IVÂNIA PATRÍCIA LAGUILIO

"NÃO CONSIGO ENTENDER SUA AULA, PROFª, VOCÊ FALA INGLÊS": CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL NA CIDADE DE PONTA PORÃ/MS

DOURADOS – 2013

IVÂNIA PATRÍCIA LAGUILIO

"NÃO CONSIGO ENTENDER SUA AULA, PROFª, VOCÊ FALA INGLÊS": CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL NA CIDADE DE PONTA PORÃ/MS

Dissertação apresentada à Faculdade de Comunicação, Artes e Letras - FACALE – da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada).

Orientador: Prof.º Dr.º **Rinaldo Vitor da Costa**

DOURADOS – 2013

IVÂNIA PATRÍCIA LAGUILIO

"NÃO CONSIGO ENTENDER SUA AULA, PROFª, VOCÊ FALA INGLÊS" – CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL NA CIDADE DE PONTA PORÃ/MS

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE (Linguística Aplicada).

Apresentada em 24 de julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:
Rinaldo Vitor da Costa (Dr., UFGD) _____

2° Examinador:
Kleber Aparecido da Silva (Dr., UnB) _____

3° Examinador:
Maria Ceres Pereira (Drª, UFGD) _____

Dedico este trabalho aos meus pais, Íria e José Valentin que, apesar de todas as dificuldades, souberam lutar para me oferecer uma educação de base e qualidade. Ao meu esposo Cristiano, por seu amor, companheirismo e apoio. Aos meus três filhos, Isabelle, Lucas e Vitor, três motivos especiais que me encorajam a prosseguir e continuar lutando. Obrigada por existirem! Amo todos vocês!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, soberano Pai, cuja vontade permitiu que eu vencesse mais esta etapa de minha vida.

A meu esposo Cristiano e aos meus filhos Isabelle, Lucas e Vitor, que, mesmo sem entender tantas coisas, souberam compreender e suportar minha ausência e, junto comigo, compartilharam a trilha rumo aos caminhos difíceis para a realização deste trabalho.

À minha mãe, que em sua condição de educadora, sempre me orientou a colocar os estudos entre os objetivos mais importantes em minha vida, e sendo um exemplo de pessoa e profissional, constituiu o modelo perfeito no qual me espelhei para me tornar o que hoje sou, enquanto pessoa e profissional da educação.

Ao meu pai e meus irmãos que, com certeza, torceram por mim para mais uma vitória.
Aos meus alunos, que são a razão deste estudo.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Letras da UFGD, especialmente meu orientador Dr. Rinaldo Vitor da Costa, por sua paciência e orientações necessárias ao enriquecimento deste trabalho.

Aos meus colegas do mestrado com quem compartilhei momentos de luta, aprendizado, reflexões, angústias, alegrias e crescimento humano.

À direção, coordenação e apoio pedagógico do IFMS que me ajudaram em vários aspectos, como a permissão para a realização desta pesquisa naquele local ou mesmo a concessão de dispensa ou troca de horários para a participação nos créditos e cursos referentes ao mestrado.

“Não basta ao professor apenas saber e desejar; é preciso também fazer”
(Vilson Leffa, 2009, p.114)

RESUMO

O contexto do ensino de línguas no Brasil remonta o surgimento das primeiras escolas, fundadas pelos jesuítas e inicialmente ofereciam ensino das línguas estrangeiras clássicas como o grego e latim, prosseguindo com as modernas como o francês, alemão, inglês, entre outras. Mesmo após alguns séculos desde o início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, muitos problemas ainda podem ser observados nas salas de aula e os resultados relacionados a seu ensino-aprendizagem ainda se mostram insatisfatórios. Além dos problemas que envolvem as políticas e sistema de ensino como: carga horária reduzida para a disciplina, formação de profissionais ou ausência de recursos, existem também as questões que envolvem a cultura e as crenças de aprendizes e professores, as quais constituindo aspectos importantes para a reflexão e ação dos atuantes no processo, podem promover mudanças significativas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivos estudar as crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos ingressantes no ensino médio integrado ao técnico na cidade de Ponta Porã/MS, que está situada numa região de fronteira com o Paraguai; verificando como elas se processam no referido contexto e como compreendê-las pode promover a reflexão do professor, de forma a realizar ações de intervenção que possam diminuir os desencontros entre a forma de ensinar do professor e a forma que os alunos acreditam ser a correta para aprender. A pesquisa fundamenta-se no estudo de referências por pesquisa etnográfica, pois tem como foco estudar a cultura em sociedade, neste caso, a cultura do ensino – aprendizagem de línguas. Para sua realização, primeiramente foram feitos estudos sobre as crenças e suas pesquisas no Brasil e no exterior. Em seguida, foram levantados dados sobre os alunos participantes e aplicados questionários e entrevistas ao longo dos quatro semestres, para, juntamente com as notas de campo, observar como foram desenvolvidas ações que pudessem modificar as crenças iniciais desses alunos, de modo a solucionar a situação conflitante causada pela dissonância entre as culturas de ensinar do professor e a de aprender dos alunos. Os resultados revelam que além das crenças comuns a grande parte dos contextos de ensino da língua inglesa no Brasil como: a dificuldade da aprendizagem de inglês nas escolas públicas; o curso livre como o melhor local para se aprender LEs; e a importância aprendizagem de inglês como meio de ascensão financeira, o contexto faz emergir duas outras crenças: a importância da língua inglesa relacionada, principalmente à área técnica que estão cursando e as dificuldades para estudar a língua inglesa por terem estudado

apenas LE-Espanhol no ensino fundamental. Além disso, observou-se que ações desenvolvidas a partir da reflexão do professor, podem diminuir os conflitos resultantes das dissonâncias entre as formas de aprender dos alunos e de ensinar do professor, fazendo com que os alunos sintam-se encorajados a participar das aulas com motivação e também a utilizar a língua não somente para fins educacionais, mas nas mais diversas situações em que esse idioma se mostra em seu quotidiano.

Palavras-chave: Crenças, ensino-aprendizagem de língua inglesa, Contexto

ABSTRACT

The context of language teaching in Brazil traces the emergence of the first schools founded by the Jesuits that initially offered foreign language teaching as the classical Greek and Latin, followed by the modern one as French, German, English, among others. Even after a few centuries since foreign language started to be taught in Brazil, many problems can be observed yet in classrooms and results concerning to teaching and learning show themselves unsatisfactory. More than only problems involving policies and education system as: reduced hours for the subject, teacher training or lack of resources, there are also issues surrounding the culture and beliefs of learners and teachers, which constitute important aspects for reflection and action in this process, which can make possible significant changes in the teaching and learning foreign languages. Accordingly, this research aims to study the beliefs English language learning and teaching for students entering in a technician high school in Ponta Porã / MS, which is situated in the border region with Paraguay; checking how they are processed in that context and how understanding them can promote reflection of the teacher in order to perform actions of intervention that may reduce the mismatches between the teacher's way of teaching and the way that students believe to be the correct one to learn. The research is based on the study of referrals by ethnographic research, once it focuses the studies of culture in society, in work, the culture of teaching and learning languages. For its realization, first studies were made on beliefs and their research in Brazil and abroad. Then, data were collected on students and participants questionnaires and interviews over the four semesters, for, along with field notes, observing how were undertaken might modify the beliefs brought initially by these students, in order to minimize the conflicts caused by the mismatches between the way the teacher teaches and the students learn. The results show that in addition to the beliefs common to a large part of the contexts of English teaching in Brazil as the difficulty of learning English in public schools, private language schools as the best place to learn a foreign language and the importance of learning English as means of financial upward, the context brings out two other beliefs: the importance of the English language mainly related to the technical area which they are coursing and the difficulties to study English language because they had studied Spanish as foreign language in elementary school. Furthermore, it was noted that actions taken from the reflection of the teacher, may diminish the conflicts arising from differences between the ways students learn and the teacher teaches, making students feel encouraged to attend classes with motivation and also to use the

language, not only for educational purposes, but in different situations in which English language can be used in their daily lives.
Key- words: Beliefs, English teaching and learning, Context

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Ponta Porã 31
Figura 2 – Monumento Princesinha dos Ervais..... 32
Figura 3 – Mapa das Unidades dos Institutos Federais de Mato Grosso do Sul 35
Figura 4 – Marco divisório Brasil-Paraguai 55
Figura 5 – Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas 68
Figura 6 – Cartazes publicitários de uma escola de idiomas 70
Figura 7 – Cena de um comercial de escolas de idiomas..... 71
Figura 8 – Cena de um comercial de escola de idiomas..... 72
Figura 9 – Cartaz de anúncio publicitário de uma escola de idiomas 73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagens para investigação das crenças 27
Quadro 2 – Ofertas de cursos para o ensino médio integrado ao técnico nos Institutos Federais 35
Quadro 3 – Diferentes termos e definições para Crenças sobre Aprendizagem de línguas 61
Quadro 4 – Diferentes termos e definições para Crenças sobre Aprendizagem de línguas 62
Quadro 5 – Dados iniciais sobre as experiências de se aprender línguas 79
Quadro 6 – Concepções iniciais sobre as dificuldades para estudar a língua inglesa 80
Quadro 7 – Importância da língua inglesa para os alunos 81
Quadro 8 – Expectativas dos alunos em relação ao curso 93
Quadro 9 – Crenças iniciais sobre a língua inglesa *versus* crenças atuais 95
Quadro 10 – Visão inicial da professora *versus* visão atual 96
Quadro 11 – Crenças acerca do ensino de língua inglesa oferecido no curso 97
Quadro 12 – Motivação para prosseguir os estudos da língua inglesa 97
Quadro 13 – Experiência adquirida ao longo dos 4 semestres de curso 101
Quadro 14 – Relação professor-aluno ao longo do curso 102
Quadro 15 – Aspectos das aulas que favoreceram ou dificultaram a aprendizagem 104
Quadro 16 – Crenças sobre a contribuição dos conhecimentos em língua inglesa adquiridos ao longo do curso para a vida escolar e pessoal do aluno 106
Quadro 17 – Crenças sobre o contato com as línguas guarani e espanhol facilitar ou dificultar a aprendizagem de língua inglesa 107
Quadro 18 – Crenças sobre experiências anteriores de aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental *versus* crenças no ensino médio integrado ao técnico 108

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

IF – Instituto Federal

IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

Introdução 16

Capítulo 1

METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 A pesquisa na sala de aula de Língua Estrangeira 26

1.2 A pesquisa etnográfica no estudo das crenças 27

1.3 Descrição do contexto e participantes da pesquisa 29

1.3.1 Uma escola técnica na cidade de Ponta Porã – MS 30

1.3.1.1 A cidade de Ponta Porã 30

1.3.1.2 Os Institutos Federais 33

1.3.1.3 A criação do IFMS e o Câmpus Ponta Porã 34

1.4 Objeto de Pesquisa: O curso de Técnico em Informática 36

1.5 O perfil dos participantes 37

1.5.1 Alunos 37

1.5.2 A professora 38

1.6 Descrição dos instrumentos de pesquisa 38

1.6.1 Os questionários 39

1.6.2 A entrevista 39

1.6.3 Notas de campo 40

1.6.4 Procedimento da análise 41

Capítulo 2

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ensino de Língua Inglesa no contexto escolar nacional 42

2.2 O *status* da Língua Inglesa e a importância de aprendê-la 47

2.3 Fatores sociais e afetivos no ensino da Língua Inglesa 50

2.4 A cultura e identidade linguística de aprendizes em contextos sociolinguisticamente complexos 53

2.5 As crenças e o ensino de línguas: aspectos gerais e a relação contexto, crenças e ações . 58

2.5.1 Histórico sobre o estudo das crenças e definições 58

2.5.2 Contexto, crenças e ações 65

2.5.3 Dissonância entre crenças e ações e a influência dos fatores contextuais *66*
2.5.4 Conceitos difundidos pela mídia e sua influência na construção das crenças no ensino da Língua Inglesa *68*
2.5.5 O papel da escola na construção das crenças *75*

CAPÍTULO 3

Análise de Dados

3.1 Introdução 78
3.2 O início: experiência de aprendizagem de línguas e concepções iniciais de estudantes ingressantes no curso de Técnico em Informática 78
3.2.1 Dissonância entre crenças e ações: situações conflitantes em sala de aula *83*
3.2.3 "Uma estudante veio reclamar das aulas de inglês": conversa com a direção *84*
3.2.4 "Não conseguimos entender a aula, profª. Você fala muito inglês nas aulas e, além disso, seu método é de professor de faculdade" *84*
3.2.5 A reunião com os pais *85*
3.2.6 A busca para a solução: projeto de aulas de nivelamento *87*
3.3 O meio: novas práticas, resultados melhores 88
3.3.1 Entrevista com os estudantes ao término do semestre *92*
3.4 O término do curso 99

Considerações Finais 112

Bibliografia e Fontes 117

Apêndice A – Programa analítico do curso de língua inglesa 122
Apêndice B – Questionário para os alunos de Técnico em Informática – 1º semestre 124
Apêndice C – Anotações referentes ao quotidiano escolar 125
Apêndice D – Entrevista Semiestruturada 127
Apêndice E – Cópias de diálogos extraídas de redes sociais 133
Apêndice F – Questionário aplicado após o término dos 4 semestres 136

Introdução

Esta pesquisa é resultado das reflexões acerca das relações estabelecidas entre as minhas crenças pessoais sobre o ensino de língua inglesa (LI) e as crenças de alunos ingressantes em uma escola técnica (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, doravante IFMS) na cidade de Ponta Porã, região que constitui fronteira com o Paraguai. O trabalho visa à compreensão dos significados produzidos na relação entre minhas crenças e práticas e as crenças dos aprendizes naquele contexto.

Entretanto, antes de entrar na questão dessas relações torna-se necessário conhecer a minha trajetória pessoal desde o momento em que comecei a estudar a LI (talvez antes) até o momento em que me encontro enquanto professora da disciplina, pois julgo que os fatos ocorridos ao longo dessa trajetória constituem a base de minhas crenças pessoais acerca do ensino desta no momento atual de minha carreira.

Meu interesse em aprender a LI começou há muito tempo. Ainda na infância, a LI e tudo que estava relacionado a ela me fascinavam (as escolas de idiomas, as festas de Halloween, as músicas, os filmes).

Lembro-me de sentar-me às calçadas e "fazer de conta" que falava o idioma, mesmo antes de começar a estudá-lo na escola ou ingressar no curso. E mesmo sem entender nada sobre a língua, folheava maravilhada as páginas dos livros de inglês do meu irmão mais velho, que já estudava a disciplina na escola.

Meu primeiro contato com o idioma, (além dos livros que meu irmão usava na escola e das músicas e filmes) ocorreu quando ingressei na 5ª série (hoje 6º ano do ensino fundamental) aos 11 anos, e, aos 12, comecei a frequentar um curso em uma escola de idiomas.

Meu esforço em aprender a língua era grande, tanto no cursinho, quanto na escola. Durante as aulas perguntava o máximo que podia aos professores e fora das aulas, anotava tudo o que queria saber para perguntar na aula seguinte. Também costumava comprar livrinhos e revistas com letras de várias músicas e tentar traduzir tudo com o dicionário, numa época ainda distante de *sites* com traduções de músicas ou mesmo com programas tradutores.

Consequentemente, meu desenvolvimento no idioma foi muito rápido e, após cerca de dois anos após ter iniciado o curso, consegui desenvolver as habilidades de leitura e escrita e certa fluência na oralidade.

Logo os próprios professores do cursinho ofereceram-me algumas turmas na escola e, embora tornar-me professora não fosse meu objetivo profissional, o sonho de criança se tornaria, mais tarde, minha profissão.

Assim, minha primeira experiência com o ensino de LI ocorreu em uma escola de idiomas, para turmas de crianças, a mesma na qual estudava.

Algum tempo depois, comecei a lecionar também em uma escola privada, para alunos de ensino médio, na qual também estudara. Naquele período, havia iniciado a graduação em Letras e mesmo não sendo ainda graduada, a direção da escola optou pela minha contratação por acreditar que tinha um bom desempenho na LI.

No início de minha atuação já pude constatar uma diferença entre o ensino na escola de idiomas e o ensino regular na escola. Embora, esta última oferecesse uma forma de ensino paga, os recursos para trabalhar com a LI não eram muitos, normalmente as aulas resumiam-se apenas a apostilas (que já vinham impressas), quadro e giz. A direção da escola exigia que trabalhássemos de acordo com o plano de aula que já vinha elaborado pelo próprio material e constantemente eram oferecidos cursos pela franquia da escola a fim de "preparar" os professores para trabalhar adequadamente com o material didático.

Para mim, o material parecia excelente: sugestões de aula, já prontas, que nos possibilitava economizar tempo e ainda nos dava a falsa sensação de dispor de recursos para trabalhar com a disciplina. Hoje percebo o que ocorria, na verdade, era a tentativa de adaptar o professor e os alunos ao material didático e não o contrário. O ensino da língua estrangeira se torna um negócio, onde o que é mais importante é o nome do curso e do material e o professor é o que menos importa.

