

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

INGRID SOARES DE LACERDA

**ESTUDO DE CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM CONTEXTO RURAL**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2014

INGRID SOARES DE LACERDA

**ESTUDO DE CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM CONTEXTO RURAL**

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. Ms. Ana Maria dos S. G. F. Martins

CURITIBA

2014



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Curitiba

Departamento de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Licenciatura em Letras Português/Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

ESTUDO DE CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM CONTEXTO RURAL

por

INGRID SOARES DE LACERDA

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado em 25 de fevereiro de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Ana Maria Martins
Professora Orientadora

Miriam Sester Retorta
Membro titular

Jacqueline Lindstron
Membro titular

- O *Termo de Aprovação* assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Aos inconformados.

AGRADECIMENTOS

À minha queridíssima orientadora, Ana Maria Martins, por ter aceitado me acompanhar no desenvolvimento deste trabalho e por ter sido tão compreensiva.

À professora Andreia, por ter nos ajudado tanto durante as disciplinas de TCC 1 e 2.

Às professoras Miriam Sester Retorta e Jacqueline Lindstron, pela participação na banca, e à professora Márcia Becker, pela leitura do projeto.

Ao grupo de estudos *Comunicação Dialética e Questão Agrária Brasileira*, por ter despertado meu interesse pela educação do campo.

Aos meus colegas, pelos momentos de conforto e descontração.

Aos meus pais, pois sem eles não teria chegado até aqui; ao meu namorado, pelo suporte emocional; e aos demais amigos e familiares, pelo apoio e carinho.

“Pretender que a escola se constitua na grande equalizadora social, ou no lugar por excelência de onde irradiará a revolução social, é incorrer no equívoco de imputar a uma instituição, apenas aquilo que é função da sociedade como um todo. Igualmente equivocada é a atividade de negar à escola qualquer papel na transformação social, esperando que a sociedade mude para mudar a escola.”

(PARO, Vitor Henrique. 1993).

RESUMO

LACERDA, Ingrid S. de. **ESTUDO DE CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO RURAL**. 2014. 49 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

O estudo de crenças no ensino e aprendizagem de língua estrangeira chegou ao Brasil em meados de 1990, e a quantidade de trabalhos nesta área, desde então, só aumenta. Uma grande quantidade de pesquisas foca no ensino público, mas sempre em contexto urbano, o que acaba deixando de lado as escolas localizadas no campo. Tendo como base não só os estudos de Barcelos (2006) sobre crenças, e os estudos de Caldart (2012) sobre educação do campo, como também as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), investiguei as crenças de uma escola localizada em área rural de Campo Largo, Paraná. Os dados foram coletados através de um questionário respondido por 38 alunos e os resultados mostram que algumas crenças comuns em participantes que vivem em contexto urbano não são tão presentes em contexto rural. Esta pesquisa serve como um ponto de partida para futuras investigações acerca do funcionamento das crenças em contexto rural.

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Crenças, Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira, Educação do Campo, Análise do Discurso.

ABSTRACT

LACERDA, Ingrid S. de. **ESTUDO DE CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO RURAL.** 2014. 49 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

The study of beliefs in foreign language learning became popular in Brazil in the 90s, and the number of papers in this area has been increasing since then. A great deal of these papers focuses on public schools, but always in urban context. Thus, a huge number of students who live in the rural context are left aside. Considering Barcelos's (2006) studies on beliefs and Caldart's (2012) studies on countryside education, I investigated the beliefs of students from a school located in a rural area of Campo Largo, Paraná. The data was gathered through a questionnaire applied to thirty-eight students and the results were very interesting because they showed how some beliefs depend on a trigger to exist in their discourse. This finding serves as a starting point for further investigation of the functioning of beliefs and their influence in rural context.

Key words: Beliefs, Foreign language learning, Countryside education, Discourse analysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	12
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL.....	12
2.2 O ESTUDO DE CRENÇAS.....	14
2.3 O PAPEL DAS CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	18
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	19
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	19
3.2 DIRETRIZES OPERACIONAIS.....	20
3.3 DIRETRIZES CURRICULARES.....	21
3.3.1 “Rural” ou “do Campo”?.....	21
3.3.2 Eixos Temáticos e Alternativas Metodológicas.....	24
3.4 PNLD DO CAMPO.....	24
4 METODOLOGIA.....	26
4.1 A ESCOLA.....	27
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	28
4.3 O QUESTIONÁRIO.....	28
5 ANÁLISE DE DADOS	30
5.1 QUANTO À IMPORTÂNCIA.....	30
5.2 QUANTO AO LUGAR EM QUE UMA LE PODE SER UTILIZADA.....	33
5.3 QUANTO À RELAÇÃO COM A REALIDADE DOS ALUNOS.....	34
5.4 QUANTO AOS ADJETIVOS LIGADOS À APRENDIZAGEM DE LE.....	35
5.5 QUANTO À RELAÇÃO ENTRE LE E OUTRAS DISCIPLINAS.....	36
5.6 QUESTÕES ABERTAS VS AFIRMAÇÕES.....	36
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa.....	47

1 INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre tornar o aluno participante ativo do processo de aprendizagem, ou seja, que o contexto em que se encontra e as suas reais necessidades e interesses sejam levadas em consideração, mas como atingir esse ideal? Nos anos 90 chegou ao Brasil o estudo de crenças, que pode ser considerado um aliado deste propósito, pois por meio dele é possível entrar em contato com as opiniões e interesses dos alunos, informações que podem ser utilizadas na elaboração de materiais e práticas pedagógicas mais proveitosas. Neste trabalho, o conceito de crenças adotado será o de Barcelos (2001), que as considera opiniões e ideias de alunos e professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, originadas a partir de experiências individuais e do contexto sócio histórico em que o indivíduo se encontra. É interessante ressaltar que a autora considera não só a natureza cognitiva, mas também a natureza social das crenças, formas de pensamento as quais não temos certeza, mas aceitamos como verdadeiras o suficiente para agirmos. O número de trabalhos desta área relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE) vem aumentando, mas a maioria é voltada ao contexto urbano. Quando aplicado ao contexto rural, este tipo de pesquisa pode trazer resultados que proporcionam a ampliação do campo de pesquisa que toma o contexto sócio histórico como um dos fatores principais de construção das crenças.

Apesar de o Brasil ter origem agrária, o campo não foi mencionado nas Constituições de 1824 e 1891. Foi só a partir de 1930 que os olhares se voltaram para o campo, pois, com a industrialização e urbanização, houve um grande movimento migratório da população rural para os centros urbanos. A Constituição de 1988 universalizou benefícios para a população rural, principalmente em termos de cidadania. Porém, no que compreende a educação, foi apenas em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), que as necessidades e interesses da população do campo foram colocados em pauta. Neste mesmo documento é instituída a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série do ensino fundamental (atual sexto ano), mas a disciplina, muitas vezes, é deixada em segundo plano tanto por professores quanto por alunos (COELHO, 2006). Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira colocam como evidente a concepção de que a aprendizagem da LE proporciona acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios, mas também que “representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo em que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato” (BRASIL, 1998, p. 49). A maioria dos estudos de crenças,

como o de Santos e Fermino (2013), mostram que a justificativa instrumental, principalmente a relacionada ao trabalho, é uma crença muito forte entre alunos que vivem em contexto urbano, independente de estudarem na rede pública ou na particular.

Minha motivação para realizar esta pesquisa não partiu da área de crenças, mas sim da curiosidade acerca das escolas do campo. Ao participar do grupo de pesquisa Comunicação Dialética e Questão Agrária Brasileira, entrei em contato com artigos sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e me interessei pelas conquistas dos movimentos sociais na área da educação. Quanto mais me informava, mais triste ficava por não aprender nada sobre a educação do campo no curso de licenciatura. Quando comecei a pensar no tema do meu trabalho de conclusão de curso, selecionei as três áreas que mais me interessavam (educação do campo, análise do discurso e ensino-aprendizagem de língua estrangeira) e conversei com alguns professores sobre as possibilidades de estudo relacionadas às minhas opções. Foi quando a professora Miriam Sester Retorta me apresentou o estudo de crenças que finalmente encontrei um tema que conciliasse minhas três áreas de interesse. Ao pesquisar sobre a educação do campo, percebi que pouco se falava sobre o ensino de LE, e ao pesquisar sobre crenças, percebi que pouco se utilizava o contexto rural. Ou seja, encontrei cada vez mais motivos para desenvolver esta pesquisa.

Enfim, considerando a possibilidade de encontrar resultados diferentes no estudo de crenças em contexto rural, este trabalho tem como objetivo investigar e refletir sobre as crenças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira dos alunos de uma escola do campo localizada em Três Córregos, distrito de Campo Largo, Paraná. Para tanto, apliquei um questionário a trinta e oito alunos, sendo cinco de cada turma, do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro do ensino médio. Apenas o nono ano excedeu o número, participando com oito alunos. Os resultados chamam a atenção devido a determinadas divergências em relação às pesquisas realizadas em contexto urbano, como o número de alunos que relacionou uma LE aos Estados Unidos e a oportunidades de uso durante a Copa do Mundo.

