre a influência das mídias na formação do aprendiz de LI, advogam que os discursos midiáticos têm como objetivo, “através de aparente neutralidade dos discursos, mostrarem a forma ideal e eficaz de aprender inglês, além do perfil mais adequado para o professor de inglês”. Esses autores ressaltam a importância de que “tais ideias promovem o enfoque do inglês como um produto de primeira necessidade, já que quem o domina pode devorar ‘e conquistar o mundo’”. (GIMENZEZ et al. 2006, p. 254).

Posto isso, observamos o discurso do inglês como instrumento necessário para se alcançar boas colocações no mercado de trabalho é tema pertinente no dizer dos alunos, visto que os seus discursos são inerentes aos discursos neoliberais presentes no contexto social, defensores do inglês como ferramenta para se alcançar ascensão social. Tais reflexões são evidenciadas em “Aprender inglês é importante para o futuro, oportunidades de emprego etc.” [sic]; “No meu futuro será necessário para meu emprego, viagens, etc.”, e “É importante porque se um dia você for trabalhar você deverá apresentar em formulário se aprendeu uma língua estrangeira.”, nas quais os indivíduos da pesquisa, em geral, relacionam a LI, sobretudo, com empregos.

Raciocínios como esses são intrínsecos à ideia de globalização e o desejo de fazer parte desse mundo globalizado. Prova disso, são as considerações feitas no início deste capítulo, e o fato de que o cenário brasileiro foi e continua sendo influenciado pela cultura difundida, sobretudo pelos Estados Unidos, que é o principal modelo imperialista. Assim, a LI é julgada como a língua da globalização e do desenvolvimento, facilitadora da comunicação entre povos distintos, falada por pessoas bem sucedidas, com boas colocações no mercado de trabalho no próprio país e no exterior. Por esses motivos, torna-se difícil descrystalizar esse pensamento empregatício corrente na atualidade.

Em contrapartida, ao pensarmos a escola, instituição onde se deveria haver a maior rede de compartilhamento de pensamentos acerca de assuntos presentes na sociedade, nós a

observamos como uma forte ferramenta de propagação de discursos e valores sociais contemporâneos no meio na qual está inserida. Sendo assim, percebemos o discurso do mercado trabalho, também, no ambiente escolar, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino, de Língua Estrangeira, frisam que

para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao **mundo dos negócios** e ao **mundo da tecnologia** etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que **oferece instrumentos indispensáveis de trabalho**” (BRASIL, 1998, p. 38) (grifo nosso)

e ainda:

ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de: ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, **utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados**”. (BRASIL, 1998, p. 67) (grifo nosso)

Além disso, destacamos também a Copa do Mundo de 2014 como um assunto bastante abordado nas informações recolhidas dos sujeitos da pesquisa, visto que no momento em que o questionário foi aplicado, havia muitos comentários acerca do país ser sede do maior evento de futebol conhecido na atualidade. Por conta disso, muitas propagandas de escolas de línguas aproveitaram-se da Copa do Mundo, utilizando informações como

Com o curso de Inglês [nome da escola de inglês], você estará apto a atender turistas, estrangeiros que visitarão o Brasil nos eventos esportivos internacionais aprendendo frases e expressões mais comuns com os estrangeiros de forma rápida e eficaz (anexo D)

a fim de aumentar os clientes de suas empresas. Discursos como esse invadem o ambiente educacional, influenciando professores a usarem a Copa como argumento com o objetivo de aumentar o interesse em suas aulas de LE. Tal fato é apreendido pelos alunos do ensino fundamental, uma vez que a maioria dos sujeitos da nossa pesquisa utiliza o evento “Copa do Mundo” como motivo para se aprender inglês.

Já para os alunos, ter conhecimento dessa língua é um aspecto facilitador para a comunicação e compartilhamento de culturas com os estrangeiros que virão para cá assistir partidas de futebol, em 2014. Ademais, muitos desses alunos, também imaginam que a Copa do Mundo 2014 renderá trabalhos temporários, e, possivelmente, trabalhos por meio de contratos, quiçá até no exterior. Por esse motivo, notícias como “Escolas de inglês vivem era

de ouro com Copa e Olimpíadas”⁵ e propagandas de escolas de Inglês como a anteriormente citada e “Aprenda Inglês até a Copa” têm sido bastante recorrentes na nossa sociedade, ao ponto de os adolescentes reproduzirem-nas sem ao menos compreenderem os acontecimentos nos bastidores desse cenário mercadológico, tais como a preocupação, quase exclusiva, de vendas de pacotes de aulas de LI.