Nesse contexto, a maioria dos alunos estudava inglês em escolas de idiomas e não davam muita importância ao ensino da LI na escola. Queriam mesmo era tirar a nota para passar. Lembro-me de um pai cujo filho havia ficado para exame final em Química e LI e, tendo feito aulas com um professor particular para passar em Química, acabou sendo reprovado no exame final de LI. No dia seguinte, o pai compareceu à escola dizendo que abriria um processo contra a mesma alegando que o filho havia passado em todas as outras matérias do currículo e não podia ser reprovado por causa da disciplina de inglês. Percebia-se, então, que a disciplina era considerada como algo sem importância para o currículo. O aluno poderia ser reprovado nas mais diversas disciplinas ofertadas, mas em língua estrangeira, jamais.

A atitude desse pai apenas reflete um pensamento (já uma crença) da sociedade em geral de que o ensino da LE não é importante na escola, está no currículo apenas como uma

disciplina complementar, que não se equipara em valor em relação às demais no currículo. O pai pagou professor particular para a disciplina de Química, mas nada fez para a disciplina de LI porque a considerava uma disciplina de pouco valor, acreditou que o filho passaria, mesmo sem tirar a nota, porque o fato de a disciplina não ter, em sua opinião, a mesma importância das outras, faria com que o professor aprovasse o aluno de qualquer maneira.

Desse modo, a disciplina na escola regular parece não ter serventia. Funciona como algo que o aluno não vai precisar e, se precisar, pode procurar uma escola de idiomas para aprender, como se a disciplina estivesse lá como um enfeite, que poucos que estão ali utilizarão quando precisarem (como o caso daqueles que pensam em fazer intercâmbio, viajar ou morar em outros países).

Trabalhei na escola privada e em cursos livres de idiomas até concluir a graduação e, assim que terminei o curso de Letras, prestei concurso público para professor de inglês na Rede Estadual de ensino. A prova para o concurso foi apenas escrita, seguida de provas de títulos. Não houve prova didática e nem entrevista para avaliar as habilidades metodológicas ou mesmo as habilidades orais.

Percebe-se que não há uma preocupação do ensino público em geral em contratar professores com fluência, pois em momento algum do processo seletivo, a habilidade oral foi verificada. Parece haver uma insistência em manter a ênfase do ensino da disciplina apenas nas habilidades de leitura e escrita.

Nesse contexto, iniciei minhas atividades com turmas do Ensino Médio e tive outra experiência, diferente daquela que tivera no ensino privado. Os alunos algumas vezes até apresentavam-se motivados para estudar a LI, participavam e, embora afirmassem gostar das aulas, alegavam sentir dificuldade por não ter estudado a LI de forma sequenciada nos anos anteriores, principalmente devido à troca constante de professores da disciplina. Alguns alunos afirmaram que no ano anterior haviam estudado com três professores diferentes e todos eles iniciaram o conteúdo pelo verbo “to be”.

O discurso desses alunos é comum em muitas escolas em se tratando do ensino da LI, o que tal concepção demonstra, podia parecer um questionamento, ou desconfiança (*Você é mais uma que vai nos ensinar apenas verbo “to be”?*). Ou poderia ser mesmo uma tentativa de me dizer, indiretamente, que não adiantava exigir algo deles ou “puxar” o conteúdo porque de qualquer forma eles não aprenderiam, uma vez que não tinham estudado muita coisa até então.

Ali me senti bastante frustrada na tentativa de ensinar, pois percebia que embora uma quantidade razoável de alunos estivesse disposta a aprender, acabava desistindo ao esbarrar em sua dificuldade.

Por outro lado, nesse mesmo contexto, alguns casos surpreendiam, como o de um aluno que era muito participativo, perguntava sobre tudo nas aulas e respondia prontamente às atividades solicitadas em sala. Certa vez esse aluno trouxe para a aula um livro didático de Inglês para o Ensino Médio, com os textos traduzidos e repetia constantemente sobre seu interesse em aprender e sua vontade de estudar em uma escola de idiomas, que não era algo possível devido às condições financeiras de sua família. Na verdade, esse aluno poderia aprender muitas coisas mais estudando sozinho ou assistindo aos filmes e ouvindo às músicas. Entretanto, as aulas de inglês da escola ou o que aprendia sozinho com a música e os filmes pareciam não ter credibilidade para ele, porque, em sua concepção, só aprenderia verdadeiramente a LI se estudasse em uma escola de idiomas.

Algum tempo depois, comecei a lecionar para turmas de graduação no curso de Letras, e naquele contexto tentei trazer para as aulas a mesma metodologia aplicada nas escolas de idiomas: adotei um livro que propunha as quatro habilidades linguísticas, com seções específicas para cada uma das habilidades (leitura e escrita, com aplicação gramatical), exercícios com recursos de áudio e vídeo (para a oralidade e audição). Entretanto, obtive pouco sucesso também, pois a carga horária reservada à disciplina era baixa (2horas/aula por semana) e a disciplina de LI era oferecida apenas nos dois últimos anos, em um curso de graduação com duração de apenas 3 (três) anos com licenciatura em Português – Inglês e suas respectivas literaturas.

Essa experiência levou-me a concluir que, muitos dos problemas existentes no currículo do ensino de LE no ensino fundamental e médio perpassam a escola regular e alcançam o ensino superior também. O despreparo dos professores, apontado como uma causa que contribui para a ineficiência desse ensino é resultado de muitos outros fatores que comprometem sua eficiência, como os elencados no parágrafo anterior. Gimenez (2009, p.108) afirma que “ao singularizar o despreparo dos professores, surgem questionamentos sobre como tem acontecido essa formação”, e ressalta a importância da autonomia na formação do profissional, de forma que este profissional possa encorajar seu aluno a aprender, ressalta ainda que, na ausência de uma preparação para isso, não há possibilidade para resolução do problema.

Assim, atribui-se uma responsabilidade muito grande sobre os programas de formação de professores, os quais, segundo ela, “precisariam criar condições para que aquilo que se

deseja ver acontecendo nas escolas também seja vivenciado durante o processo de formação".

Após trabalhar com diferentes níveis de ensino da LI em escolas de idiomas e em escolas públicas e particulares (desde o pré-escolar até o ensino médio), permaneci com as turmas de graduação por seis anos, até assumir o cargo de professora de Português-Inglês, que neste momento ocupo em uma escola técnica federal. Nesse caso, para o processo seletivo, além de uma prova escrita, realizou-se também uma prova didática na qual, além de apresentar uma aula sobre um dos pontos sorteados para uma banca examinadora, também foi realizada uma entrevista, com o objetivo de analisar a habilidade oral.

Meu ingresso no Programa de Mestrado ocorreu, coincidentemente, com o início de minhas atividades como professora efetiva nessa escola, onde leciono para alunos do ensino médio integrado ao técnico. O interesse pelo estudo das crenças surgiu devido a uma observação pessoal em minha própria atuação como professora de LI, quando relatava algumas situações vivenciadas a meu orientador em uma das disciplinas do Programa do Mestrado.

Após tantos anos lecionando, estava acostumada aos problemas inerentes ao ensino da LI bem como com as constantes reclamações dos alunos para estudar a disciplina. Logo nas primeiras aulas pude perceber a resistência dos alunos, que se mostravam muito evasivos, alegavam ter estudado LE- Espanhol no ensino fundamental, e por esse motivo não concordavam em estudar a LI.

Em minha prática, tenho como hábito falar muitas coisas em inglês durante as aulas, muitas vezes misturando com o português e traduzindo em seguida a fim de criar um hábito de utilização da língua entre eles também. Na maioria dos contextos em que estivera era comum reações entre os alunos, muitas vezes, o hábito tornava-se motivo de graça, reforçado com comentários sobre a impossibilidade de compreensão ou pedidos de tradução. Mas naquele contexto, mais do que apenas demonstrar a dificuldade e a resistência para se estudar inglês, percebi algo muito mais forte: a indignação dos alunos devido ao fato do uso da LI em sala que tornava a cada aula, minha prática mais difícil.

Eu passava o conteúdo (que até o momento, fora apenas estratégias de leitura), explicava as atividades, reexplicava, mas insistiam em afirmar que não estavam entendendo coisa alguma até resolverem levar a reclamação para a direção, que me chamou para informar que uma das alunas (a líder de turma) do curso havia reclamado que as aulas estavam muito difíceis, enfatizando que até mesmo ela (que estudava inglês fora da escola) estava achando o conteúdo muito difícil.

Na aula seguinte, em uma conversa com esses alunos, na tentativa de uma solução para o fato, perguntei-lhes qual seria o problema com a disciplina. Alguns argumentaram, como já citado, que haviam estudado apenas LE - Espanhol no ensino fundamental, outros (poucos) alegaram que sabiam guarani ou espanhol, e que esta última deveria ser a língua estudada no curso, por estarem na fronteira. Alguns criticavam minhas ações para ensinar, antes mesmo que iniciasse o conteúdo da ementa, a qual, segundo eles, era uma "metodologia de professor de faculdade". Naquele momento um dos alunos fez a seguinte colocação: *"Sabe o que é? Não conseguimos entender sua aula, profe. Você fala inglês na sala"* e outra completou: *"Ah, não é. Os exercícios que você aplica são muito difíceis. Eu estudo inglês há três anos e também não consigo entender*".

A partir desse diálogo com os alunos, passei a repensar minha prática e os fatos ocorridos no contexto de ensino em que me encontrava e, diante dos argumentos, compreendi que os alunos tinham uma visão de ensino-aprendizagem de línguas muito diferente da que eu considerava adequada pra eles. Essa divergência entre as minhas concepções e as deles era o que causava os conflitos na sala de aula, fazendo-os questionar as minhas ações. Concluí também que esses alunos traziam concepções próprias sobre o que realmente seja uma aula de inglês, que pode estar relacionado ao hábito de vivenciarem outros tipos de práticas que não se enquadravam em minhas concepções de como ensinar.

A partir daí, passei a me perguntar como poderia trabalhar uma ementa de ensino médio em um contexto em que grande parte dos alunos não tinha estudado ou tinham estudado o mínimo de LE – Inglês no ensino fundamental? Como ensinaria inglês em um contexto com tanta influência do Espanhol? O que poderia haver de tão ruim em minha prática, que causava tanta aversão à Língua Inglesa nos alunos? Qual seria a metodologia adequada para eles e o que eles sabem sobre metodologia de ensino de línguas? Como poderiam julgar que eu ensinava como "professor de faculdade", se ainda cursavam o ensino médio?

Desse modo, ao procurar compreender as questões relacionadas às minhas crenças sobre o ensino de LI e minha prática naquele contexto, bem como às crenças dos alunos, descobri que havia encontrado meu objeto de pesquisa: *estudar as crenças desses alunos acerca do ensino de LI: como elas se processam no referido contexto (novo para os estudantes e também para mim) e como compreendê-las pode promover minha reflexão acerca de minha prática, de forma a realizar ações de intervenção que pudessem diminuir os desencontros entre minha forma de ensinar e a forma que os alunos acreditavam ser a correta para aprender?*

Saliento que as leituras e discussões realizadas durante a disciplina de Estudos da Linguagem e Transculturalidades, no programa de mestrado, foram imprescindíveis para a definição do meu objeto de pesquisa a partir das leituras de Barcelos (1995, 2003) e Silva (2005, 2007). Com essas leituras comecei a compreender que uma série de problemas enfrentados por mim naquele contexto, bem como outros que tive durante todo o meu trajeto em minha prática docente estão relacionados às crenças que os alunos trazem consigo sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Tais crenças sofrem influências do contexto, da mídia e de concepções inadequadas generalizadas sobre o ensino de línguas no quadro educacional em geral. [1]

Assim, compreender como essas crenças surgem e influenciam minha forma de ensinar e a dos alunos de aprender, torna-se fundamental para orientar minhas ações em sala de aula, a fim de buscar melhores resultado para o ensino de língua estrangeira no contexto no contexto em estou inserida, bem como contribuir com o contexto geral do ensino da língua estrangeira.

Ao abordar a questão central deste estudo, a ideia de crenças e seus reflexos no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira já foram vistas por diferentes pesquisadores tanto no contexto brasileiro (Almeida Filho, 1993; Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; André, 1997; Reis, 1998; Reynaldi, 1998; Carvalho, 2000; Silva, 2005; Silva, 2006,2007; e Nicolaides e Fernandes, 2002) quanto no exterior (Horwitz, 1985; Wenden, 1986; Kern, 1995; Johnson, 1994; Nettle, 1998; Peacock, 2001, Barcelos & Kalaja, 2003).

As crenças em torno do ensino/aprendizagem de línguas vêm sendo cada vez mais objeto de investigações, sendo que pesquisas nesta área tiveram início no exterior na década de 80, (cerca de uma década após o surgimento do movimento em torno da abordagem comunicativa). Destacam-se como pioneiros Wenden (1986) que desenvolveu suas pesquisas sobre crenças com aprendizes de inglês como segunda língua residindo nos Estados Unidos e Horwitz (1985) com trabalhos sobre crenças comuns sobre aprendizagem de línguas na sociedade norte-americana.

No Brasil, as pesquisas em torno das crenças iniciaram-se em meados dos anos 90, com os seguintes marcos teóricos (cf SILVA, 2007): Leffa (1991) que investigou as concepções de alunos de 5ª ano (antiga 4ª série do Ensino Fundamental), mostrando que, mesmo antes de iniciar um estudo em LE, os aprendizes já trazem concepções sobre língua,

[1] Esses assuntos serão abordados com mais detalhes no capítulo 2.

linguagem e aprendizagem de línguas; Almeida Filho (1993), utilizou o conceito "abordagem" ou "cultura de aprender" para definir um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios sobre a linguagem humana, LE e o que seja aprender línguas. Aponta para as maneiras de se estudar e se preparar para o uso de uma LE, que segundo ele estão relacionadas à sua etnia, região, classe social e grupo familiar. Posteriormente, Barcelos (1995), expandindo o conceito previamente definido por Almeida Filho, utilizou o termo para investigar as crenças de alunos formandos de Letras.

O interesse pelo estudo das crenças surgiu de uma mudança de visão sobre o ensino de línguas dentro da Linguística Aplicada, que deixou de considerar a linguagem como um produto, mas também como um processo no qual o aprendiz ocupa o lugar principal.

De acordo com Larsen- Freeman (apud BARCELOS, 2004, p.04) "nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas"; e as mudanças nos modelos e paradigmas em torno do ensino de línguas ao longo dos anos possibilitaram diferentes visões dos aprendizes.

Considero a pesquisa relevante para o ensino-aprendizagem de LI, pois além de observar as ações e reações de estudantes na aula de LI em um contexto geral de ensino, considera também o contexto social e cultural desses aprendizes, que estão inseridos em um contexto de diversidade linguística e cultural, em um ambiente multilíngue, estudando a LI como disciplina obrigatória e necessária no currículo escolar da área técnica que cursam.

Desse modo, pretendemos verificar as crenças de aprendizes em região de fronteira com o Paraguai, em um contexto de ensino técnico, a fim de observar se suas crenças acerca da aprendizagem de LE- Inglês se mostram semelhantes às do contexto geral de ensino ou mesmo se o cenário multilíngue, onde transitam pelo menos três línguas diferentes, quais sejam, o português, espanhol e guarani, faz emergir o surgimento de outras crenças.

Para isso é fundamental formularmos as seguintes perguntas de pesquisa: Quais são as crenças iniciais de estudantes em uma região pluri/multilíngue no ensino médio integrado ao técnico? Em que medida esse contexto influencia/modifica essas crenças? Como as crenças e experiências dos estudantes e do próprio professor podem promover (ou não) mudanças nas atitudes em relação à prática de ensinar do professor e na prática de aprender dos estudantes, de forma que a Língua Inglesa possa se constituir disciplina significativa para a formação profissional e mesmo pessoal dos estudantes.

Para respondermos a esses questionamentos, traçamos os seguintes objetivos:

1) Fazer um levantamento das crenças iniciais dos ingressantes no Ensino Médio integrado ao técnico, estudando o contexto de ensino médio integrado ao técnico em uma região pluri/multilíngue, considerado, portanto como linguisticamente complexo, a fim de compreender se estas características podem vir a influenciar as crenças e atitudes dos estudantes em relação à aprendizagem da LI;
2) Propor uma prática reflexiva ao professor, de modo que se considerem as atitudes e motivações dos alunos, de modo a dissolver os conflitos existentes entre a prática de ensinar do professor e de aprender dos alunos e, dessa forma, proporcionar aos mesmos uma aprendizagem mais significativa.

Enfatizando o aluno como o foco principal no processo de ensino-aprendizagem, torna-se fundamental considerar fatores pessoais e identitários que possam interferir nesse processo, como sua idade, passado escolar, como é sua cultura de aprender e, dessa forma delimitar suas ações em sala de aula para torná-la mais eficiente.

Portanto, inicialmente é preciso compreender a abordagem ou cultura de aprender dos alunos, a fim de amenizar os conflitos e, ao longo do curso utilizar diferentes abordagens e verificar se as novas abordagens utilizadas apresentam resultados satisfatórios, modificando as crenças iniciais dos aprendizes.