O trabalho está organizado em seis capítulos. O segundo capítulo é dedicado ao referencial teórico utilizado sobre crenças no ensino-aprendizagem de LE. Nele, após traçar um breve histórico do ensino de LE no Brasil e do estudo de crenças, discorro sobre algumas pesquisas, como a de Coelho (2006) e de Santos e Fermino (2013), que foram utilizadas como base na elaboração do questionário e do próprio trabalho. O terceiro capítulo abrange a área da educação do campo, da qual trago o histórico, um apanhado das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (BRASIL, 2006), além de uma seção sobre o Programa Nacional do

Livro Didático do Campo. Em seguida, no quarto capítulo, discorro sobre a metodologia de pesquisa utilizada, a elaboração do questionário e a descrição da escola onde o trabalho foi desenvolvido. A análise dos resultados é trazida no quinto capítulo, dividida conforme a organização do questionário. O sexto capítulo é dedicado às considerações finais, onde faço um apanhado geral dos resultados e faço sugestões à futuras abordagens, além, é claro, de propor “soluções” aos problemas identificados pela pesquisa.

2 CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo apresentarei um breve histórico do ensino de LE no Brasil, para em seguida discorrer sobre o estudo de crenças, elucidando as concepções teóricas que basearam a pesquisa apresentada neste trabalho, e, ainda, relacionar o estudo de crenças ao ensino de LE.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Segundo Leffa (1999), o ensino de línguas modernas começou a ter um status semelhante ao das línguas clássicas a partir de 1855, mas sofria dois graves problemas: a submissão à administração dos colégios, que gradualmente reduzia a carga horária, e a utilização da mesma metodologia de ensino das línguas mortas, que tinha como foco a gramática e a tradução. Nesta época ainda era comum a aprendizagem de quatro línguas ou mais no ensino secundário, tradição que mudou logo no início da República. Então, desaparece o ensino do grego e são colocadas apenas duas opções de língua estrangeira moderna, o inglês e o alemão, que não podem ser estudadas ao mesmo tempo.

Em 1931, com a reforma de Francisco de Campos, institui-se o regime seriado obrigatório e é dada mais ênfase ao ensino de línguas modernas por meio da diminuição da carga horário do latim e, principalmente, pela introdução do método direto. Este método prega o ensino da língua através da própria língua, considerando seu caráter prático. A Reforma Capanema, de 1942, equiparou todas as modalidades de ensino médio (secundário, militar, agrícola, industrial, normal e comercial), tendo como objetivo formar nos jovens uma sólida cultura geral que valorizasse tanto o clássico como o moderno. O método direto continuou sendo recomendado para o ensino de línguas estrangeiras, enfatizando que este não deveria ser orientado apenas para objetivos instrumentais, mas também educativos e culturais. Apesar da recomendação, a metodologia não chegou às salas de aula, sendo substituída por uma variação do método da leitura que ainda enfatizava a tradução, mas que acabou se mostrando mais efetivo no cumprimento dos objetivos propostos. Esta reforma é considerada a que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras, pois o tornou obrigatório e, mesmo com a carga horária reduzida, muitos alunos terminavam o ensino médio lendo e apreciando os autores nos originais. É importante observar que, até então, ninguém cobrava a utilidade e

eficiência desta aprendizagem, até porque o Brasil ainda tinha feições acentuadamente rurais e o estrangeiro era algo distante (ASSIS-PETERSON, COX e SANTOS, 2010).

Porém, com o início do período ditatorial e mais especificamente com a LDB 5692, promulgada em 1971, a educação passa a ter cunho profissionalizante e tecnicista, o que acaba apagando as conquistas de caráter humanista realizadas na Reforma Capanema. O patriotismo pregado pelos militares contribuiu para que o ensino de língua estrangeira deixasse de ser obrigatório e, devido à hegemonia dos Estados Unidos, o inglês se torna a LE predominante no currículo das escolas públicas. A expansão dos meios de comunicação de massa, intensificada no Brasil a partir dos anos 70, fez com que o estrangeiro chegasse cada vez mais perto da nossa realidade, desta forma começaram a surgir diferentes metodologias que visavam o desenvolvimento das quatro habilidades: *compreensão oral, fala, leitura e escrita*. Nos mais de trinta anos em que o ensino de língua estrangeira não era obrigatório, a maioria das escolas continuou oferecendo geralmente o inglês, mas com carga horária de apenas uma hora-aula por semana, ministrada por um professor de outra área e muitas vezes sem caráter reprovativo (ASSIS-PETERSON, COX e SANTOS, 2010). Ainda, é importante observar que as inovações metodológicas não chegavam – e em muitos casos ainda não chegam - à sala de aula, ou seja, raramente as quatro habilidades citadas anteriormente são trabalhadas.

Em 1996, a LDB 9394 torna obrigatório, a partir da quinta série - atual sexto ano - o ensino de “pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar” (BRASIL, 1996, p. 7). Quanto ao ensino médio, além da inclusão de uma LE como disciplina obrigatória, o documento também estabelece a inclusão de uma segunda LE em caráter optativo. A língua mais escolhida continua sendo o inglês, situação que começa a mudar em 2005, com a Lei 11.161, que estabelece o prazo de cinco anos para que a língua espanhola seja obrigatoriamente incluída no currículo escolar. Para complementar o texto legal, o Ministério de Educação e Cultura lançou, na década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que enfatizam que para a formação integral é preciso que o ensino de LE esteja em harmonia com necessidades reais em contextos de comunicação situados localmente. Ainda, como citado logo no início deste trabalho, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) relacionam esta aprendizagem não só à comunicação, mas também à ciência, à tecnologia e ao mundo dos negócios, sem deixar de lado seu caráter formador.

Com o advento da internet, a necessidade de uma língua comum aumentou, pois a interação em tempo real com pessoas de qualquer parte do globo se tornou uma realidade. A aprendizagem de uma LE se tornou uma urgência, e devido ao fracasso de seu ensino nas escolas do Brasil, consequência dos anos de descaso e da estagnação metodológica, este conhecimento passou a ser visto como um privilégio, acessível apenas a quem tem condições financeiras para pagar por um curso livre.

Esta evolução nos meios de comunicação, a inevitável globalização e o poder possuído pelos Estados Unidos fizeram que o inglês se tornasse a LE mais ensinada em escolas e centros de idiomas. Assim, como afirma Leffa (2002),

o longo debate sobre qual língua usar, incluindo a discussão se deveria ou não ser uma língua natural como o francês ou o inglês, ou uma língua artificial como o esperanto, parece ter acabado agora, desde que, por razões práticas, o inglês é a língua que foi escolhida. (p. 42)

Ainda, é importante observar que:

Nas décadas de 1990 e 2000, os filhos das classes com maior poder aquisitivo migraram em massa para a rede privada e passaram a frequentar, muitos deles, as escolas de idioma para aprender a *falar, compreender, ler e escrever* em inglês, habilidades reconhecidas como imprescindíveis para competir por bons postos no mercado de trabalho. A escola pública, por sua vez, tornou-se a escola dos pobres e, como tal, diante das inúmeras dificuldades para lidar com essa nova população escolar, sem levá-la efetivamente em conta, acabou consentindo em fazer uma educação pobre para os pobres, uma educação incapaz de promover mudança de *status quo*. (ASSIS-PETERSON, COX e SANTOS, 2010, p. 220)

Em suma, pode-se afirmar que a situação atual do ensino de LE no Brasil é crítica, seja pela falta de credibilidade ou por receber menos atenção que as outras disciplinas (GASPARINI, 2005). As escolas de idioma supostamente se tornaram o único lugar onde é possível aprender uma língua, o que acaba excluindo grande parcela da população. Esta crença é fortalecida pela mídia, mas, como veremos no decorrer do trabalho, os alunos acreditam que na escola regular este aprendizado também é possível.

2.2 CRENÇAS

O estudo de crenças teve início, no exterior, em meados da década de 80, mesma época em que se popularizou a abordagem comunicativa de ensino de LE. De acordo com Barcelos (2004),

Essa preocupação, que continua ainda hoje, em desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas, tornou-se mais patente com a abordagem comunicativa. (p. 127)

Esta abordagem busca formar alunos capazes de se comunicar, considerando não somente os aspectos estruturais da língua, mas também os sociais, fazendo com que os aprendizes passem a ser vistos “como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (LARSEN-FREEMAN, 1998, p. 207). Desta forma, o aprendiz passa a ocupar um lugar especial, e esta mudança fez com que os estudiosos se interessassem em investigar, por exemplo, as crenças, que segundo Doron e Parot (1998) podem se apresentar como uma opinião, uma crença propriamente dita ou como um saber, diferenciados pelo grau de adesão do indivíduo.

Muitos termos foram utilizados para abordar a temática das crenças. Alguns pesquisadores, como Pajares (1992), Gimenez (1994) e Barcelos (2001), fizeram um levantamento das nomenclaturas utilizadas até então, estando inclusas: “mini-teorias de aprendizagem de língua dos alunos” (HOSENFELD, 1978), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997) e “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995). Esta diversidade de termos para tratar do mesmo tema mostra, segundo Silva (2007), o potencial desse conceito, pois ele possui uma natureza multidimensional e paradoxal. Segundo Barcelos (2004), o termo crenças sobre aprendizagem de línguas aparece pela primeira vez na área da linguística aplicada em 1985, mesma época em que Horwitz (1987) cria um “instrumento (o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory) para levantar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática” (p. 127).