No que tange à temática “Você se motivado para aprender inglês?”, atentamos para algumas crenças exteriorizadas negativamente, pelos sujeitos da nossa pesquisa, visto que observamos nas respostas dos alunos algumas opiniões em relação à língua inglesa acompanhadas dos termos “*difícil*” ou “*chato*”, além de haver indivíduos, cuja alegação está pautada no “*ódio*” da língua e na “*vergonha*” de usar o inglês em sala de aula, como em: “Eu odeio o inglês, ele é muito chato.” e “me sinto envergonhado em falar uma língua que eu não conheço muito bem” [sic].

Nesse mesmo viés, Leffa (2007), ao apresentar o processo de auto-exclusão na aprendizagem da língua estrangeira, quando o aluno alega: “eu odeio inglês”, “pode dar a impressão de que esse dizer foi construído de dentro para fora, quando na realidade foi construído da sociedade para o sujeito, de fora para dentro.” (Leffa, 2007, p.5). Dessa maneira, crenças tais como “Tenho vontade de aprender para mostrar para outras pessoas que o inglês também é importante, mas é muito difícil.” [sic]; “porque eu acho que não vou precisar usar o inglês.” [sic] e “é um pouco chato.”, podem ser vistas como discursos induzidos pela sociedade na qual o sujeito está inserido.

Com base nessas crenças, sublinhamo-nas como resultado de experiências no processo de ensino-aprendizagem de caráter negativo, bem como oriundas de reflexos de discursos da sociedade. Tais constatações relacionam-se aos apontamentos de Vygotsky (2004), no que tange à interação entre indivíduo e meio social em que está inserido, por meio da qual, quando não designa uma zona confortável de interação, faz com que o sujeito, nesse caso o aluno, interaja com dificuldade, levando-o à desmotivação. Essa premissa torna-se visível quando o aluno declara: “eu não entendo nada e se eu não entendo não me sinto motivada.”. Corroborando essa ideia, Horwitz (1987) assegura que uma experiência malsucedida pode levar o aluno a pensar que ele não tem uma habilidade especial para aprender uma LE.

⁵ Notícia retirada de <http://www.brasileconomico.com.br/noticias/nprint/89018.html>. Acesso em 18/03/2013

4.3 “NÃO É MÁGICA, É MÉTODO!”

Já em relação às crenças de que cursos de línguas (doravante CL) são os melhores lugares para se aprender inglês são compartilhadas pela maioria (quase 90%) dos alunos, os quais partem do princípio de que se aprende melhor inglês em cursos especializados do que em escolas regulares. Apesar de existirem opiniões como “escolas de inglês **não** são o melhor lugar porque na minha opinião se aprende praticando.” (crença 1, doravante C1), a maioria considera o ensino de inglês melhor e mais aprofundado, além de que os profissionais nesses ambientes são vistos como bem qualificados e focados apenas no ensino da língua.

Assim, observamos, em se tratando dos cursos de línguas, que diversos alunos de nossa pesquisa os apontam como o lugar perfeito para a aprendizagem de inglês, visto que, segundo eles “lá é mais reforçado, tem professores interessados para dar as aulas.” (C1) ou “o curso de inglês é o melhor lugar porque eles falam só inglês com você.” (C3).

Com base nisso, Barcelos (2006a) defende a ideia que esses estudantes vão à procura de tais cursos com o objetivo de desvencilhá-los “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.” (BARCELOS, 2006a, p.164). Essas crenças também podem estar relacionadas às críticas feitas pelos alunos questionados, os quais, ao comparar os CL com o ensino de Inglês nas escolas, julgam os professores de línguas da escola regular, principalmente da pública, como inferiores aos professores dos cursos de idiomas. Aqueles, geralmente, têm sua metodologia de ensino questionada e são constantemente avaliados, além de serem vistos como mal preparados, talqualmente Barcelos (2006a) consolida em:

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. (BARCELOS, 2006a, p. 160)