Assim, após apresentar as questões norteadoras deste trabalho, concluo esta introdução apresentando ao leitor uma síntese de cada capítulo desta dissertação. No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na investigação. Nesta apresentamos primeiramente alguns aspectos da pesquisa na sala de aula de língua estrangeira, o tipo de pesquisa, bem como os motivos que nos fizeram enquadrar este estudo no referido tipo. Em seguida faz-se a descrição do contexto e sujeitos participantes da pesquisa e também dos instrumentos, finalizando com a descrição dos procedimentos de análise.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico deste estudo, composto primeiramente pela contextualização do ensino de LI no Brasil, seguido de aspectos que envolvem o status da LI enquanto língua internacional e a importância em aprendê-la. Em seguida abordamos os fatores sociais e afetivos que influenciam a aprendizagem da LI, principalmente os que estão relacionados à cultura e identidade de aprendizes em contextos considerados sociolinguisticamente complexos. Também realizamos um breve relato histórico sobre o conceito de crenças, seguido da relação entre o contexto, crenças e ações, o papel na mídia na construção de algumas crenças que envolvem o ensino de LI e por fim abordamos o papel da escola na construção das crenças, segundo autores especializados na área.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados obtidos e a análise desses dados, à luz do referencial teórico apresentado e à luz do conhecimento da pesquisadora, adquirido ao longo de sua experiência docente em diversas modalidades de ensino em instituições públicas e privadas.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais acerca dos resultados evidenciados e sobre suas implicações para o processo ensino-aprendizagem de LI no ensino médio integrado ao técnico em uma cidade de região de fronteira com o Paraguai.

Capítulo 1
METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 A pesquisa na sala de aula de Língua Estrangeira

O ensino de línguas é um processo que envolve, além de fatores puramente linguísticos, fatores psicológicos, culturais e sociais. Todos esses fatores, associados a fatores pedagógicos devem nortear nossas ações a fim de que possamos tentar compreender o que/quais processos podem parecer eficientes na sala de aula.

Os professores trabalham em um mundo de pessoas reais, com motivos também reais e interesses conflitantes, um mundo no qual primeiramente precisam lecionar de acordo com as características dos estudantes.

Sendo assim, a pesquisa em sala de aula não pode se distanciar da experiência real do que seja verdadeiramente ensinar a língua, considerando todos os percalços vividos pelo professor que se aventura diariamente a ensinar uma língua estrangeira.

De acordo com Brumfit e Mitchel (1989, p. 10) "compreender o que é ser professor, por uma experiência substancial e direta, é diferente de compreender esse processo de fora. Saber como ensinar, saber como observar o que os professores fazem, e saber da experiência na prática de ensinar são três formas diferentes de compreensão" (tradução nossa) [2] e, portanto, é preciso combiná-las para que se construa uma imagem sobre o que realmente seja o processo de ensino-aprendizagem.

Os mesmos autores supracitados elencam algumas principais opções de estudos para a pesquisa na sala de aula de línguas e, dentre elas, assinalam a análise das crenças dos professores sobre sua prática e necessidades relacionadas às práticas reais da sala de aula e também estudos de caso em contextos particulares, a fim de relacioná-los aos fatores elencados anteriormente.

Chaudron (*apud* NUNAN, 1989) apresenta quatro métodos tradicionais de pesquisa para a sala de aula de língua estrangeira, quais sejam:

a) Psicométrico, experimental que analisa a aquisição da linguagem por meio de materiais e testes;

---

[2] Understanding what is to be a teacher, from direct and substantial experience, is different from understanding teaching processes from outside. Knowing how to teach, knowing as an outsider what teachers do, and knowing from experience the practice of teaching, are three different modes of understanding.

b) Análise interacional, que analisa a interação em sala de aula, relacionando o comportamento do aprendiz em função de uma interação determinada pelo professor;
c) Análise do discurso, no qual os discursos em sala de aula analisam transcrições e declarações de categorias pré-determinadas;
d) Etnográfico, que se trata de observações e descrições naturalísticas e não controladas, o qual visa analisar o comportamento em sala de aula enquanto sistema cultural. A presente pesquisa se encaixa nesse último grupo.

1.2 A pesquisa etnográfica no estudo das crenças

Dentre os tipos de pesquisa acima elencados para a pesquisa em sala de aula de língua estrangeira, fundamentamos a presente pesquisa no estudo de referências por pesquisa etnográfica porque tem como foco estudar a cultura em sociedade, neste caso, a cultura do ensino – aprendizagem de línguas.

De acordo com André (1995, p. 27) para os antropólogos, o termo *etnografia* pode ser definido como um conjunto de técnicas usadas para coletar dados sobre os valores, hábitos, *crenças* (grifo nosso), práticas e comportamentos de um grupo social e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Para Barcelos (2003, p. 178) "a etnografia parece uma abordagem particularmente apropriada para investigar a relação entre as crenças de alunos e professores" porque procura compreender as regras que regem o comportamento, que se constitui como característica útil, considerando que as crenças devem ser inferidas a partir de afirmações, intenções e ações.

Os estudos acerca das crenças podem ser agrupados, de acordo com Barcelos (*apud* ABRAHÃO, 2006) em três grandes abordagens, conforme o Quadro 1 apresentado em seguida:

Quadro 1: Abordagens para investigação de crenças.

TIPO DE ABORDAGEM	CARACTERÍSTICAS
Abordagem normativa	Infere crenças por meio de questionários fechados, sendo que, nesta categoria, o mais comumente adotado é o *likert-scale*, no qual os alunos apenas dizem se concordam ou não com as afirmações pré-

	estabelecidas pelos pesquisadores (SILVA, 2005) e o mais conhecido é o BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*), criado por Elaine Horwitz em 1985. Na perspectiva normativa, as crenças são vistas como ideias pré-concebidas que influenciam na abordagem de aprender e de ensinar e a relação entre as crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida.
Abordagem metacognitiva	Infere as crenças por meio de entrevistas semiestruturadas, autorrelatos e questionários semiestruturados, proporcionando que os sujeitos participantes exponham suas experiências reais. O conhecimento metacognitivo é concebido como teorias de ação, que ajudam os participantes a refletirem sobre suas ações e potenciais para a aprendizagem e/ou para o ensino. O foco volta-se para a identificação das crenças como algo estável onde a relação entre crenças e ações não merece atenção, é somente sugerida e analisada em relação às estratégias de aprendizagem.
Abordagem contextual	As crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado, com observações, diários, entrevistas e estudos de caso; com procedimentos que são utilizados em pesquisas de cunho etnográfico, a fim de investigar as crenças através de afirmações e ações. Nessa abordagem, segundo Barcelos

	(*apud* VIERA-ABRAHÃO, 2006, p.220), "as crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade" e, portanto são vistas como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes.

Fonte: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.). Crenças e ensino de línguas- foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

A abordagem utilizada para a investigação das crenças em nossa pesquisa será a abordagem contextual, a qual, pelas características apresentadas, torna-se o tipo de abordagem mais apropriado para este estudo, com alguns instrumentos comuns à abordagem metacognitiva, com entrevistas e questionários semiestruturados.

Desse modo, a relação entre as crenças e ação não é mais sugerida, mas passa a ser investigada por meio de observações, entrevistas, diários e estudos de caso, a qual, enquadrando-se em uma perspectiva qualitativa, apresenta as seguintes características:

a) São naturalistas por serem realizadas dentro de contextos naturais;
b) São descritivas, seu leitor deve ao final do texto ver sua aula, a tensão existente entre você e eles, e as estratégias usadas uma vez que seus dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não de números;
c) São processuais, não se preocupando com os resultados ou produtos;
d) São indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas;
e) Buscam significados, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas. São incluídos nesse paradigma o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica.

1.3 Descrição do contexto e participantes da pesquisa

Nesta seção será realizada uma descrição detalhada do local da pesquisa, tanto da instituição escolar onde esta foi realizada bem como da cidade, pois a modalidade de ensino oferecida e a localização geográfica do local apresentam peculiaridades que, do ponto de vista da pesquisadora, constituem elementos importantes no que tange à influência da construção das crenças nos aprendizes.

1.3.1 Uma escola técnica na cidade de Ponta Porã – MS

1.3.1.1 A cidade de Ponta Porã

A cidade de Ponta Porã localiza-se a sudoeste do MS e constitui uma área conurbada com a cidade de Pedro Juan Caballero, no Paraguai, cuja linha limítrofe delimita-se apenas por uma avenida, onde se transita normalmente de um lado a outro tranquilamente, como se as duas cidades constituíssem apenas uma.

A linha Convencional que separa Pedro Juan Caballero e Ponta Porã e outras povoações (como Sanga Puitã, ZangaPitá e Nhu Verá e Capitan Bado) foi estabelecida nos termos do Acordo firmado na cidade de Assunção do Paraguai a 20 de junho de 1940, pelos Primeiros Comissários demarcadores dos dois países, o qual manteve o *status quo* existente, ou seja, o limite respeitado pelas populações dessas localidades.

Em consequência do que fora estipulado no Tratado de Limites, complementar, de 1872, firmado no Rio de Janeiro a 21 de maio de 1927 e no Protocolo de Instruções, de 9 de maio de 1930, os marcos antigos foram reconstruídos e depois, instalaram-se outros novos no Divortium Aquarum da Cordilheira de Amambai e da Serra de Maracaju, para a melhor caracterização da linha divisória, chamada Fronteira Seca (FREIRE, 1999).

Nesse sentido as duas cidades: Pedro Juan Caballero e Ponta Porã separam-se por marcos divisórios, entretanto, a vivência, cultura, língua, hábitos e identidades das pessoas da região misturam-se e fundem-se como uma só. Segundo Freire (1999, p. 105)

> não há como dissociar a história, o passado destas duas cidades, uma da outra, ou contar, e explicar sua vida de hoje separadamente e menos, todavia, pretender isolá-las ou dar-lhes um futuro individual. Nasceram juntas - PJC e PP – cresceram juntas, vivem juntas e, separá-las será, se não impossível – matá-las. (FREIRE, 1999, p.105)

Em locais como esse, onde dois países fazem uma só história e suas populações convivem diariamente e se interdependem, fundem-se culturas, harmonizam-se os costumes, cria-se um dialeto, experimenta-se vitoriosamente um *modus vivendi* e um modelo original e possível a todos os povos, de convivência e compreensão (FREIRE, 1999).

O nome Ponta Porã, surgiu de uma primeira denominação, Punta Porá, que fora dado à primeira povoação que hoje constitui as cidades de Pedro Juan Caballero e Ponta Porã. Já aí

se encontrava a influência das línguas Espanhola e Guarani nas denominações regionais, mesmo com a Língua Portuguesa presente nos trabalhos e iniciativas.

O termo PUNTA, de origem espanhola tem como tradução PONTA e significa a parte de um todo, que se projeta à frente, no caso, a mata que se destaca à frente, que se aponta primeiramente à vista do viajante; PORÁ, palavra de origem guarani, tem a tradução para o português BONITA, boa, agradável, com bom aspecto. Assim o nome surgiu de uma pequena mata que era uma parte mais alta da Cordilheira do Amambay, onde hoje se localizam essas duas cidades.

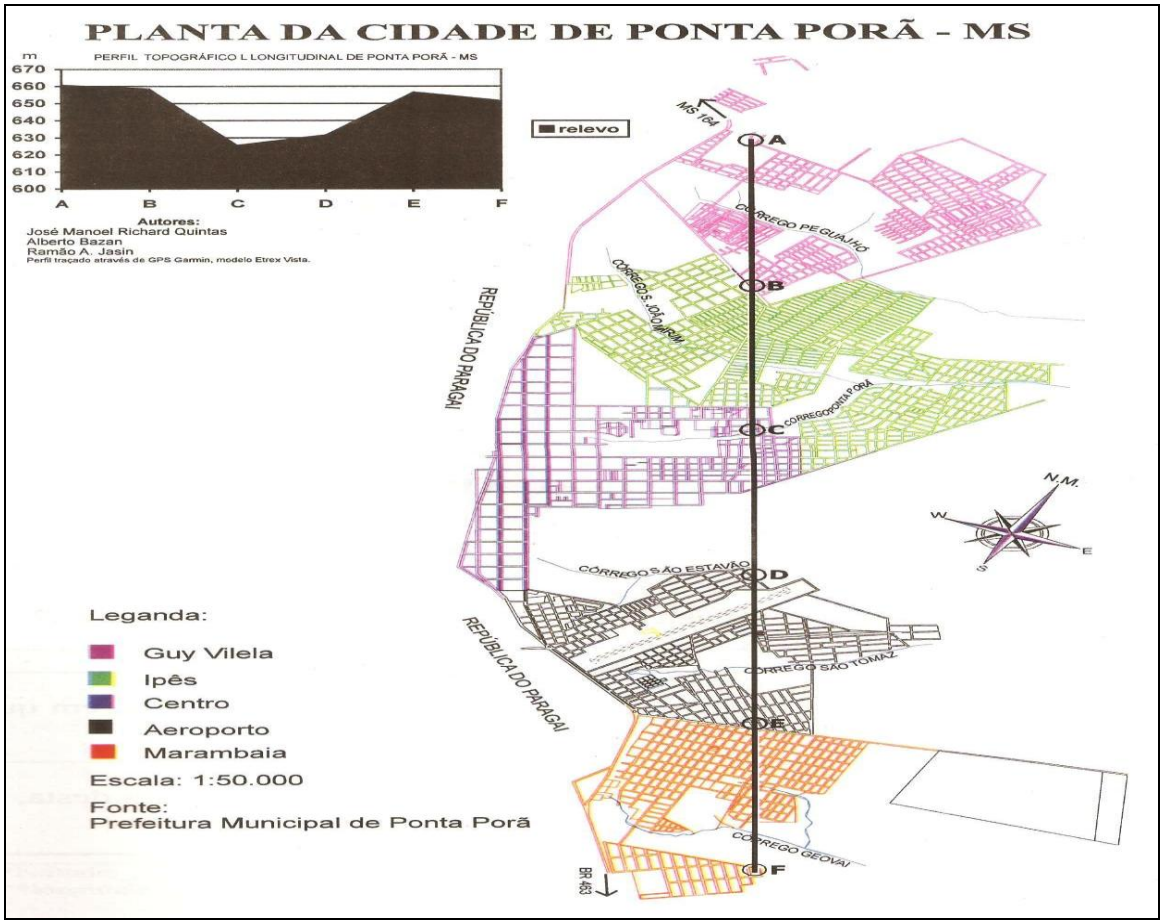


Figura 1 - Mapa da cidade de Ponta Porã

Fonte: QUINTAS, J.M.R. Ponta Porã em Foco: Aspectos Históricos e Geográficos do Município de Ponta Porã, MS. Ponta Porã – MS. Gráfica Editora Borba, 2ª edição. 2006.

Os Guaranis, povos indígenas chegaram ao Brasil pelo rio Paraná, onde alguns foram ocupar a região em que hoje se encontra o estado de Mato Grosso do Sul, e outros a região do Paraguai. Grande parte foi reduzida devido à ocupação jesuíta (1610/1632), ou destruídos e escravizados pelos Bandeirantes (Guaira e Itatin) enquanto os espanhóis de Asunción obrigaram os índios chaquenhos (Guaycurus, principalmente) a demandar outra margem do

rio Paraguai (esquerda) e ocupar terras do Pantanal e das vacarias dos rios Miranda e Aquidauana.

Fez-se desse modo, as concentrações dos Guaranis nesta região, onde aqueles guerreiros se enraizaram, se defenderam, lutaram e ficaram, explorando a agricultura, a erva-mate, a caça e a pesca e estabeleceram, desse modo, uma nação, uma cultura que até hoje persiste nos costumes, na língua, nas danças, nos usos em todo o Cone Sul de Mato Grosso do Sul, que, segundo Freire (1999, p. 138) "é predominantemente e orgulhosamente Guarany".

Na segunda metade do século XIX, os ervateiros espanhóis, e crioulos também, valendo-se dos conhecimentos e da mão de obra guarani, vinham produzir e negociar a erva mate, a qual foi o fator econômico moldador e inspirador do desenvolvimento, dando origem à Cia. Mate Laranjeira, base de sustentação econômica dos pioneiros. Por este motivo, a erva mate constitui-se como símbolo local até os dias atuais.

Considerados os fatores históricos acima elencados, na região, além do português, duas línguas são usadas com mais frequência: o espanhol, considerada a língua oficial de maior prestígio no Paraguai e o guarani, reconhecida como língua oficial há pouco mais de uma década.

Outras línguas, de grupos numericamente menores, são faladas também, uma vez que, além dos brasileiros e paraguaios, vários outros grupos étnicos convivem na região, como alemães, taiwaneses, chineses, sírio-libaneses entre outros. Assim, a cidade encontra-se inserida num cenário que podemos considerar de "complexidade sociolinguística" (PEREIRA e COSTA, 2007).

Figura 2 - Monumento Princesinha dos Ervais[3]

[3] O monumento Princesinhas dos Ervais, localizado no trevo de acesso à cidade através da BR 463, foi criado pelo senhor Adélio Luiz Basso e foi confeccionado com ferro, tijolo e cimento. É constituído por um porongo do qual se faz a cuia para tomar chimarrão ou mate e é utilizado também para transportar água. A cuia de um lado, é o símbolo da influência sulista e a guampa de tereré, do outro, homenageia os paraguaios.

Fonte: Arquivo pessoal.

1.3.1.2 Os Institutos Federais

A criação dos Institutos Federais, doravante IFs, surgiu como um dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e relaciona-se a um conjunto de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, sobretudo na forma de ensino médio integrado, voltado para a qualificação ao exercício da laboridade, pautando-se no compromisso de formar profissionais capacitados a manter-se permanentemente em desenvolvimento.

Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica busca uma articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos científicos que se traduzem em ações de ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo visa contribuir para o progresso socioeconômico local e regional.