No Brasil, os primeiros registros de trabalhos sobre crenças no ensino-aprendizagem ocorreram no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada de 1994, onde foram apresentados quatro trabalhos nesta área. A partir de então o número de pesquisas, sejam elas dissertações de mestrado (BARCELOS, 1995; SILVA, 2005) ou livros com compilações de artigos acadêmicos (BARCELOS e VIEIRA ABRAHÃO, 2006; SILVA, 2010), vem crescendo expressivamente. Muitos começaram a investigar não somente as crenças dos alunos, mas também dos professores de línguas em formação, como na dissertação de Silva (2005), e até mesmo de pais, coordenadores e diretores, como na dissertação de Rocha (2006).

Um dos maiores nomes no estudo de crenças do Brasil é o de Barcelos, autora de diversos artigos e organizadora de livros acerca do tema. Segundo a autora, “crenças são parte

das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos” (2000, p. 59), e, ao abordar a grande quantidade de nomenclaturas utilizadas para falar sobre o tema, ela afirma que:

A existência desses diferentes termos sugere diferentes agendas e maneiras de investigar as crenças. Essas diferentes maneiras dão origem a, basicamente, três momentos de investigação das crenças – como elas começaram sendo investigadas e como são investigadas hoje. A fase que vivemos parece ser de transição, talvez, até, de mudança de paradigma de como pesquisar crenças – uma nova maneira de definir, perceber, e investigar crenças. (BARCELOS, 2004, p. 133)

Sobre o primeiro momento de investigação, ela discorre sobre como a ferramenta mais utilizada era o questionário fechado, no qual eram colocadas afirmações abstratas sobre crenças, dando aos alunos uma visão parcial das crenças. A simples explicação de causa e efeito e a caracterização das crenças dos alunos como erradas é outro acontecimento comum a esta época em que a perspectiva do aluno era ignorada:

Nesse primeiro momento, temos o aluno de um lado e suas crenças de outro, pois é isso que esse tipo de investigação faz – distancia o aprendiz (ideal) do aluno (real) porque investiga suas crenças de maneira abstrata. O foco passa a ser *o que os alunos precisam saber*, ao invés de *o que eles sabem*. (BARCELOS, 2004, p. 134)

Já no segundo momento surge uma preocupação prescritiva de crenças, pois alguns pesquisadores tentam classificá-las e a ideia de que os alunos deveriam adotar crenças mais produtivas continua existindo. Desta forma, as crenças são removidas do contexto em que estavam situadas. O terceiro momento traz uma pluralidade de metodologias e percepções, principalmente no que tange a incorporação de fatores como contexto, identidade e teorias sócio-histórico culturais.

Coelho (2006) realizou um estudo de caso envolvendo professores e alunos de escolas públicas de Minas Gerais, utilizando narrativas, observação de aulas, questionários e entrevistas. Ela constatou que:

Os alunos acreditam que para uma pessoa aprender a LI, é preciso que se esforce e se dedique ao aprendizado, não há a exigência de um dom especial. A maioria dos alunos parece acreditar que o ensino de LI deveria ter seu início logo nas primeiras séries do ensino fundamental e que deveria seguir um programa que permitisse o conhecimento mais avançado do idioma ao término do período escolar. Os alunos acreditam que escrever a LI é mais fácil do que falar e, para falar em sala de aula, é preciso saber usar a LI corretamente. Isso implica uma exigência para o desenvolvimento da habilidade oral, que segundo os alunos, deveria ser trabalhada desde o início da aprendizagem. Os alunos ressaltam que gostam das atividades lúdicas, mas acreditam que atividades que auxiliam a memorização do vocabulário e a prática da gramática também devem ser utilizadas em sala de aula. Eles ainda apontam os trabalhos em dupla ou em grupo como uma alternativa para a aprendizagem. Para os alunos, o ensino de LI é importante para dar continuidade aos

estudos e para auxiliá-los na conquista de um emprego melhor. Segundo a maioria dos alunos, a escola pública é o único espaço que eles dispõem para aprender inglês. Eles acreditam ser possível aprender na escola, uma vez que têm professoras que também lecionam em cursos de idiomas. (p. 116)

A partir dessas crenças, a autora notou que havia um desencontro entre a abordagem dos professores e a expectativa dos alunos, pois os professores revelaram expectativas baixas, ou seja, acreditam que o conteúdo ensinado na escola tem que ser simples, enquanto os alunos demonstraram interesse em ir além de estruturas básicas.

Já Santos e Fermino (2013) desenvolveram uma pesquisa qualitativa-interpretativista na qual coletaram dados tanto em escola pública quanto privada a respeito do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Além de constatar a forte presença de crenças relacionando o inglês ao trabalho, as autoras chegaram à conclusão de que, apesar das escolas se encontrarem em realidades sociais diferentes, as respostas dos alunos foram muito semelhantes. Esse resultado pode estar relacionado ao fato das duas escolas estarem localizadas no meio urbano. Deste modo, os alunos acabam tendo expectativas semelhantes quanto às oportunidades e ao sucesso profissional. Logo, o estudo de crenças no contexto rural se mostra relevante justamente para descobrir se há um contraste relacionado à realidade dos alunos, pois podem apresentar expectativas diferentes e não se reconhecer em crenças nas quais o inglês é garantia de sucesso e oportunidades.

Neste trabalho, o conceito de crenças adotado será o de Barcelos (2006), que não considera apenas a natureza cognitiva, mas também a natureza social. Ou seja, para a autora crenças podem ser opiniões e ideias de alunos e professores sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua, originadas a partir de experiências individuais (não só experiências anteriores, mas também o contexto sócio-histórico em que o indivíduo se encontra). São formas de pensamento as quais não temos certeza, mas aceitamos como verdadeiras o suficiente para agirmos. Em suma, crenças podem ser vistas como:

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

Ainda, ao adotar uma abordagem discursiva, que segundo Kalaja e Barcelos (2003) considera o uso da língua como um processo social e criador de realidades, é possível considerar que as crenças são “polifônicas e dialógicas, uma vez que ‘refletem uma visão

peçoal' sobre o objeto em questão, da mesma forma que 'ecoam aspectos presentes nos discursos prevalecentes na sociedade'" (DUFVA, 2003, p. 137).

2.2.1 O Papel das Crenças no Ensino de Língua Estrangeira

As crenças podem influenciar tanto no ensino quanto na aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Madeira (2008), o aspecto social e o contexto são fatores determinantes da construção destas crenças, que podem modificar ou reforçar outras crenças e até mesmo influenciar ações. Conceição (2005) afirma que

As experiências, crenças e ações dos aprendizes de uma língua estrangeira parecem interligadas entre si, numa relação em que as experiências passadas influenciam as crenças, que, por sua vez, influenciam as experiências presentes dos alunos, influenciando, também, suas ações na aprendizagem. (p. 1)

Desta forma, ao investigar as crenças, pode-se entrar em contato não só com as influências geradas pelas experiências dos participantes, mas também se abre a possibilidade de, a partir deste conhecimento, mudar a realidade da sala de aula. É interessante levar professores e alunos a refletirem sobre suas crenças, principalmente quando elas são muito divergentes, pois isto pode interferir na harmonia em sala de aula e no sucesso da aprendizagem.

Considerando o aspecto dinâmico, social e interativo das crenças, sobre não poderem ser consideradas imutáveis, entende-se que sua construção se dá na interação entre aluno e meio social, a qual é constante e, conseqüentemente, suscetível a mudanças. Estes aspectos, aliados a influência que as crenças exercem sobre os atos de ensinar e de aprender, indicam que os envolvidos no processo, em especial professores e alunos, podem encontrar nelas, nas crenças, um elemento importante para a construção do conhecimento.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo traçará um breve histórico da educação do campo, para em seguida salientar alguns aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), das Diretrizes Curriculares de Educação do Campo (2006) e do PNLD do Campo (2013), com o propósito de elucidar o contexto em que a pesquisa foi realizada.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Por muito tempo as populações rurais foram objetos, e não sujeitos, das políticas educacionais. Mesmo sendo um país de origem agrária, foi a partir de 1930 que a educação rural começou a despertar interesse no governo, devido ao grande deslocamento de camponeses para os centros urbanos (LEITE, 1999). As décadas de 1950/60 foram o auge desta movimentação, marcando um período em que o objetivo da educação era fixar essa população no campo, para conter a migração e elevar a produtividade rural. Ou seja, era uma educação que visava controle e exploração de mão de obra (SANTOS, 2013). Ainda em meados de 1950, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural, que pretendia, através da educação, “transformar camponeses ‘atrasados, ignorantes, incultos, fato que os tornava um setor disfuncional na sociedade’ em sujeitos responsáveis pela ‘modernização’ do meio rural.” (PINHO, 2007, p. 4). Assim, o enfoque da educação rural permanecia instrumentalista e de ordenamento social, pois, como afirmado no artigo 105 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, buscava “favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

No início da década de 60, com a influência de educadores como Paulo Freire, surgiram os primeiros debates sobre uma concepção de educação pautada na valorização do sujeito social, mas devido ao golpe de 1964 estes projetos tiveram que recuar. Durante o período militar (1964-1984) houve maior preocupação com o analfabetismo, para nos anos 80, com o início da redemocratização do país, a educação rural entrar novamente em pauta. Com o objetivo de estabelecer um sistema público de ensino para o campo baseado na noção de educação como pertencimento cultural, ou seja, “sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (BRASIL, 2007, p. 11), diferentes grupos passam a atuar juntos, tendo como protagonistas os movimentos sociais. Como resultado destas movimentações em torno do tema, assegura-se,

na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, a adequação da educação e do calendário escolar às necessidades da vida rural de cada região. É a partir deste momento que o campo passa a ser considerado mais que espaço territorial, mas também espaço cultural. Esta mudança de visão supera o chamado urbanocentrismo, pois até então o modelo didático-pedagógico utilizado na cidade era transferido para o campo, sem considerar as necessidades específicas dos moradores da região.