Para os alunos, os cursos de idiomas aparecem como um lugar “especializado” no ensino de idioma, e esse perfil legitima um ensino efetivo. Nesse sentido, encontramos crenças como: “escolas de inglês oferecem melhor ensino, pois elas são especializadas em inglês.” (C4), “o curso de inglês é o melhor lugar para se aprender, pois nesses lugares eles ensinam muito mais rápido.” e “curso de inglês é o melhor lugar para se aprender porque nas escolas de inglês eles explicam melhor e o ensino deles é bom.” (C5). Observa-se, com base no perfil dos alunos das crenças C1, C2, C3 e C5 que, não obstante, não tenham sido alunos

desse tipo de instituição, julgam-nos espaços melhores para se aprender. Dessa forma, principalmente perante as crenças de que o ensino de cursos de idiomas é melhor e mais rápido, é importante salientarmos os discursos correntes na mídia, promovidos principalmente por escolas de idiomas, tais como: “Fale Inglês em 8 semanas. Não é mágica é método” (anexo A) e “Aprenda inglês de qualidade em 18 meses” (anexo E). Sobre esses fatores ligados à influência midiática, as constatações de Gimenez et al. (2006) concluem que:

Os professores de inglês na escola pública são influenciados pelos discursos veiculados pela mídia, um “veículo discursivo” utilizado pelas escolas de iniciativa privada para a construção da imagem de seus métodos e professores tendo como recursos a negação da qualidade da escola pública. (GIMENEZ et al. 2006, p.257)

Em se tratando do cenário escolar de escola regular, destacamos que a língua deveria ser desenvolvida ao longo dos anos. No entanto, segundo algumas crenças dos participantes da pesquisa isso parece não acontecer, pois sempre é repetido o mesmo conteúdo a cada série iniciada, como visto em: “a escola pública só ensina o verbo to be” e em “na escola pública eles ficam da 5ª série a 8ª série ensinando o verbo to be.”. Por conta disso, grande parte desses alunos são motivados a procurar escolas de línguas, com o intuito de preencherem o hiato deixado pelo ensino na escola regular, como já mencionando anteriormente quando destacamos as crenças em relação aos cursos de idiomas.

Por esse motivo, muito alunos, quando questionados sobre ensino de LI na escola pública, afirmaram que “na escola pública se aprende só o básico” e que “é muito difícil” aprender, pois “os professores não são muito bons.”, além de que “as escolas não tem a obrigação de ter um bom ensino de inglês, mesmo sendo de pública ou particular.” [sic]. Tais discursos comprovam a tese de que os alunos apropriam-se de significações socialmente compartilhadas a respeito do ensino na escola pública, e, portanto, não se esforçam em aprender.

Entretanto, não obstante 21 dos 27 alunos que responderam à questão “Alunos de escolas particulares aprendem Inglês melhor do que alunos de escola pública?”, confirmarem ser melhor o ensino na rede privada, esses responderam positivamente também à questão “É possível aprender Inglês na escola pública?”. Desse modo, vemos, embora tenham conhecimento das dificuldades encontradas na rede pública, os indivíduos têm esperança da possibilidade de se aprender nesse ambiente.

Então, quando questionados acerca do ensino na escola particular, alguns responderam que “Os alunos de escola particular aprendem Inglês melhor porque as escolas particulares

tem um ensino mais forçado e as escolas públicas tem um ensino mais leve.” [sic]. Respostas como essas podem ser inferidas com base na ideia defendida no meio social de que na escola pública é mais fácil passar de ano em relação à particular, pois as exigências são menores.

4.4 “PORQUE MEUS PAIS DIZEM QUE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA TEM QUE DAR MAIS ATENÇÃO.”

Por fim, neste último grupo destacamos crenças, as quais evidenciam o pensamento dos alunos de que o inglês é considerado menos importante que as outras disciplinas “porque parece que a professora não quer dar aula” e até mesmo pelo fato de que “como no nosso colégio o inglês não reprova acho que não damos muita importância para o inglês.”. Também vale ressaltar alguns dados como “precisamos aprender tudo aqui do nosso país para depois aprender inglês” e “é melhor estudar as outras disciplinas que você entende”, visto que devem ser analisados empiricamente, com base nas experiências vivenciadas por esses alunos nos espaços em que vivem e os discursos neles presentes.

Ademais, quando questionados se é possível aprender inglês fluentemente no Brasil, houve respostas como: “se o professor for bom é possível aprender” e “é apenas necessitado bons professores.” [sic], por meio das quais é possível inferirmos que, para esses alunos, a responsabilidade da aprendizagem é apenas dos professores. Não obstante um aluno tenha destacado a possibilidade de aprender-se LI no Brasil, pois “o ensino não depende do só do aluno” [sic], percebemos que os alunos, de modo geral, ao revelarem suas crenças sobre a aprendizagem de inglês, julgam apenas a qualidade do professor e dificilmente assumem sua responsabilidade no processo.