O surgimento dos IFs ocorreu em 1909, ainda como "Escolas de Aprendizes Artífices", e foi justificado como uma forma de atender às classes menos favorecidas da sociedade. Criadas pelo Decreto nº 7.566, no governo de Nilo Peçanha, essas escolas visavam associar a qualificação de mão-de-obra ao controle social de um segmento, em especial "os filhos das classes proletárias em situação de risco social", pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da nação (IF – Concepção e Diretrizes, 2008, p.13).

Entre os anos de 1930 e 1945 a economia brasileira desloca seu eixo das atividades agroexportadoras para as industriais e, assim, as escolas públicas profissionalizantes passam a posicionar-se de forma a qualificar mão-de-obra para atender ao novo modelo nacional de desenvolvimento, qual seja, a indústria.

A partir de 1942, as escolas de Aprendizes Artífices transformam-se em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Inicia-se, então, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino nacional, uma vez que os alunos formados nessas escolas ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente a de sua formação.

Em 1959, as escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias e ganham autonomia didática e de gestão passando a denominação de "Escolas Técnicas Federais".

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), visando formar técnicos sob o regime de urgência, torna todo o currículo do segundo grau em técnico profissional e, em 1978, três escolas técnicas federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Nos anos 80, o ensino técnico passa por um período de retração com a promulgação da Lei 7044/82 que alterou os dispositivos referentes à obrigatoriedade da profissionalização.

Em 1996, a LDB, nº 9394 é aprovada e, no ano seguinte, o Decreto nº 2208 regulamenta os artigos da nova lei que tratam da educação profissional e, em 1999 o processo de transformação das escolas técnicas e agrotécnicas federais de educação tecnológica iniciado em 1978 é retomado.

Em 2003 o governo federal edita novas medidas para a educação profissional e tecnológica e, em 2004, a rede federal de educação tecnológica ganha autonomia para criar e implantar cursos em todos os níveis de educação profissional, inclusive cursos superiores de tecnologia em nível de graduação, fortalecendo a oferta verticalizada de ensino em todos os níveis de educação.

A partir de 2006, em sua primeira fase de expansão, a rede técnica federal de educação visou implantar escolas de formação profissional e tecnológica em estados desprovidos dessas instituições, em especial, nas periferias de metrópoles e municípios interioranos distantes dos grandes centros. Em sua segunda fase de expansão, iniciada em 2007, com o tema "uma escola técnica em cada cidade-pólo do país", previa a criação de 150 novas unidades de ensino, totalizando 180 mil vagas ofertadas na educação profissional. Desde sua criação em 1909, até 2002, foram construídas 140 escolas técnicas e, até 2010, previa-se a entrega de 214 novas unidades, totalizando um número estimado de 354 novas escolas até 2012.

Sendo assim, após pouco mais de um século de existência, a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia representa a materialização de um projeto cuja ação fundamenta-se na ocupação e desenvolvimento do território nacional, entendido como um "lugar de vida" (IF – Concepção e Diretrizes, 2008, p. 17).

1.3.1.3 A criação do IFMS e o Câmpus Ponta Porã

Incluído no programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS) teve seu projeto de implantação iniciado em outubro de 2007, com a lei nº 1.534, a partir da qual se instituiu a Escola Técnica Federal de

Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Campo Grande e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina, doravante denominadas Câmpus Campo Grande e Câmpus Nova Andradina.

Consolidando seu caráter regional de atuação, a rede federal inclui a implantação de outros cinco câmpus nos municípios de Aquidauana, Coxim, Corumbá, Ponta Porã e Três Lagoas contando com a tutoria da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por meio das Portarias nº1.063 e nº1.069, de 13 de novembro de 2007, que atribuíram à UTFPR adotar as medidas necessárias para o funcionamento do IFMS.

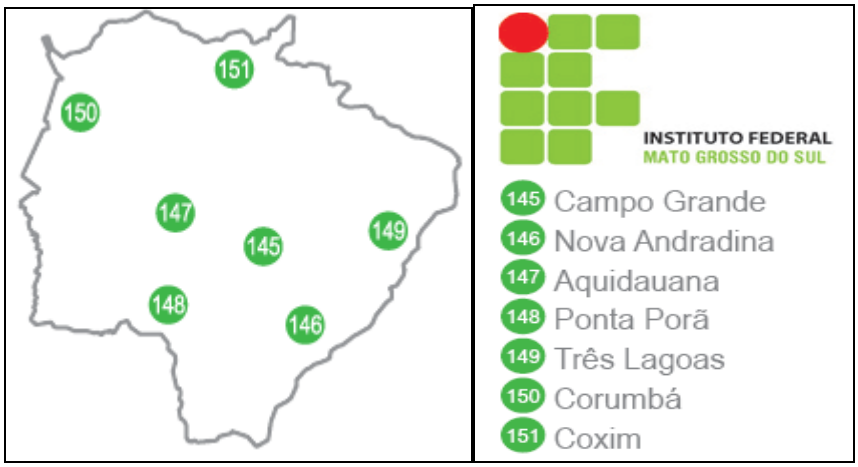


Figura 3: Mapa dos Institutos Federais de Mato Grosso do Sul
Fonte: http://redefederal.mec.gov.br/Atualizado em 15/09/2013.

Quadro 2: Oferta de cursos para o Ensino Médio Integrado ao Técnico e PROEJA nos Institutos Federais de Mato Grosso do Sul.

Câmpus	Cursos
Aquidauana	Edificações Informática
Campo Grande	Eletrotécnica Informática Mecânica Manutenção e Suporte em Informática – Proeja
Corumbá	Informática Metalurgia Manutenção e Suporte em Informática – Proeja
Coxim	Alimentos Informática Manutenção e Suporte em Informática – Proeja
Nova Andradina	Agropecuária Informática

	Manutenção e Suporte em Informática – Proeja
Ponta Porã	Agricultura Informática Fruticultura – Proeja Manutenção e Suporte em Informática – Proeja
Três Lagoas	Eletrotécnica Informática Manutenção e Suporte em Informática – Proeja

Fonte: http://www.ifms.edu.br/rightsidebar/cursos/tecnico/atualizado em 09/10/2013.

O câmpus Ponta Porã entrou em funcionamento em fevereiro de 2011, juntamente com mais cinco unidades do IFMS: Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim e Três Lagoas, ofertando os Cursos de Técnico em Agricultura e Técnico em Informática para o Currículo Técnico Integrado ao Ensino Médio, oito cursos técnicos à distância (Técnico em Administração, Técnico em Eventos, Técnico em Logística, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos, Técnico em Secretariado, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Serviços Públicos); dois cursos de ensino Técnico Integrado para Educação de Jovens e Adultos PROEJA (Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e Técnico em Fruticultura) e na modalidade de ensino superior, oferece o Curso de Graduação em Tecnologia em Agronegócio.

Inicialmente em sede provisória, juntamente com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

1.4 Objeto de Pesquisa: O curso de Técnico em Informática

O grupo pesquisado está entre as primeiras turmas ingressantes na escola, que, conforme já apresentado, iniciou suas atividades na cidade de Ponta Porã no início de 2011. Assim, aparentemente, criava-se uma grande expectativa dos alunos, pais e toda a população em geral acerca da abertura da escola técnica, da qual se esperava uma modalidade de ensino diferente das que já estavam estabelecidas na cidade.

Os cursos são semestrais e totalizam 7 (sete) semestres, ou seja, 6 (seis) meses a mais do que o ensino médio regular. As vagas oferecidas são distribuídas em 50% (cinquenta por cento) para alunos cotistas, que estudaram todos os anos do Ensino Fundamental em escolas públicas, e 50% (cinquenta por cento) para não-cotistas, que tenham estudado em escolas particulares (em todas ou qualquer uma das séries de todo o Ensino Fundamental).

A escola oferece as disciplinas de Língua Estrangeira – Espanhol e Inglês, que são escolhidas de acordo com o currículo de cada curso, sendo que no *locus* pesquisado, para o curso de Técnico em Agricultura, por uma decisão dos dirigentes locais, adotou-se LE – Espanhol, considerando esta uma língua estrangeira mais útil na área agrícola, e para o curso de Técnico em Informática adotou-se LE – Inglês, por considerá-la a língua mais utilizada na área de informática e tecnologia.

A disciplina de LI é ministrada com o uma carga horária semanal de 2 (duas) horas/aula, somando 40 horas semestrais e é oferecida em 4 (quatro) dos 7 (sete) semestres do curso.

O programa analítico do curso de LI (Apêndice A) mostra ênfase no ensino de leitura com fins instrumentais e estudo de estruturas gramaticais, mas não descarta o trabalho com expressões utilizadas na comunicação. O programa inicial poderia ser utilizado como um roteiro, sendo que a escolha de adoção de material ficaria a critério do professor e, para o grupo pesquisado, optou-se por uma elaboração própria do material a ser usado, na tentativa de contemplar os objetivos do plano previsto para o referido curso.

1.5 O perfil dos participantes

1.5.1 Alunos

Os alunos, participantes da pesquisa, com idade média de 15 a 17 anos, constituem-se de ingressantes ao curso de Técnico em Informática em uma escola técnica federal. No sistema de Ensino Médio Integrado ao Técnico, esses ingressantes passaram por um processo seletivo e em seu currículo estudam as disciplinas de um núcleo comum (todas as disciplinas do currículo do ensino médio) e as disciplinas técnicas do Curso para o qual ingressaram.

Como grande parte dos alunos é adolescente, poucos no grupo trabalham e frequentam as aulas no período da manhã e ocasionalmente comparecem ao câmpus em outros horários para participarem de outras atividades de projetos desenvolvidos por professores (coral, atividades desportivas, aulas de nivelamento, atendimento ao estudante, etc.).

Inicialmente a turma contava com 39 alunos. Este número foi reduzido, no 2º semestre, para 28 alunos devido a algumas desistências, reprovações (que ocorrem quando o aluno não atinge a média em mais de 4 disciplinas) ou por ficarem retidos em algumas disciplinas (nesse último caso, quando o aluno não alcançar a média de disciplinas que somarem mais de 12 (doze) horas/aula).

Em relação à experiência de aprender línguas, 15 dentre os 39 estudantes entrevistados (20 alunos) inicialmente informaram não ter estudado inglês no ensino fundamental ou estudaram em até 3 séries isoladas, enquanto que a outra metade (19 alunos) alegou ter estudado a disciplina no ensino fundamental. Apenas 8 (oito) frequentam ou já frequentaram cursos de idiomas.

Mais da metade dos entrevistados afirmou falar outras línguas além do português, sendo a maioria (23 alunos) espanhol, e alguns afirmaram falar alemão e/ou italiano (02 alunos), apenas 01 aluno afirmou falar espanhol e guarani, 02 alunos falam inglês, 03 falam inglês e espanhol e os demais (apenas 7 alunos) não falam outra língua além do português.

Quanto aos familiares, a grande maioria afirmou que algum familiar fala espanhol e/ ou guarani e/ou esta última e outra língua (inglês, alemão, italiano).

Embora esses dados apresentem um ambiente relativamente propício à aprendizagem, um local com tanta diversidade linguística, que pode favorecer a aprendizagem de línguas, onde também há grupos locais e grupos de turistas que falam inglês e frequentam a região, a primeira afirmação desses estudantes era a de que nunca haviam tido contato algum com a LI.

1.5.2 A professora

A professora-pesquisadora é licenciada em Letras (Português/Inglês). Sua experiência com a LI foi adquirida primeiramente em cursos de idiomas, que frequentou desde a infância e, posteriormente com o início de suas atividades como professora nesse mesmo contexto de ensino, aos 17 anos. Cerca de 4 anos após ter iniciado suas atividades como professora em escolas de idiomas, iniciou a graduação no curso de Letras.

Após a graduação continuou trabalhando com escolas de idiomas e também com turmas do ensino fundamental e médio em uma escola privada, foi também professora efetiva da rede estadual de ensino e trabalhou durante 6 (seis) anos com turmas de graduação no curso de Letras da mesma faculdade onde cursou sua graduação até assumir o cargo de professora efetiva, por meio de concurso público na escola técnica federal, onde trabalha atualmente.

1.6 Descrição dos instrumentos de pesquisa

Para identificar o nível de conhecimento da LI dos estudantes, uma pesquisa inicial foi realizada, com aplicação de um questionário misto (Anexo 2) no intuito de levantar dados

sobre as experiências anteriores de aprendizagem dos alunos e também sobre os perfis linguísticos e suas concepções iniciais em relação à LI.

Saliento que, naquele momento, ainda não havia um objetivo específico de pesquisa, sendo que este primeiro questionário foi aplicado pela professora-pesquisadora a fim de tentar sanar problemas de resistência dos alunos em relação à aprendizagem da LI e, posteriormente, foram utilizados como dados após eleger o referido grupo como objeto de sua pesquisa. Apresentamos, em seguida, cada um dos instrumentos utilizados com uma descrição mais detalhada.

1.6.1 Os questionários

Ao apresentar os instrumentos de pesquisa na metodologia de investigação das crenças Vieira-Abrahão (2006, p. 221) descreve os questionários como um instrumento fácil de aplicar, pois podem envolver um grande número de informantes e consomem menos tempo que as entrevistas no momento de sua aplicação, mas por outro lado, requerem muito tempo e cuidado para sua elaboração. Os questionários envolvem questões pré-determinadas apresentadas de forma escrita, e podem ser elaborados com itens fechados, em escala, abertos, ou como uma combinação desses elementos (misto), cuja inclusão de itens dependerá do tipo de informação necessária à pesquisa ou mesmo do tipo de análise.

Ao longo de nossa pesquisa, utilizamos a aplicação de dois questionários: o primeiro no início do semestre, foi aplicado a todos os alunos da turma pela professora-pesquisadora a fim de conhecer melhor a turma com o objetivo de sanar os problemas de resistência à aprendizagem da LI e, posteriormente, foi utilizado como dado após eleger o referido grupo como objeto de sua pesquisa. Trata-se de um questionário com itens fechados, pois tinham o objetivo de levantar dados estatísticos dos alunos.

Um segundo questionário, desta vez aberto, foi aplicado ao término do andamento do curso, para 13 alunos voluntários, em uma turma de 26 alunos. De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 221) “os questionários com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes”, e têm sido amplamente utilizados nos estudos contextuais, por permitirem o mapeamento das percepções e crenças daqueles envolvidos no processo, ao buscarem respostas mais ricas e detalhadas do que as obtidas por meio de questionários fechados.

1.6.2 A entrevista

Para Vieira- Abrahão (2011, p. 222), “as entrevistas podem ser utilizadas como a ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos”. No caso de nossa pesquisa, utilizamos a entrevista como a segunda opção anteriormente descrita.

Quanto à sua classificação, as entrevistas podem ser de três tipos:

a) estruturadas: são semelhantes aos questionários, tanto no formato quanto nos pressupostos. Fazem uso de perguntas especificadas com antecedência, apresentadas sempre na mesma ordem no momento de interação e têm um propósito de levantar opiniões de um grande número de pessoas. Por ser rigidamente padronizado, este tipo de entrevista tem a vantagem de assegurar maior consistência e confiabilidade de seus resultados;
b) semiestruturadas: caracterizam-se por uma estrutura geral, mas permitem uma maior flexibilidade. Nesse tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão seu trabalho, as quais são utilizadas sem que se siga uma ordem fixa;
c) não estruturadas ou informais: entrevistadores e entrevistados se engajam em uma conversa livre, com base em questões e tópicos que orientam a investigação. Têm por objetivo levantar uma visão tão ampla quanto possível das percepções que os informantes têm de si próprios; de sua situação e experiências sociais.

Para nossa pesquisa utilizamos uma entrevista semiestruturada, com a participação de 12 (doze) alunos voluntários, realizada pelo apoio pedagógico. Optou-se em eleger o apoio pedagógico para a aplicação da entrevista, pois, além de evitar inibições por parte dos alunos para responderem às questões, esperava-se uma maior credibilidade nas respostas, uma vez que o apoio pedagógico da instituição atua como mediador nas questões que envolvem alunos e docentes.

As questões elaboradas para a entrevista têm por objetivo analisar aspectos importantes sobre mudanças nas expectativas iniciais do curso, visão da disciplina, da professora, da metodologia e conhecimentos adquiridos, a fim de verificar se as crenças iniciais apresentadas no início das atividades com a disciplina mudaram ou permaneceram.

1.6.3 Notas de campo

Segundo Vieira- Abrahão (2011, p. 222) há dois tipos de observação para a investigação das crenças: observação participante e observação não-participante. No primeiro tipo, o pesquisador observa o outro, torna-se membro do contexto pesquisado, participando da cultura e atividades, enquanto no segundo tipo, o pesquisador observa e grava o que ocorre em sala de aula sem se envolver pessoalmente com o contexto pesquisado.

No caso de nossa pesquisa, que pretende investigar as crenças contextualmente, o modelo de observação adotado foi o participante, visto que a pesquisadora é também a professora titular da turma.

As notas de campo foram realizadas durante as aulas, de modo bem informal, no próprio caderno de registros de atividades da professora, devido a pouca disponibilidade de tempo durante a observação nas aulas, que eram ministradas em apenas 02 (duas) horas/aula semanais, com a duração de 45 minutos.