Em 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera),

parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para elevação de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos. (BRASIL, 2007, p. 15)

Ainda, com a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, foram organizadas as conferências que levaram à instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, consideradas um importante marco por contemplarem e refletirem preocupações conceituais e estruturais dos movimentos sociais, que serão discutidas na próxima seção.

3.2 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO

Aprovadas em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem um

conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 22)

Ou seja, o documento não abrange apenas o ensino fundamental e médio, o que reforça o estímulo para que as escolas também não se limitem a isso. Quanto ao que define a identidade de uma escola do campo, o artigo 2.º salienta

sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos

Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.22).

O documento ainda garante o reconhecimento e valorização da diversidade, em todos os aspectos, dos povos do campo. O artigo 7.º trata da questão do calendário escolar, deixando a cargo dos respectivos sistemas de ensino sua regulamentação e flexibilização. Outro fator considerado é a influência das demandas provenientes dos movimentos sociais, que podem subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais. Também são contempladas a formação diferenciada de professores, a adequação dos conteúdos, o uso de práticas contextualizadas, a gestão democrática, e a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

3.3 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Fruto do diálogo entre sociedade civil e Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo têm como objetivo “motivar os professores na observação e apropriação da riqueza que o campo brasileiro oferece à ampliação dos conhecimentos escolares” (PARANÁ, 2006, p. 9), contribuindo, assim, para a gestão e a prática pedagógicas. O documento traça um breve histórico da educação do campo no Brasil para em seguida afirmar que no Paraná não foi diferente, mas que no início dos anos 90 a situação começou a mudar. Nos assentamentos da reforma agrária, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) iniciou um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, o que trouxe importante avanço no debate sobre educação do campo. Outras experiências, como o Programa Especial Escola Gente da Terra e as escolas itinerantes, contribuíram muito para o avanço do debate da educação do campo no estado. Em 2000, concomitante à realização da *II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo*, é criada a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, que no ano seguinte elabora uma pauta de reivindicações que levaram à criação, em 2002, da Coordenação de Educação do Campo, na Secretaria de Estado da Educação.

3.3.1 “Rural” ou “do campo”?

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006) discorrem sobre diversas concepções, mas para este trabalho a mais importante é a distinção entre os termos “rural” e “campo”, segundo o qual

A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas. (PARANÁ, 2006, p. 24)

Já a concepção de campo não se refere apenas à localização espacial e geográfica, mas também às particularidades dos sujeitos: “Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência.” (PARANÁ, 2006, p. 24). Este conceito foi cunhado pelos movimentos sociais, e a perspectiva da educação do campo está diretamente relacionada a ele. Entre as características desta perspectiva estão algumas concepções chave, organizadas no quadro abaixo.

Concepção de mundo	O ser humano é sujeito da história, não está “colocado” no mundo, mas ele é o mundo, faz o mundo, faz cultura. O homem do campo não é atrasado e submisso; antes, possui um jeito de ser peculiar; pode desenvolver suas atividades pelo controle do relógio mecânico ou do relógio “observado” no movimento da Terra, manifesto no posicionamento do Sol. Ele pode estar organizado em movimentos sociais, em associações ou atuar de forma isolada, mas o seu vínculo com a terra é fecundo. Ele cria alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens;
Concepção de escola	Local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. O desafio é lançado ao professor, a quem compete definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente

	<p>acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos. Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola;</p>
<p>Concepção de conteúdos e Metodologias de ensino</p>	<p>Conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Tal seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor, de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos educandos. Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja freqüente, exigem do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula;</p>
<p>Concepção de avaliação</p>	<p>Processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um “diagnóstico” do processo pedagógico em desenvolvimento. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica.</p>

Quadro 1 – Características da educação do campo
Fonte: Paraná, 2006, p. 28-30.

3.3.2 Eixos Temáticos e Alternativas Metodológicas

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo colocam como problemáticas centrais a serem abordadas nos conteúdos escolares os seguintes tópicos:

- trabalho: divisão social e territorial;
- cultura e identidade;
- interdependência campo-cidade;
- questão agrária;
- desenvolvimento sustentável;
- organização política, movimentos sociais e cidadania.

Para cada um destes tópicos há sugestões de abordagens que possibilitem debates, com o objetivo de auxiliar o aluno na reflexão e produção de conhecimento. Em seguida, são colocadas como alternativas metodológicas a articulação das disciplinas da Base Nacional Comum com a realidade do campo, o trabalho com temas geradores e até mesmo a criação de disciplinas na matriz curricular. É importante ressaltar, e o próprio documento afirma mais de uma vez, que a realidade do campo deve ser sempre o ponto de partida, e que para chegar à produção de conhecimento é preciso incentivar a pesquisa, é preciso “desenvolver uma cultura de “indagações” que leve à superação do modo tradicional, autoritário e enciclopédico do fazer pedagógico.” (PARANÁ, 2006, p. 47). Portanto, esta pesquisa irá constatar se estes preceitos, ou seja, a adequação dos conteúdos ao contexto rural e o trabalho com temas relacionados ao cotidiano dos alunos, estão sendo colocados em prática.

3.4 PNLD DO CAMPO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu em 1985 como uma versão melhorada dos programas já existentes. As principais mudanças foram a indicação dos livros pelo professor e a reutilização dos materiais. O PNLD também é responsável pela distribuição de dicionários de língua portuguesa e de atlas. Note-se que o material distribuído era confeccionado nos moldes curriculares da cidade, e somente a partir de 2013 passam a ser produzidos livros didáticos que considerem as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político e econômico do campo. A princípio apenas alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que estudam em escolas públicas consideradas rurais estão recebendo os

livros que compreendem a alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia.

Segundo o Guia de Livros Didáticos Educação do Campo, material que ajuda os professores na escolha do livro didático a ser utilizado, o PNLD Campo tem como objetivo

considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino. (BRASIL, 2013, p. 8)

E, ainda,

se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático. (BRASIL, 2013, p. 8)

O Guia foi elaborado com base nas Diretrizes Operacionais, e logo no início aborda as contradições da realidade atual do campo, causadas pela dominação econômica e hegemonia cultural da lógica capitalista. Diversas discussões presentes nos documentos oficiais são retomadas, como a centralidade do trabalho como temática, o reconhecimento e a valorização da identidade dos sujeitos do campo e, ainda, a superação de dicotomias historicamente produzidas, tais como campo/cidade, atraso/desenvolvimento e agricultura moderna/agricultura convencional. Os exemplos de maneiras como o livro didático pode ser articulado à realidade camponesa vão de simples ilustrações aos textos e temáticas de discussão, levando à conclusão de que é preciso pensar uma escola do campo que

garanta o direito das crianças e jovens do campo ao acesso ao conhecimento universalmente produzido, entendendo-o como um produto histórico-social, e que, simultaneamente, possibilite e promova a formação de uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio. (BRASIL, 2013, p. 10)

Ou seja, o material didático não deve se desvincular totalmente do currículo das cidades e trabalhar somente com temáticas pertinentes ao campo, pois tal medida agravaria a exclusão e a dicotomia campo/cidade. É preciso combinar conhecimentos, trazendo maior diversidade, de maneira a promover uma ampliação do horizonte dos alunos e, conseqüentemente, de sua visão crítica, mas sem deixar de proporcionar acesso aos conhecimentos universais e à oportunidade de manuseá-lo.

4 METODOLOGIA

Foram utilizadas três metodologias: bibliográfica, qualitativa e exploratória. A etapa bibliográfica consistiu na leitura de textos sobre crenças e educação do campo. Já a qualitativa foi utilizada na elaboração e aplicação do questionário, cujo objetivo é realizar um levantamento das crenças dos alunos de uma escola localizada em área rural sobre ensino-aprendizagem de LE, e nas reflexões acerca dos dados coletados. A utilização desta metodologia se justifica no fato de que o foco estará na descrição, e não na quantificação dos dados. Por fim, também é feita uma análise exploratória, para buscar entender a origem e o papel desempenhado pelas crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas para poder implementar mudanças positivas nessa área.

Ainda, como abordamos no segundo capítulo deste trabalho, Barcelos (2004) afirma que o estudo de crenças passou por três momentos de investigação. No primeiro, era comum o uso de questionários fechados com afirmações abstratas sobre crenças, o pressuposto de que as crenças dos alunos estavam erradas e também o uso de explicações de causa e efeito, o que acabava deixando de lado o contexto em que o participante estava inserido. O segundo momento traz uma aproximação da pesquisa de crenças com a de estratégias de aprendizagem, o que leva algumas crenças a serem considerados obstáculos à autonomia do aluno. Isto acaba gerando uma visão prescritiva, onde existem as crenças certas e as erradas. Já o terceiro momento, segundo Barcelos (2004),

caracteriza-se por uma maior pluralidade de metodologia e de percepções diferentes sobre como fazer pesquisa a respeito de crenças. Um dos primeiros aspectos que começa a ser realmente investigado é o contexto. Os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliava com ações, através da observação de comportamento. Pesquisas mais recentes já incorporam fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-históricas culturais. (p. 137)

Portanto, ressalto que esta pesquisa, apesar de apresentar uma questão que se encaixa na descrição do primeiro momento e de não ter contado com momentos de observação de comportamento, busca analisar as crenças dos participantes levando em consideração o contexto e sua identidade. Além disso, é utilizada uma abordagem discursiva, pois de acordo com o conceito de crenças escolhido, considera-se que elas são construídas socialmente no discurso.