Por intermédio dos dados coletados na pesquisa, verificamos ao analisar as respostas relacionadas à questão “Como você acha que uma pessoa poderia aprender Inglês fora da escola?” crenças de que há a possibilidade de aprender LI por meio de filmes, de músicas em Inglês e de jogos de *video game*. Logo, quando transpostos ao contexto escolar, essas opiniões aparentemente remetem ao fato de que uma aula de inglês eficaz é a que utiliza recursos, sobretudo tecnológicos. Com base nisso, os discursos dos alunos permitem-nos inferir a influência dos discursos de que é necessário haver o envolvimento do aluno com a tecnologia, afim de que a aprendizagem seja profícua.

Posto isso, essas crenças possibilitam-nos constatar a tendência dos alunos em sentirem-se deslocados de aulas estruturalistas e presas a métodos tradicionais (tais como

exercícios de tradução e de pura gramática descontextualizada), e, portanto, distante da aprendizagem plena da língua. Ademais, com base nesses dados, é perceptível a vontade desses indivíduos em ter aulas mais dinâmicas, com o uso de músicas, por exemplo, ou de outras ferramentas pela quais se possa prender a atenção do aluno. No entanto, sobre o uso de músicas em sala de aula, Barcelos (1995) advoga que

apenas esse recurso não é suficiente para um ensino efetivo da língua, apesar de reconhecerem o valor didático da música que pode ser usada para "quebrar o gelo", ajudar os alunos a se expressarem melhor e a compreenderem aspectos sócio-culturais do idioma. Na maioria das vezes, os professores utilizam apenas a técnica da tradução no emprego didático da música, deixando de adotar outras técnicas diferentes, variadas e mais comunicativas. (BARCELOS, 1995, p. 84)

Além disso, BARCELOS (1995) aponta as práticas de tradução de músicas como formas de cristalização do pensamento dos alunos “como a única maneira de se utilizar a música como instrumento para aprendizagem de inglês.” (Ibid, p.84).

Em se tratando ainda de preferências de instrumentos para aprendizagem, conquanto a maioria das respostas apoiou-se na ideia de utilizar músicas e jogos a fim de aprender e aprimorar a língua estrangeira em questão, alguns alunos consideram o estudo de regras gramaticais como uma forma de se aprender inglês fora da sala de aula. Diante disso, conforme Barcelos (1995), ao demonstrarem preocupação com aspectos gramaticais os estudantes mostram

uma visão multifacetada, parcelada da língua, composta de partes que formam um enorme quebra-cabeça o qual eles querem dominar por completo. Não se pode esquecer, entretanto, que essa visão é o reflexo de um tipo de ensino que privilegia apenas a gramática e o léxico da língua isolados de um contexto de comunicação. (BARCELOS, 1995. p.90)

Posto isso, vemos o meio social em que estamos inseridos indo de encontro ao de objetivos defendidos pelas leis, visto que, enquanto pensarmos em língua inglesa apenas como fonte de produção de capital, trata-se aqui das inúmeras escolas de idiomas existentes nas ruas, o inglês continuará sendo sinonímia de empregos e viagens e ferramenta de comunicação nos Estados Unidos, e, quiçá, na Inglaterra. Além disso, não devemos apontar o próprio sistema de ensino, sobretudo o público, como influente nessa resposta, uma vez que nas escolas não se tem observado uma explicação concreta para os alunos de que o inglês se faz necessário e útil para vivermos em um mundo globalizado, e, sim, a reprodução de discursos vagos referentes apenas à necessidade de aprender inglês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado teve como escopo verificar as percepções e as crenças de alunos de escolas pública e particular do ensino fundamental em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Tal levantamento foi realizado por intermédio da aplicação de questionários, os quais foram fundamentais para a coleta de dados analisados com base em um levantamento teórico acerca de crenças sob a perspectiva da Linguística Aplicada. Além disso, pautamo-nos em pressupostos sobre o sociointeracionismo, a fim de aproximarmos as crenças coletadas dos indivíduos envolvidos, com o ambiente em que estão inseridas. Para tanto, adotamos o ponto de vista advogado por Barcelos (2001, p.72), a qual afirma que, embora não haja uma definição uniforme de crenças sobre aprendizagem de línguas, em geral, “elas podem ser definidas como opiniões e ideias de alunos (e professores) a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.” Dessa forma, salientamos que cada aluno participante desta pesquisa fundamentou-se em suas crenças para construção do seu discurso, o qual reflete as crenças permeadas no ambiente em que esse indivíduo está inserido.