Além disso, a professora-pesquisadora realizou anotações referentes às conversas em ações informais do dia-a-dia escolar e também do contato com os alunos em redes sociais que possibilitaram verificar como a motivação desses alunos ocorria, bem como as mudanças nas crenças que se mostravam ao longo das coletas dos dados.

1.6.4 Procedimento da análise

A análise dos dados foi realizada em duas etapas, de forma a atender os três objetivos específicos da pesquisa. Na primeira etapa, na qual trabalhamos com dados mais estatísticos, caracterizamos as crenças iniciais, considerando os aspectos culturais, sociais e identitários dos alunos através do levantamento de dados sobre o contexto, experiências anteriores de aprendizagem de línguas e sobre sua opinião em relação à LI.

Na segunda etapa, visando atender ao segundo e terceiro objetivo específico de nossa pesquisa, analisamos as situações vivenciadas em sala de aula, por meio de notas de campo e observações pessoais da professora- pesquisadora, a aplicação da entrevista e o questionário final. Esses dados são apresentados de forma mais qualitativa e envolvem a descrição de um processo, como ocorreram algumas transformações em relação às crenças dos alunos e professor, bem como suas atitudes e motivações para ensinar e aprender a LI.

Capítulo 2
REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ensino de Língua Inglesa no contexto escolar nacional

O ensino de línguas no contexto brasileiro remonta ao surgimento das primeiras escolas, inicialmente, com o estudo das línguas clássicas (o grego e o latim) e português, e posteriormente, as línguas modernas como o francês, alemão e italiano e, segundo Leffa (1999, p.02) "historicamente, tem sido um eco do que aconteceu em outros países".

O ensino das línguas chamadas "modernas" seguia a mesma metodologia das línguas clássicas, voltada para a tradução de textos e análise gramatical e, já na época do império apresentava problemas como falta de metodologia adequada e problemas de administração. Leffa (op. cit.) argumenta que durante o império iniciou-se a decadência do ensino de línguas, juntamente com o desprestígio da escola secundária, na qual predominava uma ideia de ensino livre seguido de exames e, além disso, estudava-se em média, 5 (cinco) línguas estrangeiras, com uma carga horária semanal de 2 (duas) a 3 (três) horas.

Durante a República, mais especificamente após a reforma de Fernando Lobo, em 1892, houve uma redução mais acelerada ainda na carga horária semanal reservada ao ensino de línguas que, de 76 horas semanais em 1892, reduziram-se a menos da metade em 1925 (29 horas semanais). A oferta das línguas na escola também diminui, ocorre o fim do ensino do grego, o italiano passa a ser facultativo (quando oferecido) e o ensino de inglês e alemão passa a ser exclusivo. Sendo assim, o aluno passa a estudar uma ou outra língua, mas não mais duas simultaneamente e com frequência livre.

A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930 e a Reforma de Francisco de Campos em 1931 visava resgatar o crédito da educação secundária e, desse modo, a frequência livre foi extinta e instituiu-se um regime seriado obrigatório. Passa-se a dar mais ênfase ao estudo das línguas modernas, diminuindo-se a carga horária reservada ao ensino do latim.

Em termos metodológicos, introduziu-se oficialmente no Brasil o Método Direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua, igualmente ao que havia sido feito na França em 1901 e que seguia regras como:

a) sequência de aprendizagem da língua baseada em ouvir-falar-ler-escrever;
b) ensino da língua pela própria língua, com método direto desde a primeira aula;
c) não utilização da tradução;

d) noções gramaticais deduzidas por observação própria, nunca apresentadas sob forma teórica ou abstrata de regras;
e) leitura feita não só por indicação de autores, mas também de jornais, revistas ou impressos com o uso original da língua.

Outra mudança ocorre no currículo do ensino secundário em 1942, com a Reforma Capanema, quando todas as modalidades do ensino médio são equiparadas, dando a todos os cursos (secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola) o mesmo *status*, visando formar o jovem cidadão com uma cultura sólida geral, acentuando nos mesmos a consciência patriótica e humanística. Deste modo, o ensino secundário passa a dividir-se em ciclos: um primeiro denominado "ginásio", com duração de 4 (quatro) anos e uma segundo, com duas divisões, sendo uma denominada "clássico", que enfatizava o ensino das línguas clássicas e modernas e a outra denominada "científico", que enfatizava o estudo das ciências (física, química, matemática, etc.).

Nesse período, além dos objetivos instrumentais (ler, escrever, falar e compreender), passa-se a considerar também os objetivos educativos e culturais do ensino de língua estrangeira e a educação nacional passa a ser centralizada pelo Ministério de Educação, que tomava todas as decisões acerca de quais línguas seriam ensinadas, bem como a metodologia a ser empregada pelo professor (Método Direto), a qual, segundo Leffa (1999, p. 11), "parece não ter chegado à sala de aula, tendo sido substituído por uma versão simplificada do método de leitura usado nos Estados Unidos".

A Reforma Capanema, embora criticada e considerada por alguns educadores um documento fascista, foi a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeira e que, segundo Leffa (1999, p. 11), "de acordo com depoimentos da época, foram os anos dourados da língua estrangeira no Brasil", devido às línguas estudadas ao término dos ciclos (latim, francês, inglês e espanhol) juntamente com a cultura de leitura de clássicos que se desenvolvera no período.

Em 1961, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) modifica novamente o currículo do Ensino Médio no Brasil, mantendo os sete anos, mas iniciando a descentralização do ensino, que atribui ao Conselho Federal de Educação a competência de indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até 5 (cinco) disciplinas obrigatórias, deixando para os conselhos estaduais a opção de escolha facultativa das demais para completar seus respectivos quadros.

Uma década depois, em 1971, foi publicada uma nova LDB (Lei 5692, de 11 de agosto), que reduziria o ensino de 12 para 11 anos, sendo que o chamado 1º grau contaria com 8 (oito) anos de duração e o 2º grau com 3 (três). A ênfase da educação nesse período era a

habilitação profissional. Devido à redução de um ano e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional, optou-se pela redução de horas de ensino da língua estrangeira que, além disso, passou a ser dada como um "acréscimo", de acordo com as condições de cada estabelecimento de ensino.

Como consequência, muitas escolas tiraram o ensino da LE no 1º grau e no 2º, na maioria das vezes, passou a contar com apenas 1h/aula por semana e durante apenas um ano. Em alguns casos, estudantes desse período, principalmente do supletivo, passaram pelo ensino secundário sem nunca ter visto uma LE. O que nos permite perceber como o ensino da disciplina era considerado como algo desnecessário para a formação do cidadão.

A última LDB, de 1996, substitui o ensino de 1º e 2º graus por ensino fundamental e médio, com uma base nacional comum, incluindo em sua legislação, obrigatoriamente, pelo o menos uma língua estrangeira moderna com escolha a cargo da comunidade escolar de acordo com as possibilidades da instituição.

No ensino médio, a lei dispõe a inclusão de uma LE como disciplina obrigatória e uma segunda, optativa, também em acordo com as possibilidades das instituições. Abandona-se, então, a ideia de um único método com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p. 20), que sugerem o ensino de línguas de acordo com uma abordagem sociointeracional, com ênfase no ensino da leitura que, de acordo com seus autores é a habilidade que irá "atender às necessidades da educação formal e que o aluno irá usar em seu contexto social imediato".

A justificativa da ênfase no ensino da leitura também considera o quadro da grande maioria das escolas, com formação docente precária, ausência de materiais adequados ou número reduzido de horas-aula que acabam inviabilizando o ensino das quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir), baseando-se na função social das LEs no Brasil e nos objetivos realizáveis dentro das condições existentes. Para Oliveira (2011, p. 82) "os documentos legais são consoantes às teorias pedagógicas e linguísticas atuais e representam um progresso significativo", mas questiona que os mesmos não consumam as necessidades reais dos educandos, uma vez que, de um modo geral, as condições de ensino da LE na escola pública ainda são insatisfatórias.

> Quando examinamos o atendimento das novas propostas de letramentos múltiplos, de desenvolvimento de competências metalinguísticas, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas, o retrato da realidade da sala de aula da LE torna-se ainda mais desalentador. Os PCNs criticam as abordagens tradicionais centradas no ensino da língua formal e prescrevem uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o

> aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2011, p. 83)

Apesar das mudanças na nova LDB, que, em seu texto "devolve à LI a importância que durante muito tempo lhe foi negada: a de disciplina imprescindível para a formação do indivíduo como cidadão, capaz de atuar no mundo globalizado", o ensino do idioma nas escolas, especialmente as públicas ainda encontra diversos empecilhos para seu eficaz desenvolvimento, não somente relacionadas à carga horária, recursos, mas também à formação e capacitação dos profissionais. De acordo com os PCN-LE (1998, p.15) a função primordial desse ensino é promover o engajamento discursivo-interação através da linguagem/palavra – do aprendiz, ou seja, sua capacidade de se engajar e aos outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.

Sendo assim, o ensino de LE deveria ser mais do que se ensinar apenas uma disciplina no currículo escolar, mas educar para a cidadania, capacitar o aprendiz para conhecer, compreender e exigir seus direitos e cumprir seus deveres através de atitudes cidadãs, que, por sua vez asseguram e conciliam os direitos humanos com as regulamentações do Estado para a participação na vida pública, lutando por sua contínua ampliação.

Mas podemos nos questionar: em que sentido a LI pode promover a educação para a cidadania? Compreendendo a identidade de cada nação e cultura, o desenvolvimento de atividades de cooperação entre comunidades, povos e culturas.

> O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. "Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas" (PCN-LE, 1998, p.38).

Outro aspecto que ressalta o ensino da LI é a necessidade do uso do idioma na atualidade, na promoção de relações políticas e internacionais, no desenvolvimento dos recursos humanos e ainda, passível de afetar as relações entre grupos de um país, valorizando as habilidades de uns e desvalorizando as de outros. Acrescentam-se, ainda, os avanços tecnológicos, especialmente da informática que apresenta grande parte de seu conteúdo em inglês.

Realizar tais propostas parece impossível se considerarmos o contexto escolar da maioria das escolas públicas no Brasil, com reduzido número de horas-aula, escassez de

materiais e recursos adequados, além de salas superlotadas e falta de tempo (no caso de professores que precisam trabalhar dois, e às vezes os três períodos), o ensino da LI continua, muitas vezes ainda, na escola regular, reduzido à tradução de textos de forma descontextualizada, estudo das formas gramaticais com memorização de regras, completamente desvinculadas da aplicação de uso na vida real.

Mas afinal ao considerarmos o fracasso no ensino da LE na escola, poderíamos nos questionar: Onde está o erro? De quem é a culpa? Leffa afirma que (2011, p. 24) "governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escola", o qual, numa perspectiva de culpados e inocentes, um vértice do triângulo é ocupado por um inocente: o aluno, que critica o governo, mas principalmente o professor, que está mais próximo, acusado de não ter qualificações necessárias para se ensinar a língua.

Os outros dois vértices são compostos pelo governo, que mantém um discurso explícito de inclusão, mas cria uma prática implícita de exclusão ao elaborar leis que restringem o acesso à LE na escola pública, não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno ou pela descontinuidade do currículo; e o professor, que por sua vez, critica o governo que não oferece condições para a aprendizagem e também o aluno por achar que este não entenda o que é estudar.

Além dos questionamentos explicitados e discutidos por Leffa (2011) existe outra questão, que envolve o fator social do ensino da LI. A sociedade considera a LI um bem a ser distribuído para todos? Leffa (2011, p. 25) afirma que "a educação é o fator que mais discrimina no Brasil, porque a escola pública, de ensino fundamental e médio, é escola de pobre, pois os ricos vão para a escola particular".

Lima (2011) apresenta a narrativa de um estudante que teve um professor que lecionava também na escola de idiomas e já havia, inclusive, morado no exterior, mas na escola pública nada ensinava e nem falava inglês em sala de aula. Ao ser questionado pelo estudante por que motivo não falava inglês nas aulas, respondeu que ensinar inglês na escola pública não funciona. O fato comentado demonstra que não basta saber a língua estrangeira para ser um bom professor, embora a qualificação seja um dos grandes problemas para o insucesso da disciplina.

Observando toda a trajetória do ensino das LEs (em foco neste trabalho a LI) no Brasil, as políticas linguísticas adotadas para seu ensino parecem ter sido desenvolvidas como

constantes “políticas do fingimento” [4]. Segundo Oliveira, (2011, p. 85) “não se trata apenas em ignorar a lei que o próprio governo cria, mas também em omitir-se às especificidades da LE e mesmo às peculiaridades da língua e do seu uso em sociedade”, pois todas as tentativas de adoção de medidas educacionais bem como de novas abordagens acerca do seu ensino, um ensino eficiente parece estar ainda bem longe da realidade escolar de nossas salas de aula.

As falhas ainda existentes no contexto geral de ensino da LE no Brasil dão origem a muitas crenças disseminadas na sociedade, como a de que “o ensino de inglês só é eficiente nas escolas de idiomas”, a qual é reforçada pela mídia, transformando-as em verdadeiras indústrias do ensino da LI (abordaremos este assunto com mais detalhes em outra seção); a de que “o brasileiro, principalmente o pobre, não conhece nem a própria língua, quem dirá uma estrangeira”; ou que “quem vai usar a língua (inglesa) são os ricos, pois têm oportunidade de viajar para o exterior”, entre outras.

Essas concepções surgem como representações sociais que demonstram que a língua estrangeira, em especial a Língua Inglesa, enquanto disciplina do currículo escolar, é considerada pela grande maioria dos alunos, uma habilidade que está associada ao *status* social, que a escola não oferece com eficiência, e sabê-la, portanto, é atributo de poucos, os poucos que podem e têm acesso a cursos pagos de idiomas.

Propor uma solução para o problema do ensino da LE é uma questão ainda muito complexa. Além desses fatores, é preciso que se considerem aspectos identitários dos aprendizes, que envolvem a motivação para a aprendizagem que, por sua vez, relaciona-se com o contexto social do ensino e sua cultura e também com suas crenças, construídas socialmente ao longo de sua vida escolar. As crenças dos próprios professores também são importantes, pois elas irão moldar suas ações na sala de aula.

Nesse sentido, o estudo das crenças no ensino-aprendizagem da LI pode ajudar a solucionar questões conflitantes que envolvem a disciplina (como identidade, ansiedade) na sala de aula e também na compreensão das atitudes, ações e motivações dos alunos.

2.2 O *status* da Língua Inglesa e a importância de aprendê-la

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras remonta séculos de história da humanidade, sendo primordial para as relações políticas, econômicas e diplomáticas entre as nações. Desde a antiguidade os humanos já sabiam que o domínio da língua era um

[4] Termo adotado por Oliveira (2011) que se refere ao filme dos irmãos Wachowski de 1999.

instrumento para a promoção social e para o acesso à religião e à cultura. Não raro, povos ou países aprendiam a língua de outros povos ou civilizações para tomá-los, e quando grandes impérios tomavam as regiões para colonizá-las, instituíam ali sua língua e cultura.

A língua, portanto, constitui-se como imposição social e histórica. Segundo Dacanal (1987, p.19) "a língua dominante é – ou tende a ser – sempre a língua daqueles que detêm o poder econômico, social e político e constitui-se como uma forma de domínio e poder". Foi assim ao longo dos tempos com os romanos e a língua latina. Durante seus quase 500 anos de domínio, os romanos conquistavam as regiões e impunham sua língua.

> O latim, instrumento, tanto quanto as frotas e legiões, da expansão do Império Romano, desintegrou-se juntamente com este. Preservado por uma reduzidíssima elite, quase que exclusivamente ligada à Igreja, resistiu por um longo tempo, mas fossilizou-se como língua, tendo como tal desaparecido junto com a estrutura político-administrativa do Império, soterrado pela crise interna e pela avalanche bárbara" (DACANAL, 1987, p.19).

A língua latina foi disseminada e imposta enquanto houve o domínio do Império Romano, que, após sua queda deixou um legado de influências linguísticas em várias línguas faladas hoje.

Segundo Flat *apud* Paiva (2005, p.11) "a expansão do inglês já ultrapassou em muito a do latim", e a influência da língua e da cultura inglesa começaram a se expandir com o poderio econômico da Inglaterra nos séculos XVIII, XIX e XX, com a expansão do colonialismo britânico que, em meados do século XX fez com que a Inglaterra ficasse conhecida como *the empire where the sun never sets*[5] , tornando-a um país rico em conquistas de territórios geográficos, fazendo com que a língua britânica, automaticamente, se disseminasse por todo o mundo. Outro fator, mais recente, foi o poderio político dos Estados Unidos, conquistado no período após a Segunda Guerra, que possibilitou ao país interferir direta ou indiretamente nas relações diplomáticas do mundo todo.

Esses fatores delegaram à LI o *status* que ela tem hoje: um instrumento de comunicação entre povos e culturas do mundo todo. Segundo Conrad e Fisherman *apud* Paiva (2005, p.09) "todos os países que usam a língua inglesa para algum propósito oficial estão ou estiveram submetidos à hegemonia política e econômica de potências falantes do inglês". Falar a língua do mundo torna-se, portanto, ponto fundamental para a realização profissional.

[5] O império onde o sol nunca se põe (tradução nossa)

E a importância do domínio não se restringe apenas a países de terceiro mundo, segundo Greenbaum, citado por Paiva (2005, p.09) "o interesse de vários países em promover o ensino desse idioma é uma forma de se ter acesso à ciência e a tecnologia ocidental, ao comércio e turismo internacional e à ajuda militar e econômica". Paiva (2005, p. 13) afirma ser o inglês "visto como uma língua do mundo, que não pertence a ninguém em especial".