4.1 A ESCOLA

O colégio estadual do campo onde os dados foram coletados está localizado no distrito de Três Córregos, Campo Largo, Paraná. Ao contrário do que se espera de uma escola do campo - consequência de diversas crenças alimentadas por discursos dicotômicos, como o do atraso/desenvolvimento, e principalmente pela pouca informação que recebemos sobre o assunto - o lugar era grande e bem conservado, possuindo até um laboratório de informática.

Os horários são diferenciados, conforme permitido pelas Diretrizes Operacionais do Ensino Básico nas Escolas do Campo (2002), devido ao tempo que leva para ir e voltar da escola. Além do ensino regular, são ofertadas educação especial e educação para jovens e adultos. A escola é considerada o centro da região, por isso é o local de desenvolvimento de diversos projetos voltados à comunidade, como campanhas de vacinação e programas que envolvem, por exemplo, a distribuição de leite.

O PPP do colégio traz concepções semelhantes às das Diretrizes Curriculares. O ensino de LE é uma disciplina da parte diversificada do ensino fundamental e médio e é considerado fundamental, pois “privar o cidadão do aprendizado de outras línguas é negar-lhe o mais poderoso subsídio de acesso a outras culturas e restringi-lo à universidade limitada de seu próprio mundo” (PPP, 2010, p. 268). É importante ressaltar que a escola não oferece apenas o ensino de inglês. A partir do ensino médio os alunos tem a oportunidade de aprender espanhol.

Segundo o documento, a concepção do ensino de LE é a seguinte:

propiciar a construção das identidades dos alunos como cidadãos dando-lhes a oportunidade para desenvolver a consciência do papel exercido por eles pela língua estrangeira na sociedade brasileira e no panorama internacional, favorecendo ligações entre a comunidade local e global. (2010, p. 149)

E este conhecimento ainda

leva o educando a reconhecer as implicações da diversidade cultural construída linguisticamente em diferentes línguas, culturas e modos de pensar, compreendendo que os resultados social e historicamente construídos e passíveis de transformação. (ibid)

Enfim, para os propósitos deste trabalho, é interessante destacar o livro didático de língua estrangeira utilizado pela escola não é específico da educação do campo e que, ainda, a relação entre a escola e a comunidade é diferente da encontrada em outros contextos, pois por

se encontrar em região rural, a escola acaba tendo que atender as necessidades da própria comunidade. Ou seja, tudo que é realizado na escola acaba refletindo diretamente na maioria das famílias do distrito.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Professores, funcionários e alunos utilizam ônibus escolar, pois quase todos moram a mais de 10 km do colégio, seja na sede do Distrito ou nas localidades de Santa Cruz, Jacuí, Barreiro, Taquara, Florestal, Conceição das Chagas, Açungui, Ribeirão, Gramadinho, Itaiacoca, Geada ou Cerne. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a maioria das famílias dos alunos possui primeiro grau incompleto e seus membros trabalham como agricultores ou quebradores de pedras. Participaram cinco de cada turma do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. O nono ano participou com oito alunos, totalizando 38 participantes. A proximidade da região em relação à capital, ou seja, à uma cidade grande, pode ter interferido nos resultados da pesquisa, mas isso será abordado na análise dos dados coletados.

4.3 O QUESTIONÁRIO

O questionário foi elaborado com base nos trabalhos de Coelho (2006) e de Santos e Fermino (2013) e apresentou oito questões. Conforme afirmam Santos e Fermino (2013, p. 30):

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).

Utilizei itens com características dos três tipos citados, como se pode observar no apêndice A. As duas primeiras perguntas, relativas aos planos dos alunos para o futuro e sua experiência com a aprendizagem de LE, foram respondidas rapidamente, mas as três seguintes

levaram mais tempo por serem abertas. Praticamente todos os alunos tiveram dúvida na questão cinco (Como uma língua estrangeira pode ser relacionada à sua realidade?), a que eu respondia pedindo que pensassem na realidade em que vivem, ou seja, onde moram, lugares que frequentam, coisas que assistem na TV ou escutam no rádio, planos para o futuro, etc. Na questão seis os lembrei que podiam marcar mais de uma opção, e na sete reforcei a explicação para que não confundissem a ordem de importância dada pelos números. A questão número oito, na qual os alunos tinham que marcar se concordavam, discordavam ou não tinham opinião sobre seis afirmações, foi resolvida rapidamente. O fato de esta questão aparecer somente no final do questionário foi proposital, pois assim as crenças colocadas ali não influenciariam o discurso dos alunos nas questões abertas.

A aplicação ocorreu em novembro de 2013, na sala de informática da escola. Participaram alunos do sexto ano ao terceiro do ensino médio, cinco de cada turma, sendo oito do nono ano, totalizando trinta e oito alunos. As pedagogas chamavam cinco alunos de cada vez, o que me permitiu acompanhá-los de perto, explicando e esclarecendo dúvidas sobre cada questão.

5 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo discorrerei sobre os resultados da pesquisa, partindo da identificação das crenças dos envolvidos para relacioná-las à suas necessidades e interesses, além de compará-las com as crenças encontradas em contexto urbano. Nas primeiras sessões analisarei cada questão separadamente, para na última relacionar os discursos dos alunos com as afirmações acerca de determinadas crenças, apresentadas na questão oito do questionário, na qual os participantes marcaram se concordavam, discordavam ou não tinham opinião.

5.1 QUANTO À IMPORTÂNCIA

Em consonância com o estudo de Coelho (2006), a maioria dos alunos acredita que aprender uma LE na escola é importante. Este resultado reflete a influência de um discurso muito difundido não só por instituições de ensino, mas pela sociedade em si. A partir do momento em que o mundo passa a ter uma “língua oficial”, utilizada, por exemplo, para intermediar discussões sobre problemas globais, conhecer essa língua se torna essencial. Atualmente, devido ao “poderio econômico e político do Reino Unido nas primeiras décadas deste século e dos Estados Unidos da Segunda Guerra Mundial até hoje” (BRASIL, 1998, p.49), a “língua oficial” é o inglês.

Como vimos no segundo capítulo deste trabalho, a língua inglesa costuma ser a escolha mais recorrente nos currículos das escolas do Brasil, além do seu ensino ser o foco de grande parte dos trabalhos sobre crenças na área da linguística aplicada, como em Coelho (2006) e Rocha (2010). Neste trabalho, notei que a maioria dos alunos considera esta a língua mais importante a se aprender na escola, e a justificativa mais utilizada é a de que o inglês é a língua mais usada/falada no mundo. Esta crença, em todos os casos, apareceu sem maiores explicações – a maioria realmente escreveu apenas respostas como “porque é a mais falada” - mostrando que, assim como Santos e Fermino (2013) perceberam em seu trabalho, os alunos “não estão conscientes do que há por trás dessas afirmações relacionadas ao caráter internacional da língua”. Ao utilizar esta justificativa parte-se inconscientemente da noção de que a maioria das pessoas do mundo fala inglês, e de que esta é uma forma de comunicação que supera limites geográficos. Ainda, ao se referirem ao uso da língua, pode-se inferir que os alunos atribuem importância não só à aprendizagem de regras e vocabulário, mas sim ao uso completo, principalmente oral, que muitas vezes não é trabalhado em sala de aula (COELHO,

2006). É relevante observar que, para alguns estudiosos, como Rajagopalan (2003), esta interação com pessoas de culturas diferentes é o verdadeiro sentido de se aprender uma nova língua, pois “significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

A segunda justificativa mais encontrada para considerar a importância da língua inglesa foi a que relaciona a aprendizagem deste idioma à ida para outros países, o que exclui o uso em solo nacional. Esta crença será mais abordada na próxima seção, pois o que mais me chamou a atenção foi que apenas alunos do ensino fundamental utilizaram este argumento nesta questão, sendo que alguns chegaram a expressar interesse em viajar, como em “Porque pretendo ir para outros países”. Isso nos leva a indagar o motivo deste desejo não se manifestar entre estudantes do ensino médio e o que os desencorajou.

Pode-se tentar justificar essa mudança de perspectiva entre alunos do ensino fundamental e médio por razões relacionadas ao trabalho, uma vez que no ensino médio os alunos começam a pensar mais sobre o futuro. Isto se confirma ao observar suas respostas quanto ao que pretendem fazer quando terminarem os estudos, pois apenas um não demonstrou interesse em arranjar emprego, mas sim em “fazer cursos técnicos para chegar até a faculdade”. Ainda, entre os alunos que manifestaram interesse tanto em ir para a faculdade quanto em arranjar um emprego na cidade, alguns fizeram piadas falando que era óbvio que teriam que arranjar um emprego, pois teriam que pagar para frequentar uma faculdade. Isto demonstra que eles já se preocupam com questões financeiras, o que também pode ter influenciado a ausência do desejo de viajar para outros países.

Ao contrário do que é constatado em diversas pesquisas, como a de Santos e Fermino (2013), a importância do ensino de uma LE foi relacionada ao mercado de trabalho por pouquíssimos alunos. Apenas sete entre os trinta e oito participantes utilizaram esta justificativa, dentre os quais três consideram inglês como a língua mais importante a se aprender na escola, três espanhol e um inglês e espanhol. As respostas dos que escolheram o inglês foram as seguintes:

“Porque é que a gente já estudou essa língua e a gente tem mais chances no futuro” – aluna do 7º. Ano.