Para isso, adotamos uma pesquisa qualitativa - interpretativista, cujo objetivo recaiu sobre a necessidade de irmos além das respostas declaradas pelos alunos e compreendermos os caminhos norteadores para chegar a essas crenças. Como resultado, observamos algumas crenças bastante frequentes nas respostas, tais como às que se referem à utilidade da língua no mercado de trabalho. Além disso, destacamos que maioria dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa consideram LI como ferramenta diferencial no currículo, e, por conseguinte, um meio pelo qual é possível obter sucesso profissional. Em se tratando ainda dessa ideia, é necessário realçarmos os apontamentos realizados pelos alunos em relação às oportunidades de emprego na Copa do Mundo de 2014.

Ademais, outra crença encontrada em grande parte das informações recolhidas, faz menção à possibilidade de oportunidades geradas por intermédio do conhecimento de LI. Contudo, constatamos frequentemente nos discursos do alunado a imagem dos Estados Unidos como o único destino, onde há expectativas de utilizarem o Inglês. Por fim, também devemos enfatizar o fato de que eclodiram, nos questionários, crenças acerca da qualidade de ensino na rede pública de ensino, sobretudo quando comparadas às escolas privadas e centro de línguas.

Todavia, não podemos deixar de frisar o fato de outras crenças terem aparecido nos dados. No entanto, advogamos que essas não foram analisadas com a mesma profundidade como as informações supracitadas, visto que os grupos temáticos, cujos tópicos contemplam a maneira de aprender-se LI fora do contexto de escola regular e a importância dada a essa disciplina dentro da escola, sobretudo em relação a outras matérias presente na grade curricular dos alunos, não são o carro chefe desta pesquisa. Entretanto, perquiri-las poderiam ser o foco de outros trabalhos com a mesma temática.

Em relação, ainda, aos resultados deste projeto, acentuamos um fato interessante observado nos dados: conquanto a coleta de elementos para a edificação deste trabalho tenha sido realizada com sujeitos de colégios e realidade sociais diferenciadas, ressaltamos que as respostas dos questionários foram muito semelhantes.

Com base nesses resultados, foi possível clarificarmos a importância do conhecimento dessas crenças, uma vez que são relevantes para o entendimento das expectativas do alunado no que concerne ao ensino-aprendizagem de LI, bem como os fatores externos influentes na construção de tais discursos. Ademais, a partir do contato com as crenças dos alunos acerca da LI, possivelmente, muitos professores teriam um maior leque de informações para elaborarem suas metas de ensino. Desse modo, com base nas análises realizadas durante esta pesquisa, a ideia presente na epígrafe na abertura deste projeto “Os professores raramente são treinados para ouvir aos silêncios e as crenças implícitas de seus alunos” faz-se verdadeira.

Por fim, por meio deste estudo, buscamos contribuir para o ensino-aprendizagem da LI, uma vez que, tendo conhecimento das crenças e dos discursos intrínsecos a elas, o professor poderá reavaliar suas práticas docentes, e os estudantes, por sua vez, estarão aptos a refletir sobre o seu papel enquanto estudantes de LE e acerca da importância de se aprender uma nova língua. Ademais, esperamos que esta pesquisa colabore para o desenvolvimento de novos trabalhos da comunidade acadêmica sobre o tema crenças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P.; SANTOS, D. A. G. **Crenças & Discursos: Aproximações**. In: Silva, Kleber Aparecido. (Org.). *Crenças, Discursos & Linguagem*. 1ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010, v. 1, p. 195-226.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARCELOS, Ana Maria F. **A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Campinas, 1995. 140 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Letras, Universidade de Campinas.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177.

_____. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, 2001: 71-92.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. In: LEFFA, V. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Linguagem & Ensino, Vol 7, No. 1, 2004 (123-124)

_____. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. In: BARCELOS, Ana Maria F.; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *Crença e de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Hilda Simone H. **“É possível aprender inglês na escola?”** Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria F.; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *Crença e de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, Pontes, 2006.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge University Press, 2^a ed., 2003.