De acordo com Kachru (*apud* CRYSTAL, 2003) a disseminação do inglês pelo mundo concentra-se em três círculos, os quais representam as formas diferentes pelas quais a língua foi adquirida e é atualmente utilizada:

a) o círculo *interno*[6] que se refere às bases tradicionais do Inglês, onde este se constitui língua materna, e inclui os EUA, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia;
b) o círculo *externo* ou *estendido*[7] que envolve as fases iniciais da disseminação do Inglês em cenários não-nativos, onde a língua tornou-se parte das instituições oficiais dos países, e assume um papel importante de segunda língua em cenários multilíngues, que incluem Singapura, Índia, Ilhas Malawi e mais de cinquenta outros territórios;
c) o círculo em *expansão*[8] que envolve as nações que reconhecem a importância do Inglês como língua internacional, embora não tenham uma história de colonização pelos membros do círculo interno, nem dão ao Inglês qualquer *status* administrativo especial. Este inclui a China, Japão, Grécia, Polônia e um número crescente de outros países nos quais o Inglês é ensinado como língua estrangeira.

Os países do circulo *externo* caracterizam-se por terem tido pouco contato geopolítico com o mundo anglo-saxão e um dos traços marcadamente importantes de muitos desses países do círculo externo é que existe uma relação bastante complexa, de amor e ódio ao mesmo tempo, com o idioma inglês, onde muitas feridas resultantes da colonização ainda não cicatrizaram completamente (RAJAGOPALAN, 2011).

O Brasil pode ser considerado como pertencente ao "círculo em expansão". Nesses países, a LI se apresenta, por um lado, como uma *commodity* muito valorizada num mundo globalizado; mas por outro, traz memórias (em especial em países da América Latina) de um passado de ingerências, sobretudo dos Estados Unidos, nação hegemônica em questões

[6] Tradução nossa para o termo *Inner Circle*
[7] Tradução nossa para o termo *Outer* or *extended Circle*
[8] Tradução nossa para o termo *Expanding Circle*, que foi criado nos anos 80 e que, com o reconhecimento do Inglês por todo o mundo poderia ser chamado de *Expanded Circle*, no mundo contemporâneo.

diplomáticas no mundo todo. Desse modo, tanto o deslumbramento ou o encanto que alguém possa sentir pelo inglês, quanto o repúdio são compreensíveis.

Ocorre também que a expansão da LI e seu alcance internacional tornam a necessidade de aprendê-la uma exigência. Normalmente quando ouvimos as pessoas comentando sobre aprenderem inglês, seu discurso é sempre "preciso aprender inglês" e não "quero aprender inglês". Na escola, quando questionados sobre a importância da LI, os alunos em sua maioria argumentam que é uma língua importante para a carreira acadêmica e o mercado de trabalho, enquanto pouquíssimos associam sua aprendizagem ao seu uso social.

2.3 Fatores sociais e afetivos no ensino da Língua Inglesa

A língua, enquanto instrumento de comunicação, é feita para ser compreendida, decifrada e constitui-se, portanto, como uma ação social. Sendo assim, as relações de comunicação, de acordo com Bordieu (2008) constituem um sistema de *relações de força simbólica* em que o discurso se condiciona às relações sociais práticas nas quais se insere, por caracterizar-se de acordo com as relações de produção linguística em que é produzido.

Uma vez condicionada a essas relações sociais, a língua torna-se também um instrumento de poder, pelo qual os locutores buscam não apenas serem compreendidos, mas obedecidos, reconhecidos, respeitados e, por isso, a LI com *status* de legítima, torna-se uma língua de autoridade.

O prestígio internacional da LI no mundo moderno tem criado discursos cada vez mais persuasivos em relação à necessidade de seu conhecimento. De acordo com Bordieu (2008, p.38) "o *habitus* (disposições socialmente modeladas) implica certa propensão a falar e dizer coisas determinadas" e as estruturas do mercado linguístico são impostas como um sistema de sanções, cujo discurso sustenta uma relação de força simbólica baseada numa relação autoridade-crença.

Considerando então que uma língua vale o que valem aqueles que a falam, no caso da LI, "é o poder econômico que a mantém e alavanca sua sustentação" (CRYSTAL, 1996, p.10), ou seja, detém um *status* de poder e autoridade, em relações tanto econômicas quanto culturais.

Podemos afirmar que as crenças sobre o ensino de línguas emergem primeiramente nas disposições socialmente modeladas (*habitus*) acerca da LI. Nessa condição, o *habitus*, na produção e recepção da linguagem revela as posições e interesses diferentes dos locutores situados no espaço social, por isso, é carregado de conotações sociais. Assim o *habitus*, no

caso do ensino- aprendizagem de LI define as concepções sobre os aprendizes de diferentes níveis sociais em relação ao valor que atribuem à língua ou mesmo à necessidade ou oportunidade que têm em aprendê-la.

Essas considerações, levadas para o ambiente educacional de ensino da LI, determinam a motivação para sua aprendizagem, principalmente relacionada aos fatores emocionais que envolvem essa aprendizagem. Stephen Krashen (1982) propõe cinco hipóteses que estão relacionadas à aquisição de uma segunda língua: Hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem, Hipótese da Ordem Natural, Hipótese do Monitor, Hipótese do Insumo e a Hipótese do Filtro Afetivo. Esta última estabelece uma relação dos fatores emocionais e afetivos na aprendizagem e, por este motivo, iremos discorrer somente sobre esta hipótese no momento.

O conceito de *Filtro Afetivo* fora proposto em 1977 por Dulay e Burt e pesquisado ao longo da década seguinte por Krashen que confirmou que uma variedade de fatores afetivos relacionam-se ao sucesso na aquisição de uma segunda língua, situando esses estudos em três categorias:

a) *Motivação*: Aprendizes com motivação alta geralmente apresentam melhores resultados na aquisição de uma segunda língua;

b) *Autoconfiança*: Aprendizes com autoconfiança e uma boa imagem de si mesmos tendem a apresentar melhores resultados na aquisição de uma segunda língua;

c) *Ansiedade*: Baixa ansiedade parece ser propícia para a aquisição de uma segunda língua, se medida como pessoal ou ansiedade em sala de aula.

Para Krashen (1982) "fatores atitudinais, são aqueles que contribuirão com o que chamamos de *baixo filtro afetivo*[9]. Sendo assim, quanto mais negativa for a crença do aprendiz em relação a LI, mais difícil será para este se tornar falante da mesma, uma vez que as crenças trazidas para a sala de aula têm a ver com a motivação do aluno acerca da LI. De acordo com Mello (2011, p.149)

> A aprendizagem de uma segunda língua está relacionada ao desejo do aprendiz de adotar o comportamento verbal (entre outros aspectos) do outro grupo cultural; segundo, a motivação para a aprendizagem é determinada tanto pelas atitudes (e, de certa forma, pelas atitudes de seus pares) quanto pelo tipo de orientação que o indivíduo tem em relação à aprendizagem/uso de uma segunda língua. (MELLO, 2011, p.149)

[9] Uma das hipóteses de Stephen Krashen sobre a aquisição da LE, que versa que fatores como motivação, ansiedade, autoconfiança (ou outros fatores pessoais) podem facilitar ou impedir a aquisição da LE.

A orientação a que o autor supracitado se refere é um fator que pode depender tanto do valor atribuído à língua pela sociedade na qual está inserido, quanto aos fatores pessoais que podem fazer com que o aprendiz queira ou precise aprender a segunda língua. Brown (2000, p.146) complementa que "compreender como os seres humanos se sentem, reagem, acreditam ou atribuem valor à língua corresponde a um aspecto extremamente importante para as teorias de aquisição de uma segunda língua" e elenca também vários fatores do comportamento humano que estão relacionados com a aquisição como autoestima, inibição, exposição, ansiedade, empatia e extroversão.

No âmbito de ensino da LI na maioria das escolas públicas, os aprendizes, em geral, normalmente não apresentam a motivação para o uso da língua, devido às crenças como a e que não terão onde usar a língua (não têm condições de viajar, não terão contato com pessoas do exterior) uma vez que essas oportunidades estão restritas a uma pequena elite.

Desse modo, essas crenças construídas ao longo de décadas de ensino da língua estrangeira na escola pública, transformam-se em algo naturalizado para professores, alunos e o próprio sistema: "não se aprende LE e pronto". Assim demonstram os próprios PCNs (quando enfatizam apenas o ensino da leitura e escrita na escola), além do exemplo daquele professor já citado neste texto, que tem fluência, ensina a língua e fala no centro de idiomas, mas nas aulas da escola pública não abre a boca para falar porque acredita que o ensino na escola pública não funciona.

Outro fator que interfere na motivação para a aprendizagem da LI são os conflitos entre professores e alunos, devido aos diferentes pontos de vista acerca do ensino aprendizagem, sendo que, os alunos trazem suas próprias interpretações e estas podem não coincidir com a dos professores, resultando nesses conflitos.

Para Almeida Filho (2002) os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até mesmo do grupo familiar e essas culturas (ou abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições, sendo que pode ocorrer que uma cultura de aprender a língua estrangeira de um determinado grupo pode ser incompatível ou divergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor.

Esse desencontro seria, então, fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo na aprendizagem e ensino da LI. De acordo com Barcelos (2003, p. 171) "sugere-se que devido à posição de autoridade na sala de aula, os professores são vistos como especialistas pelos alunos, e por isso, podem exercer uma forte influência no desenvolvimento

das crenças dos alunos" (tradução nossa) [10]. Os conflitos sobre ensino e aprendizagem de professores e alunos podem causar mal-entendidos e falhas na comunicação entre os mesmos, fazendo com que os alunos questionem a credibilidade do professor e afetar a motivação dos mesmos para aprenderem a LI.

O estudo acerca das crenças surge, portanto, da consideração da soma dos fatores aqui elencados: o contexto social e cultural no qual os aprendizes se inserem, bem como a relação professor- aluno, que interferem diretamente em sua motivação para a aprendizagem da LI. A este respeito abordaremos na próxima seção com mais detalhes.

2.4 A cultura e identidade linguística de aprendizes em contextos sociolinguisticamente complexos.

Para iniciar este tópico, é preciso buscarmos um conceito do que seja um "contexto sociolinguisticamente complexo", bem como compreender de que forma a identidade cultural nesses locais pode influenciar a cultura de aprender de um modo geral.

Podem-se considerar contextos sociolinguisticamente complexos, regiões plurilíngues nas quais duas ou mais línguas confrontam-se diariamente, como no caso da cidade de Ponta Porã- MS, onde se situa a escola utilizada como *locus* da presente pesquisa. Cavalcanti (1999, p. 386) enquadra nesses contextos comunidades indígenas, de imigrantes ou de fronteira nas quais mais de uma língua e/ou mais de uma variedade linguística são faladas.

Freire (1999, p.129) define *fronteira* como

> "uma raia, onde começam países e terminam pátrias, portal de entrada, sala de visitas, saída de emergência, porão, onde começa a pátria e dois povos se entendem e aprendem a vivem *sem* fronteiras, lutando juntos por um mundo melhor, onde homens se fazem amigos". (FREIRE, 1999, p.129)

No sentido etimológico do termo, a palavra *fronteira*, segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, teve suas origens do francês *frontier* (c.2913), indicando a vanguarda das tropas militares; foi usada para nomear uma praça militar que se posicionava em frente do

[10] It has been suggested that because of teachers'positions of authority in the classroom, they are seen as experts by students, and thus, may exert a strong influence on the development of students' beliefs.

inimigo; e nos fins do século XIV, referia-se aos limites do território de um estado. Nesse sentido, teria sido originada a partir da forma feminina do adjetivo *frontier*, que significa limítrofe ou "que se situa ou vive nos limites de uma extensão, de uma região, etc., que tem limites comuns" (HOUAISS, 2001)

Situados no campo da Linguística Aplicada, os estudos sobre contextos sociolinguisticamente complexos em realidades bi/multilíngues no Brasil ainda são recentes. Dentre eles destacam-se os contextos de contato/confronto do português com as línguas indígenas, comunidades de imigrantes, comunidades de surdos, cenários bidialetais e regiões de fronteira, sendo este último o contexto aqui apresentado.

Essas regiões constituem uma realidade *transcultural* que, de acordo com Cox e Assis – Peterson, (2007, p. 29) figura "numa constelação de termos cujas especificidades e fronteiras se embaralham e gravitam em torno da noção de cultura com profusão de termos como multiculturalismo, pluralismo cultural, comunicação intercultural" e que, linguisticamente "acentua a existência de muitas línguas que são diferentes, heterogêneas e frequentemente incomensuráveis, em que as línguas são muitas e qualitativamente diversas" (COX; ASSIS – PETERSON, 2007, p. 41).

A cidade em questão é um desses locais, uma vez que se localiza a sudoeste do Mato Grosso do Sul e constitui uma área conurbada e sua linha limítrofe se delimita apenas por uma avenida. A mistura das etnias e culturas pode manifestar características identitárias híbridas, que colocam a própria identidade linguística em crise, a qual, de acordo com Rajagopalan (2003, p. 59) deve-se ao "excesso de informações que nos circula, bem como às instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas".

Considerando as características do *lócus* de nossa pesquisa, seria de grande relevância nos questionarmos: onde exatamente começa e termina a fronteira? A partir de que ponto uma linha de demarcação deixa de pertencer a uma região e passa a pertencer à outra? É possível se estabelecer os limites de pertencimento em uma fronteira? Ou na impossibilidade desta a percepção de unidade clara, como é possível pensar na própria identidade?

Figura 4 - Marco divisório Brasil-Paraguai - Fonte Arquivo Pessoal

Como podemos, então, delinear o perfil cultural do sujeito fronteiriço, especialmente em uma região onde dois locais, Pedro Juan Caballero e Ponta Porã, fundem-se em um só?

Para Boaventura Sousa Santos (1997, p. 50):

> O contexto global do regresso das identidades, do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de fronteira precisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam. A leveza da zona fronteiriça torna-a muito sensível aos ventos. É uma porta de vai-e-vem, e como tal nunca está escancarada, nem nunca está fechada. (SOUSA SANTOS, 1997, p.50)

Nesse sentido, na zona fronteiriça os aspectos culturais também se misturam, e a fronteira passa a existir e ter seus limites de separação somente nos aspectos políticos e econômicos, os quais também nem sempre podem ser facilmente dissociados no sentido de delimitação política e econômica.

Um dos pontos fundamentais que mais gera controvérsias nas discussões sobre o ensino-aprendizagem de línguas é o papel da cultura nos diferentes contextos sociais, uma vez que esta envolve ideologias, necessidades, exigências e objetivos que são característicos de cada região, Estado, indivíduo ou comunidade.

De acordo com Harmers e Blanc (2000, p. 198)

> Todas as definições de cultura concordam que a língua constitui parte importante da cultura e que há um consenso de que a cultura é uma

> entidade complexa que compreende uma série de sistemas simbólicos que incluem conhecimento, normas, valores, crenças, língua, arte e hábitos, bem como as habilidades adquiridas por indivíduos numa dada sociedade. (HARMERS E BLANC, 2000, p.198)

De acordo com Barcelos (2005, p.40) "cada aluno possui uma visão de mundo que é própria da cultura de seu contexto, região ou país e que pode influenciar o seu modo de compreender a tarefa de aprender línguas" e Rajagopalan (2003, p. 69) acrescenta que "é preciso entender o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira como parte integrante de um processo amplo de redefinição de identidades".

Para Riley, citada por Barcelos (2003), nossas identidades sociais são construídas e legitimadas por incontáveis tópicos do discurso e a aprendizagem e senso de identidade são aspectos do mesmo fenômeno, uma vez que a aprendizagem envolve a construção de identidades e, consequentemente, na construção das crenças, que, por sua vez, encontra-se em nossas vidas sociais e em nossa interação com os outros.

Harms e Blanc (2000) definem língua como um produto da cultura, transmitido de uma geração à outra por meio das relações sociais e que, portanto, nossas representações culturais são moldadas pela língua. É preciso considerar que a aquisição de uma segunda língua implica também na aquisição de uma segunda cultura.

No caso do *locus* em questão, há uma influência da língua espanhola e guarani, a qual pode ser percebida nas rádios e redes de TV locais e na própria convivência do dia a dia, dada à aproximação com o país vizinho. O Guarani, embora usado informalmente no discurso oral de grande parte da população fronteiriça, não era estudado nas escolas, pois não era considerada língua oficial até pouco mais de uma década atrás, sendo que maior prestígio era dado ao espanhol (RUBIN apud GROSJEAN, 1982).

Desse modo, a língua guarani até pouco tempo considerada língua de baixo prestígio (línguas dos bugres, dos selvagens, não civilizados) deixou de ser passada para as gerações sequentes. Embora muitas mudanças tenham ocorrido em relação à aceitação do guarani (após este ter sido reconhecido e considerado língua oficial no Paraguai), nas escolas públicas em Ponta Porã, em geral, os estudantes estudam apenas língua espanhola no ensino fundamental.

Dada a influência desses idiomas no local, podemos nos perguntar onde, como e por que seria necessário se estudar a língua inglesa nesse contexto, bem como qual valor a mesma tem para os aprendizes?