“É uma língua mais usada no mercado de trabalho e vários países tem” – aluno do 3º. Ano.

“Porque quando a gente viajar pra outro país saber se comunicar, arranjar um emprego” – aluna do 2º. Ano.

Observando estas respostas é possível perceber discursos diferentes, pois cada aluno utiliza uma expressão diferente. O termo *chances no futuro* é mais vago, pode-se dizer até que

mais poético e emocional, podendo estar relacionado não só ao sucesso profissional, mas também à chance de viajar ou mesmo de conhecer pessoas de outros países. Já a segunda resposta limita o uso da língua inglesa ao mercado de trabalho, expressão que remete a oferta e procura. Enquanto isso, a terceira tem duas possibilidades de interpretação devido à maneira como foi escrita: a primeira, considerando a frase inteira, dá a entender que é importante aprender inglês para arranjar um emprego em outro país, não no Brasil; a segunda, considerando que o que vem depois da vírgula não está vinculado ao que vem antes, traz um discurso no qual para conseguir um emprego, seja no Brasil ou em outros países, o conhecimento da língua inglesa é importante. Isto nos remete a Revuz, apud Sargentini (2003, p. 126): “para o cidadão, ‘trabalho’ é compreendido como um ato humano social, enquanto emprego associa-se à ideia de ter um lugar para inscrever-se na sociedade”. O aluno que selecionou inglês e espanhol também utilizou o termo trabalho, afirmando que “as vezes depende dessas linguagens”.

Em suma, pode-se afirmar que as justificativas encontradas estão parcialmente em consonância com o trabalho de Coelho (2006), pois por mais que respostas semelhantes tenham sido encontradas, a maioria não se encaixa nessas alternativas:

Os alunos acreditam que inglês é importante para dar continuidade aos estudos, mais diretamente, entrar na universidade; é importante para conseguir um bom emprego; e, também é importante porque é uma língua que está presente na realidade brasileira, como nos shoppings, nos eletrodomésticos e nas roupas. (p. 107)

Ainda, é interessante observar que dois dos três alunos que consideram espanhol a língua mais importante a se aprender na escola deram justificativas relacionadas a trabalhos específicos:

“porque é uma língua que a gente pode usar no trabalho como professor” – aluno do 7º. Ano.

“Porque quando você conseguir um emprego em uma empresa que só falam Espanhol aí a gente não vai ficar tão perdido” – aluna do 2º. Ano.

A referência feita pelos alunos pode estar relacionada aos planos que eles têm para o futuro, mas também pode ser decorrente da influência de terceiros. No caso do aluno que cita o trabalho como professor, talvez esta relação seja estabelecida pelo simples fato de ter contato com o espanhol apenas por intermédio do professor. Já a aluna que citou o trabalho em uma empresa que só fala espanhol pode conhecer ou ter ouvido falar de alguém que passou por essa situação. Neste momento, é importante lembrar que, segundo Barcelos

(2006), as crenças são “co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação”. Enfim, em ambos os casos a importância da aprendizagem de uma LE na escola é limitada a razões práticas e bem específicas, mas lembremos de que estas interpretações são empíricas, na tentativa de relacionar as respostas com possíveis contextos dos alunos, e de alguma forma trazer sugestões de interpretação.

5.2 QUANTO AO LUGAR EM QUE UMA LE PODE SER UTILIZADA

Ao serem questionados sobre seus planos para o futuro, praticamente todos os alunos manifestaram interesse em ir para a faculdade. Porém, apenas dois alunos consideram a faculdade como um lugar em que poderiam utilizar uma LE. Vinte e dois participantes deram respostas como “Em outros países”, ou mesmo “Em alguma viagem que possamos fazer”. O discurso destes alunos revela a crença de que uma LE não pode ser utilizada em solo Nacional, o que exclui a influência das línguas estrangeiras na ciência, na tecnologia e no mundo dos negócios. Essa visão se dá, provavelmente, devido ao nível de acesso dos alunos principalmente à tecnologia, pois no campo eles não estão tão imersos na cultura tecnológica quanto na cidade. Desta forma, por não estar presente no seu dia a dia, a utilização de uma LE lhes parece mais distante.

É importante destacar que, diferente do que Santos e Fermino (2013) constataram em sua pesquisa, poucos alunos citaram os Estados Unidos em suas respostas. A ausência deste discurso no repertório da maioria pode ser outra consequência do distanciamento da cultura hegemônica da qual os Estados Unidos são a maior potência. Uma aluna do 8º. ano escreveu que uma LE pode ser usada “Nos Estados Unidos mas é bem difícil ir pra lá”, afirmação que mostra o não reconhecimento da ida a países estrangeiros como parte do mundo da aluna. Ainda em divergência aos resultados encontrados por Santos e Fermino (2013), mesmo com maior proximidade da Copa do Mundo, apenas um aluno a citou, ou seja, enquanto na cidade a Copa era um assunto muito frequente, este discurso não repercutiu no campo.

A partir dos resultados que mostram que a maioria dos alunos afirmou considerar a língua inglesa como a mais importante a se aprender na escola pelo motivo de ser a mais usada/falada, as respostas sobre o lugar onde poderiam utilizar uma LE acabam complementando esta crença, indicando que, no imaginário deles, é a mais usada em outros países, não no Brasil.

5.3 QUANTO À RELAÇÃO COM A REALIDADE DOS ALUNOS

Todos os grupos tiveram dúvidas ao se depararem com esta questão, e mesmo depois de eu pedir para pensarem nos lugares que frequentam, nas coisas que assistem na televisão e que leem em revistas ou na internet, muitos ainda demoraram um pouco para responder. Esta questão apresentou respostas mais variadas, sendo a principal delas relacionada à comunicação em um momento com pessoas estrangeiras, que inclusive alguns alunos afirmam ser uma realidade na cidade em que moram (“Porque muitas pessoas vem de fora para trabalhar no Brasil, e não sabe o português, já é realidade na nossa cidade” e “em alguns lugares que agente vai sempre vê essas pessoas que falam outra língua, que sempre vêm morar em nossa cidade”), e em outro momento para a “Comunicação entre nós mesmos”. Deste grupo, apenas duas alunas utilizaram a palavra *turista*, o que nos remete ao discurso vinculado à Copa do Mundo, discutido na seção anterior.

Vários alunos citaram a televisão, as músicas que escutam no rádio, a utilização de línguas estrangeiras no nome de marcas, lojas e alimentos, mas apenas um citou o computador e uma aluna citou as redes sociais. Ou seja, este tipo de tecnologia não está tão presente no cotidiano dos alunos do campo. Considerando todas as possibilidades que a internet oferece não só de aprendizagem, mas principalmente de contato com discursos diferentes, a falta de maior contato com esse meio de informação e de comunicação acaba limitando os alunos.

Outra resposta recorrente foi a relacionada ao sucesso profissional. A maioria dos participantes utilizou a palavra *emprego*, como podemos observar nas seguintes sentenças:

“Pode me ajudar a arrumar um emprego bom no Brasil e fora dele”.

“Para conseguir um emprego melhor em outros países”.

“Que muitas pessoas estão indo a outros países para estudar ou trabalhar. E se eu for procurar um emprego no meu currículo seria exencial saber uma outra língua”.

“Ajudando quando for procurar um emprego”.

“Na hora de achar um emprego sempre pedem que agente saiba falar pelo menos uma língua estrangeira”.

“Quem sabe falar mais de um idioma arruma emprego mais fácil”.

As primeiras duas respostas são de alunos do nono ano, enquanto as duas seguintes são do primeiro e as duas últimas do segundo. É relevante observar que apenas uma delas limita a possibilidade de empregos apenas em outros países, o que entra em conflito com a grande quantidade de alunos que, nas questões anteriores, apresentou a crença de que o uso de uma LE é comum apenas fora do Brasil.

Duas alunas do nono ano afirmaram que uma LE pode ser relacionada de várias maneiras pelo fato de poder ser utilizada em qualquer momento. Coincidentemente, uma das alunas responsáveis por esta resposta é a única, entre todos os participantes, que havia estudado em uma escola de idiomas. Enquanto isso, apenas duas alunas do segundo ano escreveram respostas relacionando o uso de uma LE diretamente ao contexto rural: “No interior não faz muita diferença, pra cá não tem muito emprego e os que tem não exigem a gente saber línguas estrangeiras”. A ausência de mais respostas como essa é intrigante, pois o número de alunos que concordaram, na última questão, com a afirmação “Estudar uma língua estrangeira pode ajudar o trabalho no campo”, foi de apenas oito. Ou seja, na visão da maioria dos participantes, a aprendizagem de uma LE não pode ser diretamente relacionada ao trabalho do campo.

5.4 QUANTO AOS ADJETIVOS LIGADOS À APRENDIZAGEM DE LE

Na sexta questão os alunos se depararam com seis adjetivos, três que podem ser considerados positivos (importante, legal e fácil) e três negativos (indiferente, chato e difícil), dentre os quais eles tinham a liberdade de escolher mais de um. No sexto ano, onde ocorre o primeiro contato com as aulas de LE na escola, todos os participantes escolheram adjetivos positivos, enquanto no sétimo ano dois alunos marcaram um negativo: difícil.