GIMENEZ T., SERAFIM J. S., SALLES, M. R., ALONSO T. **Referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro**. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 9, No. 1, 2006 (251-266)

GIMENEZ, T. **English Language Teaching and the Challenges for Citizenship and Identity in the Current Century**. *Acta Scientiarum*, Maringá, v.23, n.1, p.127-131, 2001.

HORWITZ, Elaine K. **Surveying students' beliefs about language learning**. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall, 1987, p.119 - 129.

JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language*, Oxford: OUP, 2000. 258p.

LEFFA, Vilson J. **A look at students' concept of language learning**. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 17 , p. 57-65, jan./jun. 1991.

LEFFA, Vilson J. **Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira**. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

MADEIRA, Fábio. **O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças**. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 47, n°1. Campinas, jan./jun. 2008.

MARINS, I. M. M. **O contexto social na motivação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira**. Pelotas, RS: 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas. 2005.

MENDES, Ciro Medeiros. **Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação**. 2009. 189f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciência Exatas da Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto: 2009.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. **Crenças sobre o ensino** – aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. 2005. 349 f. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa) – Universidade estadual do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/mirlamariasaraivafontenele.pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2012.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada:** a linguagem como condição e solução. *DELTA*, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994

NAVES, R. R.; VIGNA, D.D. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil.** *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*, v. 1. n. 1, fev. 2008. p. 33-38. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/29/20>. Acesso em 01/02/2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Elias Abrahão. Disponível em:<<http://www.ctaeliasabrahao.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/649/arquivos/File/PPeproposta.pdf>>. Acesso em 01/02/2013

RETORTA, Miriam Sester. **Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná:** uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares. São Paulo, SP: Blucher Acadêmico, 2010.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ROCHA, C. H. **Um estudo exploratório sobre o ensino de inglês no fundamental I: foco nas crenças dos participantes.** In: SILVA, K. A. (Org.) *Crenças, discursos e linguagem*–vol. I. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 227-265.

SANTOS, J. A. ; OLIVEIRA, L. A. **Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública.** In: LIMA, D. C. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas* São Paulo: Parábola Editorial

SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Língua(gem): Volume I.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010

SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Língua(gem): Volume II,** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011

TRAJANO, Izabella da Silva N. **Crenças espontâneas do aprender LE (Inglês):** A perspectiva do alunado. 2005. 180f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria F. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas:** Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, Pontes, p. 219-232, 2006.

VYGOTSKY. L.S. Formação social da mente. Martins Fontes. São Paulo. 2003.

APÊNDICE A – Termo de compromisso

Prezado(a) Aluno(a):

Nós somos alunas do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e estamos fazendo uma pesquisa para o nosso Trabalho de Conclusão de Curso.

O questionário que irá responder tem por objetivo traçar um perfil de alunos de Língua Estrangeira (Inglês), bem como verificar suas crenças/percepções/opiniões em relação à sua aprendizagem.

A sua colaboração será fundamental para que possamos alcançar o objetivo do nosso trabalho.

Obrigada.

Atenciosamente,

Caroline da Silva Santos (carolssantos@hotmail.com)

Meryellen Andressa Fermino (mezzinha@gmail.com)

TERMO DE COMPROMISSO

PROJETO DE PESQUISA: "ESTUDO DAS CRENÇAS DE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICA E PRIVADA SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA"

Entendo que o propósito desta pesquisa é auxiliar na coleta de dados para o desenvolvimento de um trabalho de conclusão.

Eu confirmo minha participação voluntária nesta pesquisa e entendo que posso desistir do projeto a qualquer momento que julgar conveniente.

Entendo que meus dados são confidenciais e que, **caso eu prefira, meu verdadeiro nome não será utilizado**. Também estou ciente que partes das entrevistas e questionários poderão ser utilizadas pelas pesquisadoras em trabalhos, congressos etc.

Entendo que um relatório dos resultados finais estará à minha disposição ao final do estudo, caso assim eu deseje.

Reconheço que recebi uma cópia do termo de compromisso.