A língua inglesa, de modo geral, esta se "tornou quase uma obrigação e, para muitos, a porta de entrada para um grupo de elite de alcance e influências universais" (SIQUEIRA, 2008, p.167) e, além disso é por excelência, a língua da informação e tecnologia.

Em sua condição de língua franca, que, de acordo com (Conrad e Fishman *apud* Paiva, 2005, p. 13) define-se como "a língua da diplomacia, predominante nas correspondências, a língua principal na aviação e nas transmissões radiofônicas, além de ser a segunda língua de tantos ou mais falantes que os nativos", é um dos fatores que pode gerar no aprendiz um bloqueio em relação à aprendizagem da língua, incutindo no indivíduo questionamentos como "preciso aprender, porque sou obrigado", para obter um melhor emprego ou uma condição social melhor ou então "por que devo aprender, se não vou usar a língua?"

Para Bordieu (2008, p. 31):

> A língua, conhecida e reconhecida (mais ou menos completamente) em toda a jurisdição de certa autoridade política, contribui para reforçar a autoridade que fundamenta sua dominação: ela assegura de fato entre todos os membros da comunidade linguística, tradicionalmente definida, o mínimo de comunicação que é a condição da produção econômica e mesmo da dominação simbólica. (BORDIEU, 2008, p.31)

Sendo assim, podemos afirmar que "todas as línguas se equivalem linguisticamente", mas não socialmente, uma vez que a produção linguística depende das relações de classe entre os grupos dos quais fazem parte, ou seja, as línguas recebem um determinado valor de acordo com a reação que são capazes de suscitar, e esta depende do próprio discurso e de toda pessoa social daquele que o pronuncia.

Portanto, as formas de expressão estão inscritas na forma de relação de produção linguística que as integra, o que significa que o nível de aceitabilidade de uma língua depende de sanções positivas ou negativas definidas por um "mercado linguístico" (BORDIEU, 2008, p. 31).

Para Crystal (2003, p.20)

> Se o Inglês não é sua língua materna, pode-se ter sentimentos mistos em relação a ela. Pode-se sentir fortemente motivado a aprendê-la, porque se sabe que esta irá colocá-lo em contato com muito mais pessoas do que qualquer outra língua; mas, ao mesmo tempo, sabe-se que será necessário

> grande esforço para dominá-la, e pode-se relutar a esse esforço. (tradução nossa).[11] (CRYSTAL, 2003, p.20)

Ocorre que a língua, assim como outros bens, é distribuída desigualmente e, segundo Leffa (2011, p.20) são as próprias leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola, quando "não dão as condições mínimas para a aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo".

Dessa forma, deixa-se de dar ao aluno da escola pública o conhecimento de uma única LE, acabando por delegar seu ensino aos centros de idiomas, os quais, visando um ensino mercadológico, que, além "não ter pretensão de participar do contexto maior da educação no país" (RAJAGOPALAN, 2011), são acessíveis apenas a uma pequena parcela elitizada da sociedade e colaboram para a crença geral de que só é possível se aprender LE frequentando um centro de idiomas.

Os aprendizes, associando a aprendizagem ao valor atribuído a uma determinada língua, sentem-se negativamente motivados para aprendê-la, por se acharem socialmente inferiores à mesma, cientes de que não precisam estudá-la porque não terão onde usá-la; ou por resistência à imposição social que coloca determinada língua como uma necessidade imprescindível, quase uma exigência, como é o caso da ênfase da necessidade da LI para o mercado de trabalho ou fins acadêmicos.

2.5 As crenças e o ensino de línguas: aspectos gerais e a relação contexto, crenças e ações.

2.5.1 Histórico sobre o estudo das crenças e definições

A proposta de ensino da abordagem comunicativa, iniciada em meados dos anos 70, passou a colocar o aprendiz como foco da aprendizagem, considerando – o responsável pela própria aprendizagem e, para que a mesma se processasse era preciso que este se sentisse mais motivado para a aprendizagem, o que ocorreria naturalmente se o aprendiz sentisse que estaria aprendendo algo útil sobre a língua estrangeira estudada.

---

[11] If English is not your mother tongue, you may still have mixed feelings about it. You may be strongly motivated to learn it, because you know it will put you in touch with more people than any other language; but at the same time you know it will take a great deal of effort to master it, and you may begrudge that effort.

O conceito de competência comunicativa foi elaborado pela primeira vez em 1966 por Hymes, após propor uma etnografia de comunicação em 1962 na qual sugeriu a ampliação do conhecimento gramatical do sujeito falante/escritor. Desde então, a pesquisa e os produtos aplicados para a aprendizagem de línguas não pararam de se desenvolver. De acordo com Larsen Freeman, (2000, p. 120)

> o ensino de línguas comunicativo visa aplicar amplamente a perspectiva da teoria da Abordagem Comunicativa, tornando a competência comunicativa o alvo do ensino de línguas e reconhecendo a interdependência entre linguagem e comunicação[12]·. (LARSEN-FREEMAN, 200, p.120)

O interesse nas crenças na aquisição da segunda língua surgiu na década seguinte. Situadas no conceito da Linguística Aplicada, as questões sobre as crenças que envolvem a aprendizagem de línguas estrangeiras surgiram como uma demanda do movimento da abordagem comunicativa, mais precisamente, como termo (*crenças em aprendizagem de línguas*) em 1985 e ganhou destaque no movimento de autonomia na aprendizagem e de estratégias de aprendizagem (BARCELOS, 2004).

O ensino de línguas passa a ser reconsiderado não apenas como um objetivo exterior ao aluno, mas como um processo construtivo e emergente da significação e identidade, ou seja, aprender um novo idioma não significa mais aprender somente outro sistema, mas construir no discurso, a partir de contextos sociais concretos, ações sociais e culturais apropriadas.

> Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdadeira interação com outros falantes-usuários dessa língua" (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 36).

[12] "Communicative language teaching aims broadly to apply the theoretical perspective of the Communicative approach by making the communicative competence the goal of language teaching and by acknowledging the interdependence of language and communication.

O conceito de comunicação passa, então, a significar um conjunto de crenças, princípios, pressupostos e procedimentos que, ao término da década de 80, ainda estava muito longe de esgotar seus potenciais para a pesquisa dedicada ao ensino de idiomas.

No Brasil alguns precursores dos estudos das crenças foram Leffa (pesquisas com alunos iniciantes da 5ª série), Almeida Filho (pesquisas sobre cultura de aprender dos alunos considerando sua região, etnia, classe social e grupo familiar) e Barcelos (pesquisas sobre a cultura de aprender de alunos formandos em Letras) e continua despertando o interesse de inúmeros pesquisadores (Barcelos e Vieira-Abrahão, 2006; Rocha, 2006; Garbuio, 2005; Gil, Rauber, Carazzai e Bergsleithner, 2005, Silva, 2005; Araújo, 2004; Belam, 2004; Finardi, 2004; Vieira-Abrahão, 2004; Gimenez, 2002; Leffa, 2001; Barcelos, 2000; Almeida Filho, 1999; dentre outros.

O conceito de crenças relacionado ao ensino não é recente e nem específico da LA. Trata-se, antes disso de um conceito em outras áreas de conhecimento, como antes um conceito a Sociologia (Bourdieu, 1987, 1991), a Psicologia Cognitiva (Abelson, 1979; Posner et al., 1982; aNespor, 1987), Psicologia Educacional, Educação (Dewey, a1933; Kruger, 1993; Pacheco, 1995; Raymond e Santos, 1995; a Sadalla, 1998; Del Prette e Del Prette, 1999; Mateus, 1999; e Rocha, 2002) e Filosofia (Peirce, 1877) (cf. Silva, 2007); tendo sido definido anteriormente por filósofos como Dewey (apud Barcelos, 2004) como "assuntos dos quais ainda não dispomos de conhecimento certo ou assuntos que aceitamos como verdadeiros como conhecimento, que podem ser questionados no futuro" e Peirce como "ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar".

Para Barcelos (2006), definir as crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras é difícil porque, no caso das crenças, vários termos podem ser usados em referência às mesmas porque parecem refletir diferentes apontamentos. Ao longo de décadas de estudo, diferentes termos têm sido utilizados para se tratar das crenças no Brasil e no exterior. No segundo contexto, os estudos aparecem nomeados como "Teorias de aprendizagem linguística popular" (Miller & Ginsberg, 1995), representações do aprendiz (Holec, 1987), representações (Riley, 1994), filosofia de aprendizagem de linguas do aprendiz (Abraham & Vann, 1987), conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986, 1987), crenças culturais (Gardner, 1988), cultura de aprender

(Riley, 1997) e cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995) (tradução nossa) [13] que, consoante à concepção deweyana (2006, p.18) define crenças como:

> Uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo, construídas durante ou paralela às nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. (BARCELOS, 2006, p.18)

Apresentamos, em seguida, dois quadros com os diferentes termos e definições para Crenças sobre aprendizado de línguas no exterior e no Brasil, respectivamente.

Quadro 3 – Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas[14]

Termos	**Definições**
Representações dos aprendizes (Holec, 1987)	"Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino"
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987)	"Crenças sobre como a linguagem opera, e consequentemente, como ela é aprendida"
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a)	"Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas..."
Crenças (Wenden, 1986)	"Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem."
Crenças culturais (Gardner, 1988)	"Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua"

[13] Folklinguistics theories of learning (Miller & Ginsberg, 1995), learner representations (Holec, 1987), representations (Riley, 1994); learners'philosophy of language learning (Abraham & Vann, 1987), metacognitive knowledge (Wenden, 1986, 1987), cultural beliefs (Gardner, 1988), learning culture (Riley, 1997), the culture of learning languages (Barcelos, 1995)

[14] Fonte: BARCELOS, A.M. "Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras". Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 1, 2004 (123-156).

Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Gins-berg, 1995)	"Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas"
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	"Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes"
Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996)	"Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos 'normais' e 'bons' de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural"
Cultura de aprendizagem (Riley, 1997)	"Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à a-prendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendi-zagem dos alunos"
Benson & Lor (1999)	Concepções: "referem-se ao que o aprendiz acredita que *são* os objetos e processos de aprendizagem"; Crenças "referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são"

Fonte: BARCELOS, A.M. "Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras". Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 1, 2004 (123-156).

Quadro 4 – Diferentes termos e definições para Crenças sobre Aprendizagem de línguas[15]

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (Almeida Filho, 1993)	"Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo, consideradas como 'normais' pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita" (p.13).
Cultura de Aprender Línguas (1995)	"O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes" (p.40).

[15] Fonte: SILVA, K.A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. Linguagem & Ensino,v.10,n.1,p.235-271,jan./jun.2007

Crenças (André, 1996)	"Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes" (p.48).
Crenças (Félix, 1998)	"Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram as influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)"(p. 26).
Crenças (Pagano et al., 2000)	"Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento" (p.9).
Crenças (Barcelos, 2001)	"Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências".
Crenças (Mastrella, 2002)	"Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subseqüente" (p.33).
Crenças (Perina, 2003)	"As crenças (...) são "verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros" (p.10-11).
Crenças (Barcelos, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são "socialmente construídas" sobre "experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca" (p.132).
Crenças (Barcelos, 2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes "construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca" (p.20).
Crenças (Lima, 2005)	"Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem

	vir a substituir a anterior ou não" (p.22).
Mitos (Carvalho, 2000)	"Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos" (p.85)
Imaginário (Cardoso, 2002)	"O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar", no caso do professor, "e de aprender", no caso do aluno. "É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme aintuição, a teoria informal e as teorias passadas". Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), "a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor". O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p.20).
Crenças (Barcelos, 2006)	"Crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), 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 paradoxais" (p.18).

Fonte: SILVA, K.A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007.

Todos esses conceitos enfatizam que as crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras referem-se à natureza da linguagem e sua aprendizagem, e algumas reforçam a natureza social e cultural das crenças, sugerindo que elas não apresentam apenas uma dimensão cognitiva, mas também social, uma vez que nascem das interações com o outro e com nosso ambiente.

No início, as pesquisas em torno das crenças acreditavam que elas eram estruturas mentais estáveis e fixas e, portanto eram passíveis de serem julgadas sempre como certas ou erradas. Entretanto, segundo Claire Kramsch, citada por Barcelos (2003), em nossa era pós-moderna, mais do que tentar construir um sistema estável das crenças das pessoas, os antropólogos linguistas falam em "espaços das crenças", ou espaços mentais contextualmente variáveis criados pela articulação linguística de opiniões e conceitos, uma vez que repercutem pesquisas no construtivismo discursivo e social que salientam a natureza construtiva e transformativa do discurso na formulação de atitudes e crenças.

Recentemente, os estudos passaram a buscar delinear um perfil diferente da natureza das crenças, que são definidas por Barcelos e Kalaja (2003) como:

a) *dinâmicas*: mudam ao longo do tempo;
b) *emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*: não são estruturas mentalmente prontas e fixas, modificam-se à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e incorporam-se perspectivas sociais, uma vez que nascem do contexto de interação e relação dos grupos sociais;
c) *experienciais*: surgem como resultado das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre os aprendizes e entre os aprendizes e professores;
d) *mediadas*: podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos ou não usar dependendo da situação, tarefas e pessoas interagindo conosco;
e) *paradoxais e contraditórias*: podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas;
f) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: não necessariamente influenciam as ações;
g) *não tão facilmente distintas do conhecimento*: Não se dissociam facilmente de aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Alguns fatores são cruciais e imprescindíveis para estudo das crenças, pois, uma vez manifestadas pelos alunos em suas ações em sala de aula, estão relacionadas a seus hábitos familiares, escolarização e papeis culturais reservados a eles e aos professores na sociedade.

Nesse sentido, é importante considerar o *contexto* em que elas se inserem, pois, como parte de nossas experiências, estão diretamente relacionadas com o meio em que vivemos, a *identidade*, que envolve nossa cultura e aquilo/quem acreditamos ser e o *discurso,* uma vez que a língua é um instrumento social, responsável por criar e representar a realidade, constituindo-se, portanto como um local onde as crenças são construídas.

Desse modo, as crenças são importantes porque são hipóteses em que testamos e avaliamos e que levam (ou não) a mudanças em nossas ações. Revuz (1998, p. 216) afirma que as "línguas são objetos passionais" e, por isso, é preciso "construir hipóteses sobre aquilo que motiva seus movimentos de eleição ou rejeição, a fim de tentar delinear o lugar que esta ocupa dentre os objetos de aprendizagem".

2.5.2 Contexto, crenças e ações.

Os estudos sobre crenças, especialmente os que são voltados para o ensino da LE na escola pública, trazem dados importantes sobre o tipo de crenças de professores e alunos, especialmente no que concerne à prática reflexiva, a tomada de decisões do professor, a influência na identidade dos alunos e como elas interferem na relação entre ambos.

Professores e alunos inserem-se num contexto de ensino, o qual, por sua vez apresenta-se como uma estrutura social da cognição. Sendo assim, é fundamental que se estabeleçam elos de ligação entre o contexto, crenças e ações para compreendermos de que forma esses três elementos, interligados, influenciam no ensino-aprendizagem de LE.

Woods, citado por Barcelos (2006, p.16) afirma que "a questão da relação entre crenças e ações é crucial para a pesquisa das crenças dos aprendizes, pois considera que as primeiras sofrem influência das segundas, as quais, igualmente, podem influenciar as segundas", o que pode exercer um forte impacto no comportamento de professores e aprendizes em uma relação de causa-efeito. Para Richardson (apud Barcelos, 2006, p.26), "admite-se que não só as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e as reflexões sobre as ações também podem influenciar a mudança nas e/ou formação de novas crenças".

Entretanto, as mudanças nas crenças não acontecem repentinamente e dependem da reflexão do professor, a partir do questionamento de uma crença em sua prática, que funciona como uma espécie de consciência daquilo que acreditamos e vislumbramos como uma forma de mudança, como o exemplo de um professor que, utilizando uma abordagem tradicional por acreditar ser esta a forma mais adequada para se trabalhar e, ao experimentar uma nova tarefa, inserida numa outra abordagem, ao obter resultado, começa a crer e utilizar então tal abordagem. Numa relação interativa as crenças e ações influenciam umas às outras reciprocamente, e, desse modo, o que o professor faz em sala de aula, juntamente com suas decisões, testam e refinam muitos de seus princípios, possibilitando mudanças diversas em sua forma de ensinar e na forma de aprender de seus alunos na aula de LE.

2.5.3 Dissonância entre crenças e ações e a influência dos fatores contextuais

Em se tratando de crenças, é preciso questionar o que, de fato, é possível consideramos como crenças: o que os alunos e professores dizem ou fazem? Pode ocorrer que nem sempre as ações ocorrem de acordo com aquilo em que se acredita, surgindo daí um conflito entre o que se pensa e o que se faz. Borg, citado por Barcelos (2006, p.27) afirma que "a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças".

Entretanto, essa dissonância nem sempre pode ser considerada como um fator negativo, pois faz parte da interação constante entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional uma vez que são as crenças, expectativas e necessidades dos alunos os fatores que mais influenciarão na prática do professor e, consequentemente, da materialização das crenças.

Os fatores contextuais desempenham um papel importante na prática do professor, pois determinarão a programação das instruções de acordo com suas crenças. Barcelos (2006) afirma que as crenças sobre aquisição de segunda língua de alunos e professores e suas ações moldam o contexto e são moldadas por ele também.