Já o oitavo ano também apresentou apenas respostas positivas, com a diferença de que o adjetivo *fácil* foi marcado apenas por um aluno. O nono ano, grupo com maior número de participantes, apresentou equilíbrio, pois quatro alunos marcaram apenas adjetivos positivos, enquanto três marcaram apenas negativos e um marcou dois positivos e um negativo. Já no ensino médio, apenas dois alunos atribuíram somente adjetivos negativos à aprendizagem de uma LE na escola.

Em geral, assim como no trabalho de Coelho (2006), os adjetivos mais escolhidos foram *importante* e *legal*. Já o menos escolhido foi *indiferente*, o que mostra que as aulas não passam despercebidas, ou seja, os alunos não estão tão desinteressados como afirmam alguns estudiosos que buscam culpados para responsabilizar pelo tão falado fracasso do ensino de LE nas escolas públicas do Brasil (LEFFA, 2011). Muito pelo contrário, os alunos estão cientes da importância desta aprendizagem.

5.5 QUANTO À RELAÇÃO ENTRE LE E OUTRAS DISCIPLINAS

A maioria dos participantes da pesquisa acredita que a disciplina mais importante é a língua portuguesa e praticamente um terço dos alunos colocaram a LE entre as disciplinas menos importantes. Todavia, é interessante observar que tanto matemática quanto LE foram escolhidas como mais importantes pelo mesmo número de alunos. Este dado é intrigante, pois a matemática costuma, muitas vezes, ser considerada mais importante até mesmo que a língua portuguesa.

Infelizmente nenhuma questão do questionário proporcionou material para que este resultado seja analisado com mais profundidade. Sem ter contato com o discurso dos alunos podemos apenas fazer suposições, como a de que eles estão conscientes de que em um mundo globalizado as linguagens desempenham um papel muito importante, ou mesmo que os alunos foram influenciados pelo fato da temática da pesquisa focar na LE.

Contudo, para os fins desta pesquisa, basta destacar que a disciplina de LE é colocada em segundo plano, como menos prioritária, por muitos alunos deste contexto, o que parece contraditório se retomarmos a seção anterior, na qual os adjetivos *importante* e *legal* foram os mais ligados ao aprendizado de uma LE na escola. Independente do motivo, seria importante conscientizar os participantes da importância que o conhecimento de uma LE pode adquirir em suas vidas, pois abre portas para os alunos expandirem sua visão de mundo.

5.6 QUESTÕES ABERTAS VS AFIRMAÇÕES

Como explicitado na seção sobre a elaboração do questionário, a questão em que os alunos tinham que marcar se concordavam, discordavam ou não tinham opinião sobre algumas afirmações acerca do ensino-aprendizagem de LE foi colocada ao final do questionário para que não influenciasse o discurso dos alunos. Nesta seção compararemos as crenças encontradas no discurso dos participantes com as consequentes das afirmações.

A primeira afirmação (“Qualquer pessoa pode aprender uma língua estrangeira”), quanto à aptidão para aprender uma LE, apresentou resultado semelhante ao encontrado por Santos e Fermino (2013), pois apenas três alunos não concordam que qualquer pessoa pode aprender uma LE, e dois afirmaram não ter opinião. A afirmação seguinte (“É possível aprender uma língua estrangeira sem sair do Brasil”), quanto à possibilidade de aprender uma

LE sem sair do Brasil, não apresentou discordâncias com o trabalho de Santos e Fermino (2013), apenas um participante que não tinha opinião. Esta crença vai de encontro à de que o uso de uma LE se dá em outros países, pois ora, se é possível aprendê-la sem sair daqui, isso significa que seu uso também estaria muito presente.

As afirmações *c* (“Quando você aprende uma língua estrangeira sua mente se abre para diferentes formas de ver o mundo”), *e* (“Aprender uma língua estrangeira aumenta as chances de sucesso profissional”) e *f* (“O aprendizado de uma língua estrangeira permite o acesso a bens culturais, tecnologia e informação”) estão relacionadas à importância e utilidade da aprendizagem de uma LE. Em cada questão somente um aluno discordou, ou seja, a maioria concorda com as três afirmativas. Este resultado é semelhante ao constatado por Coelho (2006):

A crença de que estão aprendendo inglês para os estudos e para o trabalho parece estar de acordo com as propostas para o ensino e a aprendizagem de LI nas escolas investigadas. Os alunos parecem estar atentos a esta realidade, como também atentos à presença do idioma em nossa sociedade.

No entanto, estas ideias não estavam tão presentes nos discursos dos alunos. Retomando as análises anteriores, nota-se que, por exemplo, poucos alunos citaram aparelhos tecnológicos ou mesmo as chances de sucesso profissional, e que a ausência destas referências no discurso deles não acontece tanto com alunos que vivem em contexto urbano.

Já a afirmação *d* (“Estudar uma língua estrangeira pode ajudar o trabalho no campo”) foi a que apresentou menor número de concordância: 18 não concordam, 12 não tem opinião e apenas 8 concordam. Uma explicação para esta crença tão forte de que uma LE não pode ajudar o trabalho no campo pode decorrer da maneira como a disciplina é trabalhada em sala de aula. Esta questão vai de encontro à análise feita no item 5.3 deste trabalho, na qual constatamos que, ao pedir que os alunos relacionassem a aprendizagem de uma LE à realidade em que vivem, apenas duas meninas falaram diretamente do campo, afirmando que lá este conhecimento não é tão necessário. Os outros alunos estabeleceram relação, principalmente, com a comunicação com estrangeiros e a possibilidade de arranjar um bom emprego, mas sem citar o contexto rural em que vivem atualmente. É relevante observar que nenhum aluno demonstrou interesse em trabalhar no campo depois que terminar os estudos, o que pode ser consequência do fato da região em que vivem ser tão próxima da capital do estado, onde há diversas opções de faculdade e de diferentes empregos.

O quadro a seguir ilustra estes resultados, enfatizando o quanto a afirmação *d* teve resultados diferentes se comparada às outras afirmações:

Afirmações	Concordo	Não concordo	Não tenho opinião
a. Qualquer pessoa pode aprender uma Língua Estrangeira.	33	3	2
b. É possível aprender uma Língua Estrangeira sem sair do Brasil.	37	0	1
c. Quando você aprende uma Língua Estrangeira sua mente se abre para diferentes formas de ver o mundo.	35	1	2
d. Estudar uma Língua Estrangeira pode ajudar o trabalho no campo.	8	18	12
e. Aprender uma Língua Estrangeira aumenta as chances de sucesso profissional.	37	1	0
f. O aprendizado de uma Língua Estrangeira permite o acesso a bens culturais, tecnologia e informação.	36	1	1

Quadro 2 – Questão oito do questionário.

É interessante observar que os alunos concordam que uma LE permite acesso a bens culturais, tecnologia e informação, mas aparentemente ignoram a importância desses fatores ao trabalho no campo, mostrando que para eles o trabalho no campo ainda se resume ao simples plantar e colher. Porém, a maioria dos documentos analisados neste trabalho citava, mesmo que brevemente, a questão do agronegócio e a busca por maneiras alternativas de produção para combater este modelo, o que requer o acesso principalmente à tecnologia e à informação.

Em suma, por mais que os documentos do campo proponham uma educação diferente da urbana, é preciso repensar quais são os reais interesses dos alunos. Não que o currículo tenha que ser o mesmo das escolas da cidade, mas que ele seja moldado conforme as necessidades de quem frequenta a escola. Ainda, é possível que o trabalho em sala de aula não esteja sendo desenvolvido de maneira a estabelecer relações com a realidade do campo, pois no discurso dos alunos esta conexão praticamente não apareceu.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre as crenças de alunos em torno do ensino de língua estrangeira em escola localizada no contexto rural. A escolha do contexto se deu após constatar que a maioria dos estudos sobre crenças no ensino-aprendizagem de LE tinham como foco escolas públicas de contexto urbano, deixando de lado uma grande quantidade de indivíduos que vivem e estudam em escolas do campo. Considerando o aumento de medidas que garantem uma educação que leve em conta os interesses, necessidades e principalmente a identidade dos sujeitos do campo, como a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006), é interessante investigar as crenças que permeiam sua aprendizagem para que possamos contribuir na construção de um sistema de ensino de qualidade.

Para tanto, parti da definição de crenças proposta por Barcelos (2006), que as considera formas de pensamento, “maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação” (p. 18) e apliquei um questionário que possibilitou que eu analisasse o discurso dos alunos. Trinta e oito alunos participaram, todos de uma escola localizada na região rural de Campo Largo, Paraná. A questão com itens em escala, na qual os participantes deveriam ler seis afirmações e assinalar se concordavam, discordavam ou não tinham opinião sobre cada uma, foi colocada no final para que os discursos presentes nela não influenciassem as respostas dos alunos nas questões abertas.

Ao identificar as principais crenças encontradas, percebi que as consonâncias com as de contexto urbano eram recorrentes, porém em menor quantidade. Exemplo disso é a ausência, na maioria dos discursos dos alunos, da imagem dos Estados Unidos como único destino para utilizar uma LE. Ainda, também é interessante notar que, apesar da Copa do Mundo estar tão próxima e de ter sido tão citada na pesquisa de Santos e Fermino (2013), somente um aluno a mencionou nesta pesquisa.

Considerando os discursos das três questões abertas, menos da metade do número de participantes falou do mercado de trabalho, sendo que no contexto urbano esta é uma das relações mais estabelecidas, como em Moita Lopes (1996), Leffa (2001) e Duarte (2003), que constataram que a imposição do mercado de trabalho é uma das principais razões para a busca de aquisição de uma LE.