Nome: _____

Colégio: _____

Contato (telefone e/ou email):

Data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B- Questionário

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Curso de Licenciatura em Letras – Português-Inglês
Trabalho de Conclusão de Curso

Projeto de Pesquisa: "Estudo das crenças de Alunos de escolas pública e privada sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa"

Orientadora: Profª Dra. Miriam Sester Retorta

Acadêmicas: Caroline da Silva Santos (carolssantos@hotmail.com)

Meryellen Andressa Fermino (mezzinha@gmail.com)

QUESTIONÁRIO PARA OBTENÇÃO DE DADOS PARA ANÁLISE

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Série: _____

Qual é a sua idade?

Com quais pessoas você mora?

Quando foi a primeira vez que você entrou em contato com a Língua Inglesa?

Você já fez Inglês fora da escola?

Sim () Não ()

Se sim, onde foi? Por quanto tempo?

AGORA, RESPONDA ÀS SEGUINTE PERGUNTAS DA MANEIRA MAIS COMPLETA QUE CONSEGUIR.
LEMBRE-SE DE QUE **NÃO HÁ RESPOSTA CORRETA**, NÓS APENAS QUEREMOS SABER A SUA OPINIÃO.

1. Você acha que qualquer pessoa pode aprender Inglês?

Sim () Não ()

Se **não**, justifique sua resposta _____

2. Você acha que aprender Inglês é importante? Justifique sua resposta.

3. Onde você acha que poderá utilizar a língua inglesa?

4. Você acha que é possível aprender Inglês fluentemente no Brasil. Justifique sua resposta.

5. É preciso ter dom para aprender Inglês?

Sim () Não ()

6. É importante praticar bastante o vocabulário e as estruturas gramaticais para uma boa aprendizagem do Inglês?

Sim () Não ()

7. A partir de que idade você acha que se deve aprender Inglês?

0 -6 anos () 7 – 10 anos () 11 a 15 anos () acima de 15 anos ()

Não há uma idade específica ()

8. Alunos de escolas particulares aprendem Inglês melhor do que alunos de escola pública?

Justifique sua resposta.

9. Aprender Inglês é útil?

Sim () Não ()

Por quê? _____

10. Como você acha que uma pessoa poderia aprender Inglês fora da escola? (Se preferir, você poderá marcar mais de uma opção).

- jogando video games
- lendo livros em Inglês
- assistindo a filmes em Inglês sem legendas em Português
- ouvindo músicas em Inglês
- conversando com pessoas que só falam Inglês
- estudando a gramática do Inglês

11. Você se sente motivado para aprender Inglês? Se não, justifique sua resposta. Se sim, quais diga quais são suas motivações.

12. É possível aprender Inglês na escola pública? Se não, explique por quê.

13. Quem é o responsável pela aprendizagem da língua estrangeira?

- Somente o professor
- Professor e aluno
- Somente o aluno
- O livro didático
- Os pais

14. O curso de Inglês livre (Words, Fisk, Phil Young's, CCAA, etc.) é o melhor lugar para se aprender Inglês? Se sim, explique os motivos.

15. Qual é a sua opinião sobre essa afirmação?

“Para se aprender Inglês não é preciso estudar em casa. É preciso apenas ir às aulas.”

- Concordo totalmente

- () Concordo
- () Discordo
- () Discordo totalmente

16. Você considera o Inglês menos importante do que as outras disciplinas da sua escola?
Explique sua resposta.

17. Você dedica seu tempo de estudo para a prova de Inglês da mesma forma como para as outras matérias?

- () Sim, o Inglês é tão importante quanto as outras disciplinas
- () Não, o Inglês não é tão importante como as outras matérias.