Em suma, as crenças mais encontradas nesta pesquisa foram as que relacionam a aprendizagem de uma LE com a comunicação, tanto para justificar sua importância quanto para relacioná-la à realidade em que vivem, e as que relacionam o seu uso à viagem a outros países. Desta forma, podemos concluir que entre as necessidades e interesses dos alunos está, principalmente, o trabalho não somente com as regras e a leitura, mas também com a produção oral e escrita, pois, como afirma Coelho (2006):

aprender uma LE é mais do que aprender a ler, escrever, compreender e falar; significa poder utilizar a língua para “impor sua voz no mundo” (Warschauer, 2000, p. 530) e, assim, cumprir os propósitos da educação de tornar o cidadão capaz de transformar o mundo de acordo com seus interesses (Freire, 1974). (p. 15)

Assim como constatado na pesquisa de Coelho (2006), pode ser que haja um desencontro entre a abordagem do professor e a expectativa do aluno, pois, muitas vezes

Os professores acreditam que somente um conteúdo simples e básico pode ser ensinado nas escolas, priorizando a habilidade de leitura. Os alunos, em contrapartida, esperam que os conteúdos tenham uma sequência evolutiva, inclusive para o desenvolvimento da habilidade oral, e que estejam de acordo com a maturidade da turma. (p. 117)

Porém, esta possibilidade só poderia ser confirmada com a investigação das crenças dos professores. Ainda, a relação estabelecida entre uma LE e viagens a outros países demonstra um interesse dos alunos (lembrando que alguns chegam a escrever “Porque pretendo ir para outros países”), que pode ser incentivado por meio do estudo de diferentes culturas e da divulgação de programas que facilitem sua ida.

Outro fator observado foi que, ao se depararem com as afirmações da última questão, os participantes incorporavam um discurso que não estava presente em suas respostas às questões abertas. Isto mostra o quanto as crenças são passíveis de influência. Talvez as respostas dos alunos fossem diferentes se as afirmações fossem apresentadas logo no início do questionário.

Um dos maiores problemas encontrados entre as respostas do questionário foi a dificuldade dos alunos em relacionar uma LE à realidade em que vivem, e, conseqüentemente, o baixo número de respostas que estabeleceram relações com aspectos do campo. Isto demonstra que, atualmente, o trabalho com as disciplinas de LE não está contemplando as propostas feitas pelos documentos da educação do campo – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo e Diretrizes Curriculares da Educação do Campo – e pela LDB (1996), que incentivam a adequação dos conteúdos e o uso de práticas contextualizadas. Isto

mostra a necessidade de um material didático que realmente se aproprie da riqueza cultural do campo brasileiro, além de que favoreça a contemplação das necessidades e interesses dos alunos, trabalhando com as quatro habilidades.

Portanto, os dados coletados neste estudo de crenças podem contribuir tanto na reflexão dos docentes quanto na produção de material didático adequado ao campo, considerando que, para esta área, até o momento, o PNLB desenvolveu apenas livros para alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Outra sugestão interessante é promover discussões sobre as crenças encontradas, pois, como afirma Barcelos (2004, p. 145): “Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos.”.

Infelizmente houveram muitas limitações devido ao curto período de tempo para o desenvolvimento da pesquisa, mas seria interessante realizar um estudo que utilizasse não somente questionários, mas também observação de aulas, narrativas e entrevistas. Ainda, espero que este trabalho sirva de incentivo ao surgimento de mais pesquisas sobre as crenças no ensino de língua estrangeira não só dos alunos, mas também dos pais, professores, funcionários e docentes em formação das escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A. A. de, COX, M. I P., SANTOS, D. A. G. dos. **Crenças & Discursos: Aproximações**. In: Kleber Aparecido da SILVA. (Org.). *Crenças, Discursos & Linguagem*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Campinas, Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Letras, Universidade de Campinas. 1995.

_____, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language beliefs in experience: a Deweyan approach**. Tese de doutorado. The University of Alabama, Alabama. 2000.

_____, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo da arte**. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem e Ensino*, vol. 7, n. 1, 2004.

_____, A. M. F. **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 Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). **Crença e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília : 1961.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.

_____. 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.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Caderno SECAD 2. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília. 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Guia de Livros Didáticos PNLD Campo.** Brasília. 2013

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professoras.* Campinas, SP: Pontes Editores, p. 125-143, 2006.

CONCEIÇÃO, M. P. **As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE?**. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/mariney.htm>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

DORON, R.; PAROT, F. (Org.). **Dicionário de Psicologia.** Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

DUARTE, M. S. **O ensino de inglês na reforma educacional brasileira e sua retrospectiva.** In: GIMENEZ, T. (Org.) *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempo de mudança,* Londrina: ABRAPUI, 2003.

DUFVA, H. **Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view.** In: P. KALAJA e A. M. F. BARCELOS, *Beliefs about SLA: New Research Approaches.* Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003.

GASPARINI, E. N. **Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental** – uma análise discursiva. *Polifonia*, no. 10, p. 159-175, 2005.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. Tese de doutorado. Lancaster University, Lancaster, 1994.

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

HOSENFELD, C. **Students' mini theories of second language learning**. *Association Bulletin*, v.29, n.2, 1978.

KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 201-229, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____, V. J. **Aspectos políticos da formação de línguas estrangeiras**. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O Professor de Línguas Estrangeiras- Construindo a Profissão*. Pelotas-R.S.: EDUCAT, 2001.

_____, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais**. In: *IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*, 2001, Goiânia. *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: UFG, v. 1, p. 95-108, 2002.

_____, V. J. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública**. In: Lima, D. C. de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 15-31. 2011.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MADEIRA, F. **Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma**. Letras & Letras, Uberlândia . p. 49-57, jan./jun. 2008

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem e línguas**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução à crítica**. São Paulo: Cortez: 1993.

PINHO, Larissa Assis. **Campanha Nacional de Educação Rural: construindo o imaginário acerca do homem do campo e sua educação (Minas Gerais 1953/1963)**. Minas Gerais. 2007

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual São Francisco de Assis. Disponível em: <http://www.clgsaofranciscoassis.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/3/420/1074/arquivos/File/Projetopedagogico.pdf>>. Acesso em 10/01/2014

RAJAGOPALAN, K. **The ambivalent role of English in Brazilian politics**. World Englishes, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.

REVUZ, J. **Ouvir os desempregados para compreender a relação com o trabalho?** In: RUA: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP. Campinas, v. 1, n. 3, mar. 1997.

RILEY, P. **The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access**. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and Independence in language learning*. New York: Longman, p. 114-131, 1997.

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, p. 227-265, 2010.

SANTOS, Caroline da S.; FERMINO, Meryellen A. **Ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental: um estudo de crenças.** Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SANTOS, Simone C. P., **“Aqui eles são muito desconfiados”** letramentos, identidades e educação do campo. Dissertação. Ponta Grossa, 2013.

SARGENTINI, V. M. **A teatralidade na geração de empregos: mídia na campanha eleitoral.** In: GREGOLIN, M. R. (org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo.* São Carlos: Claraluz. 2003.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês).** Dissertação. Campinas, 2005.

_____, K. A. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro.** *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

_____, K. A. **Crenças, Discursos & Linguagem** – volume I/ Kleber Aparecido da Silva (Org.). Coleção: *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada* Vol. 6. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

WENDEN, A. **What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts.** *Applied Linguistics*, v. 7, n. 2, p. 186-205, 1986.

APÊNDICE A

**ESTUDO DE CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM CONTEXTO RURAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, aceito participar desta pesquisa e entendo que a participação é de minha inteira responsabilidade, declarando que os dados informados são reais e que tenho ciência de que não serão individualmente revelados.

Data

Assinatura

Nome: _____ **Idade:** _____

Escola: _____

Série/ano: _____ **Cidade:** _____

Responda as questões com base nas suas opiniões sobre o tema. Se precisar, marque até duas alternativas.

1. Quando terminar os estudos, você pretende:

() Ir para a faculdade

() Arranjar um emprego na cidade

() Trabalhar no campo

() Outro: _____

2. Já estudou alguma Língua Estrangeira?

() Não

() Sim

Qual? _____

Por quanto tempo? _____

Onde? _____

3. Qual Língua Estrangeira você acha mais importante aprender na escola?

Inglês Espanhol Alemão Outra: _____

Justifique sua resposta:

4. Onde você acha que uma Língua Estrangeira pode ser utilizada?

5. Como uma língua estrangeira pode ser relacionada à sua realidade?

6. Aprender uma Língua Estrangeira na escola é:

chato importante difícil legal indiferente fácil

7. Enumere as disciplinas de 1 a 8 de acordo com seu grau de importância, sendo 1 a mais importante.

- artes
- ciências
- educação física
- geografia
- história
- língua estrangeira

() língua portuguesa

() matemática

8. Leia as afirmações e marque a alternativa com a qual mais se identifica:

Afirmações	Concordo	Não concordo	Não tenho opinião
b. Qualquer pessoa pode aprender uma Língua Estrangeira.			
c. É possível aprender uma Língua Estrangeira sem sair do Brasil.			
d. Quando você aprende uma Língua Estrangeira sua mente se abre para diferentes formas de ver o mundo.			
e. Estudar uma Língua Estrangeira pode ajudar o trabalho no campo.			
f. Aprender uma Língua Estrangeira aumenta as chances de sucesso profissional.			
g. O aprendizado de uma Língua Estrangeira permite o acesso a bens culturais, tecnologia e informação.			