18. Comentários

ANEXO A – Propaganda 1

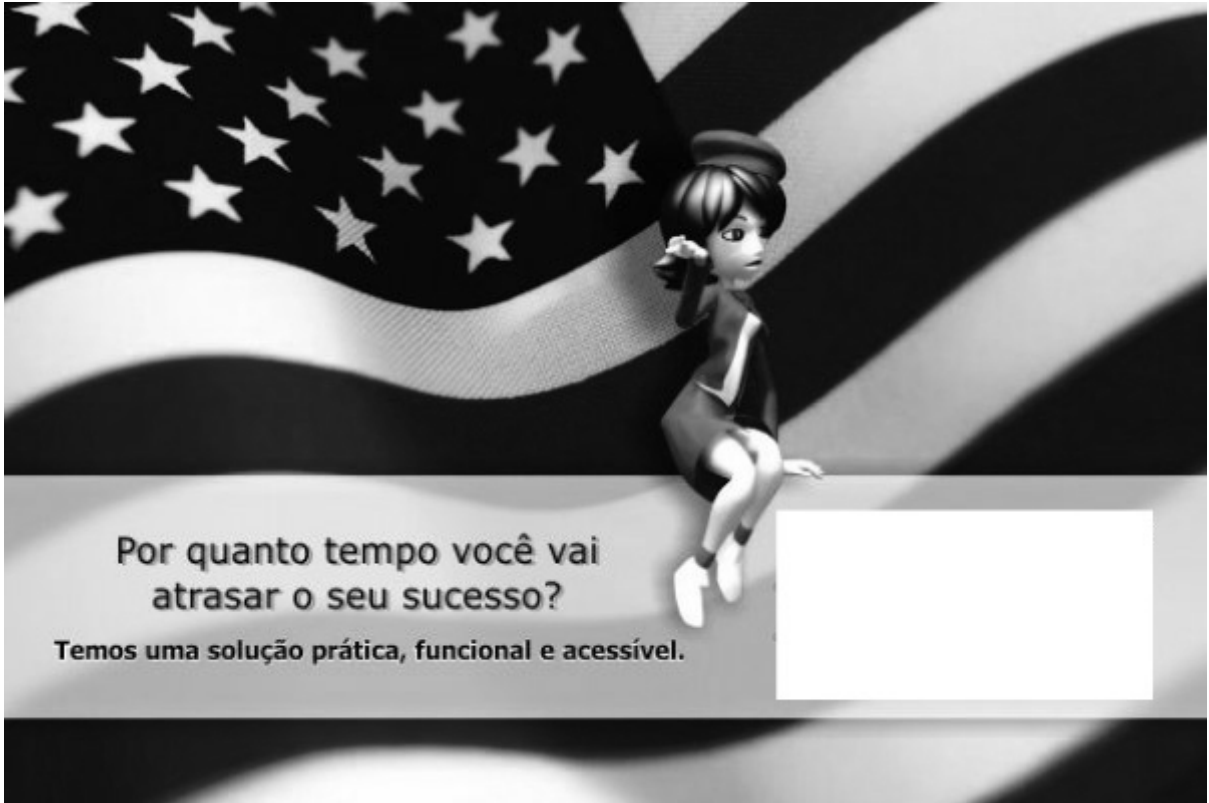


*Num mundo globalizado,
ser poliglota é valer por muitos*

**FALE INGLÊS EM 8 SEMANAS
NÃO É MÁGICA É MÉTODO !!!**

Aprender idiomas
não é Mágica,
é MÉTODO !!!

ANEXO B – Propaganda 2



Por quanto tempo você vai
atrasar o seu sucesso?

Temos uma solução prática, funcional e acessível.



ANEXO C – Propaganda 3

**NO
SEU INGLÊS GANHA VIDA.**

MONEY

**Venha comprovar por que no
seu inglês ganha vida...**

- Aulas dinâmicas e descontraídas.
- Método com ênfase na conversação.
- Aulas de apoio gratuitas.
- Teste de nivelamento sem compromisso.
- Turmas novas todos os meses.

CURSOS

ADULTS

Regular
BRASAS SPRINT
Conversation Class

YOUNG

Candy Club (6 anos)
Popcorn Club (7 anos)
Kids (a partir de 8 anos)
Juniors (a partir de 11 anos)
Teens (aulas de 1h25)

DURAÇÃO APROXIMADA DOS
CURSOS REGULAR E INTENSIVO
(Sem computar férias)

Frequência Semanal	Curso Iniciante+Básico	Curso Completo
5 aulas - SPRINT	06 meses	1 ano e meio
3 aulas	10 meses	2 anos e meio
2 aulas	15 meses	3 anos e meio

Exames Internacionais, informe-se:
TOEFL® ITP, TOEFL® Junior™ e TOEIC®

MATRÍCULAS ABERTAS

ANEXO D – Propaganda 4

Curso de
INGLÊS
2014

Na [redacted] você estará **preparado**
para receber o **mundo em 2014!**

Com o curso de Inglês 2014 da [redacted], você estará apto a atender turistas estrangeiros que visitarão o Brasil nos eventos esportivos internacionais, aprendendo frases e expressões mais comuns nos diálogos com estrangeiros de forma rápida e eficaz.

Matricule-se já!

[redacted]

ANEXO E – Propaganda 5