Segundo Borg, citado por Barcelos (2006), alguns fatores como: exigência dos pais, diretores, escola e sociedade, arranjo da sala de aula, políticas públicas escolares, colegas, testes, disponibilidade de recursos e condições difíceis de trabalho moldam a realidade das salas de aula e, como consequência podem inibir a habilidade do professor de adotar práticas que refletem suas crenças.

Desse modo, as exigências do contexto em conjunto com a cultura criada no ambiente da sala de aula podem exigir que o professor desenvolva princípios aplicáveis às situações de ensino, mesmo esses não atendam e não reflitam suas crenças sobre a forma adequada de trabalhar, mas que se ajustem e sejam aplicáveis dentro das possibilidades do contexto de ensino.

É importante que se considere a abordagem de aprender do aluno, a abordagem do material didático, as quais, de acordo com Almeida Filho (1993) constituem-se como forças influentes na abordagem de ensinar, conforme o mesmo descreve em seu modelo de operação global de línguas (ver figura 1).

O modelo proposto por Almeida Filho leva em consideração todo o sistema de ensino a partir de uma dada abordagem de ensinar em uma ordem hierárquica (cf. Silva, 2005). Para Almeida Filho (2002, p. 18), “abordagem equivale conjunto de disposições, conhecimentos, *crenças*, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”.

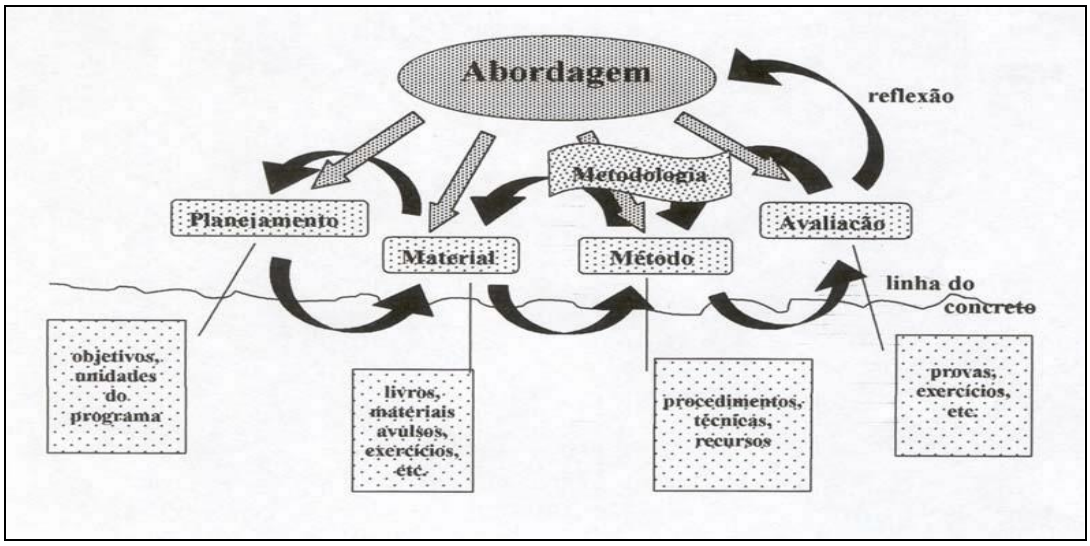


Figura 5: Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas
Fonte: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas.* 3ª Edição. Campinas: Pontes, 2002.

De acordo com o autor, a abordagem de ensinar materializa-se em quatro dimensões essenciais e está diretamente ligada ao processo de ensinar línguas, as quais, conforme elencadas por Silva (2005), são:

a) o planejamento das unidades de um curso;
b) a produção de materiais didáticos ou a seleção dos mesmos;
c) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos tanto dentro quanto fora da sala de aula;
d) a avaliação de rendimento dos alunos (como também a própria autoavaliação do professor e avaliação dos alunos e/ou externo do trabalho do professor).

Essas quatro dimensões constituem fases materializadoras de ação para se ensinar e aprender línguas e agem de acordo com as concepções sobre língua, linguagem e LE, bem como a de ensinar e aprender línguas de cada professor individualmente. Entretanto, para Almeida Filho (1993) as crenças ou cultura/abordagem de aprender atuam como forças operantes no "Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas", sendo capazes de influenciar "positivamente ou negativamente todo o processo de ensino/aprendizagem de uma LE" (cf. Barcelos, citada por Silva, 2005).

2.5.4 Conceitos difundidos pela mídia e sua influência na construção das crenças no ensino da Língua Inglesa

Assim como os mais variados produtos, vendidos e apresentados pela mídia impressa e televisiva, as escolas de idiomas apresentam regularmente comerciais cada vez mais persuasivos a fim de atrair "clientes" para o "consumo da língua inglesa". Considerando que a propaganda, no mundo globalizado e cada vez mais consumista, constitui-se como uma das formas mais eficazes de criar mecanismos para divulgar os produtos a serem consumidos, bem como ideias e valores de forma a influenciar os indivíduos em seu comportamento, age "persuadindo, associando o produto que vende a um estilo de vida, uma forma de habitar o mundo e, por meio de sua própria enunciação, torná-los sensíveis àquilo que ela evoca" (MAINGUENEAU, 2004).

Ao elaborarem seu discurso mercadológico, como forma de reforçar sua eficácia ou mesmo de atrair "consumidores" para os cursos de idiomas, as escolas acabam transmitindo, por meio dos slogans utilizados, conceitos, muitas vezes inadequados.

Entre os inúmeros comerciais circundantes na mídia, selecionamos 4 (quatro) anúncios, de diferentes escolas de idiomas, para demonstrar alguns dos conceitos transmitidos em seus anúncios, que acabam por influenciar na construção das crenças da sociedade em geral. As descrições serão feitas em seguida:

O primeiro anúncio publicitário trata-se de um comercial elaborado para a mídia televisiva, cuja cena mostra dois amigos (os quais denominaremos A e B) se encontram e iniciam uma conversa sobre seus respectivos cursos de inglês, um deles, A, segurando uma pilha de livros, inicia o diálogo, que segue no excerto abaixo:

> A: (...) *Ufa, duas horas de trânsito pra voltar da minha escola de inglês. "Tá" fazendo o quê*?. O outro responde.
> B: *Eu vou começar minha aula ao vivo com a minha professora da xxxxxx...*
> A: *Ha, ha... Você e seu cursinho de inglês online.*
> B: *Hoje a aula é com a Jenny, da Califórnia. Já volto...*
> (Enquanto isso, A começa a interagir com a professora, na tela de um *notebook*, que imediatamente pronuncia: *Hi, ready for today´s lesson*?)
> A: (Respondendo para a professor da tela) *"Tchitcher"... How you doing*?
> (Então, o outro amigo chega de repente e A se atrapalha, derrubando seus livros).

O comercial descrito apresenta dois rapazes: o primeiro, com aparência e jeito um tanto quanto "desengonçado", precisa pegar duas horas de trânsito para deslocar-se para seu

curso de inglês, chega abarrotado de livros e tem uma pronúncia considerada ruim, conforme sugerido no comercial. O segundo, todo arrumadinho, elegante, faz aula em um cursinho online, com professores nativos.

Ao analisarmos a situação, a qual, em um primeiro momento constitui uma situação um tanto quanto engraçada (esse é o efeito que a mídia demonstra) na verdade, infere (que):

a) Críticas às metodologias dos cursos de inglês presenciais, que *ainda* utilizam livros e para os quais os alunos precisam se deslocar para frequentar as aulas.
b) Os cursos presenciais não preparam ou não geram resultados satisfatórios (o que pode ser percebido pela pronúncia considerada incorreta da palavra *Teacher* e a frase *how you doing* pronunciadas incorretamente por um dos garotos).
c) Transmite a ideia de que a professora ideal para ensinar precisa ser falante nativa, (*Hoje a aula é com a Jenny, da Califórnia*...).

No segundo anúncio, apresentamos dois cartazes que foram divulgados na mídia com os seguintes dizeres:

Figura 6 - Cartazes publicitários de uma escola de idiomas

Fonte: http://www.ingridvieira.com.br/2010/02/07/uoshito-maico-bredi/atualizado em 10/04/2013 e http://aalonso.blog.uol.com.br/arch2010-02-14_2010-02-20.html/atualizado em 10/04/2013

O primeiro anúncio faz alusão aos nomes estrangeiros, escritos da forma como são pronunciados, ou semelhantemente pronunciados e infere que, para colocar esses nomes (da forma que julgam ser a correta, com grafia e pronúncia, como no idioma de origem) é preciso estudar inglês. O anúncio transmite claramente o preconceito da escola, que apresenta o anúncio como se dissesse para a pessoa: "Você tem esse nome porque seu pai e sua mãe não sabem inglês e lhe colocaram esse nome sem saber como se escreve, por isso vamos ter a misericórdia de lhe dar seis meses de aula grátis, para que você possa, no mínimo, aprender a escrever seu nome".

O segundo, que oferece o mesmo convite a jogadores de futebol, reforça a mesma ideia do primeiro, promete um preço promocional para pessoas cujo nome estrangeiro tenha sido registrado de forma incorreta.

Em uma nota para a imprensa de um jornal, o diretor de marketing da escola, ao ser questionado sobre preconceito, afirmou que pretende contar com o "bom humor" das pessoas e ainda "privilegiá-las" e premiá-las por serem constrangidas com esses nomes e serem motivo de brincadeira, como demonstra o trecho abaixo, extraído da entrevista:

> **F... - Você não acha que alguém pode reclamar de preconceito?**
> **C...** - *A gente quer contar com o bom humor das pessoas. E privilegiar essas pessoas que, muitas vezes, se sentem constrangidas por ter um nome engraçado e ser motivo de brincadeira. A gente vai premiá-las por terem esses nomes diferentes.*

O terceiro anúncio trata-se também de um comercial feito para a televisão, cuja cena apresenta uma professora de escola presencial, acima do peso (como demonstra a imagem), comportando-se de forma ridicularizada, imitando uma galinha para ensinar a palavra *chicken*, e o aluno, assiste à aula de forma entediada. Enquanto a outra professora, do curso online aparece loira, magra e como falante nativa.

Figura7 - Cena de um comercial de escola de idiomas
Fonte: http://educacaobilingue.com/2012/05/23/mitofalantesnativos/atualizado em 02/03/2013

Podemos classificar o comercial como: *sexista*, (quando coloca a professora ideal com um padrão de beleza estereotipado imposto, contrastando uma loira, magra com uma morena acima do peso, com posição de docência feminina, cuja apreciação de competência da professora pelo aluno, do sexo masculina, define-se pelo critério estético); e *excludente*

(quando um dos garotos é apresentado na figura de uma pessoa desengonçada, e o outro todo arrumadinho, cheio de classe e educação).

Figura 8 - Cena de um comercial de escola de idiomas
Fonte: http://educacaobilingue.com/2012/05/23/mitofalantesnativos/atualizado em 02/03/2013

O quarto e último anúncio analisado é um comercial também feito para a televisão no qual dois rapazes caem em uma ilha habitada apenas por mulheres que apresentam todas o mesmo porte físico da atriz Megan Fox, que os recebe em sua chegada à ilha com os seguintes dizeres: *Welcome to Megan Fox island*! (bem vindos à ilha de Megan Fox), um dos garotos visualiza o cenário e responde: *um bando de Megan Fox*. Megan Fox prossegue dizendo: *Finally our wait is over. Please, please, talk to us!* (Finalmente nossa espera terminou. Por favor, por favor, fale conosco). Um dos garotos pronuncia gaguejando: *É... "me" e "he", é... the avion (pronunciando eiviom), no, no é... "me" e "he",* e acabam se atrapalhando, sem conseguir conversar. As garotas então, desapontadas enviam aos garotos para outra ilha, a ilha de Mike Tyson.

O comercial descrito coloca a língua inglesa como um instrumento de diferenciação e poder como forma de aquisição de status e facilidades. A mulher é mostrada no comercial como um prêmio para quem comprou um produto (adquiriu a língua inglesa).

Ao falharem em sua tarefa (falar a língua), os rapazes são rejeitados por todas as "Megan Fox" da ilha e são deslocados para uma praia suja e cheia de perigos, onde que lhes espera? Mike Tyson. Cabe ressaltar que a figura de Mike Tyson está associada à brutalidade, às lutas de Box, além de alguns escândalos da mídia (como o fato em que foi acusado de estupro, e uma ocasião em que arrancou um pedaço da orelha de seu oponente em uma luta).

Fatos à parte, constatamos mais uma vez a ideia de racismo: se você fala inglês, vai para uma ilha com beldades brancas (por que será não colocaram uma bela atriz dos filmes de Holywood negra?), mas se não fala, vai acabar no meio de negros fortes, briguentos, em um lugar sujo e hostil, na ilha de Mike Tyson, um lutador de box, negro, envolvido em escândalos na mídia com histórico de violência em sua atuação nos ringues e violência sexual em sua vida pessoal.

Figura 9 - Cartaz de anúncio publicitário de uma escola de idiomas
Fonte: http://107.23.36.28/ccaa2013/canalccaa/gifts/wallpapers-megan-ou-mike/atualizado em 02/03/2013

Como podemos observar, as escolas de idiomas, em seus anúncios publicitários, disseminam diversos conceitos em seus discursos preconceituosos, racistas, sexistas, entre outros. Ocorre que, em geral, a publicidade utiliza mecanismos de persuasão e humor e acabam conquistando o público em geral, que concorda, tolera e aceita esses conceitos e transformam-se nas mais diversas crenças acerca do ensino da língua inglesa.

Siqueira (2011) afirma que não podemos negar a eficiência dos cursos de idiomas em geral, os quais, com seu aparato metodológico, recursos tecnológicos e infraestrutura invejável, têm preenchido (parcialmente) a lacuna deixada pelo sistema educacional (público e privado) no tocante ao ensino e aprendizado de língua estrangeira, atraindo seguidores de todos os segmentos.

É importante lembrar que as escolas de idiomas são, antes de qualquer coisa, empresas. Por isso não têm, de modo geral, nenhuma pretensão de participar do contexto maior da educação num país (RAJAGOPALAN, 2011).

Desse modo, conforme aponta Siqueira (2011) na mercantilização da educação, o sucesso de um sistema (escolas de idiomas) preconiza a ruína de outro (escola regular) e o discurso que se solidifica dá margem a verdadeiras aberrações que atribuem à incapacidade de alunos de escolas públicas de aprender inglês (ou outra LE) à condição socioeconômica,

déficit linguístico e déficit cultural, conferindo a este processo um viés ideológico e de perpetuação de desigualdades.

Foucault (2008) questiona as condições que possibilitam, num dado momento histórico as regras de construção de um enunciado, bem como a sua utilização enquanto enunciado e não outro. E os enunciados que circulam na mídia, voltados para a persuasão, utilizam estratégias linguísticas e imagéticas que permitem circunscrever a produção de identidades e atuar nos processos de subjetivação. De acordo com Lonardoni (2006, p. 109) "o sujeito moderno vive bombardeado pelas informações midiáticas, e por meio delas sofre as influências da cultura, da ideologia, do poder, da política e de todo o 'feixe de vozes' que circulam nas informações difundidas pelos vários veículos da mídia."

Além dos discursos propriamente ditos, a mídia utiliza-se de recursos de imagens, os quais constituem situações que, aliados à formação discursiva ou posicionamento do enunciador, constroem uma cena que é produzida pela própria enunciação. Para Maingueneau (2004, p. 88) "todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação, que o legitima. É por intermédio da enunciação mesma que ela pode legitimar essa cenografia que ela impõe finalmente, se ela atingir a seu público".

Mais que uma forma de *dizer*, as ideias apresentam-se como uma maneira de *ser*, que vem a ser o que Maingueneau (2004, p. 99) denomina *ethos*, o qual remete à imagem de um fiador (instância subjetiva), que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado".

A mídia tem se mostrado um elemento poderoso no que tange à influência de modismos, conceitos e ideologias, que, mobilizando a afetividade do destinatário, acaba por transformar a vida em sociedade. Para Gonçalves (2008, p. 219)

> a mídia, compreendida como um conjunto de instituições produtoras e veiculadoras de sentidos, desempenha, no contexto sócio-histórico em que vivemos, papel fundamental na propagação de conhecimentos, crenças e visões de mundo. (GONÇALVES, 2008, p.219)

Os comerciais *interpelam os sujeitos*, buscando fixar em sua identidade, a necessidade de falar a língua inglesa que, "num dado momento político – social, numa dada sociedade, atende a interesses político-econômicos, portanto, ideológicos" (CARMAGNANI, 2006, p.

07), e transmitem a ideia de que somente os cursos livres serão capazes de "dar conta do recado", ou seja, possibilitar a real aprendizagem da língua.

Na sociedade moderna, a língua inglesa torna-se um produto de consumo, que é vendido pela mídia, de uma sociedade também consumista, como aponta Carmagnani (2006, p. 07) "aprender uma língua estrangeira não é tão importante quanto *consumir* cursos de língua estrangeira, sobretudo para os que desejam participar de um grupo privilegiado – *não ser apenas mais um*" e "garantir-se" socialmente.

Sendo assim, a cenografia construída pela publicidade, em consonância com seu discurso, não chega ao receptor como algo pronto como "faça inglês na escola tal", mas o enreda em suas tramas e, quase sempre recebida com humor pelo público em geral, dá seu recado, e corrobora para a construção de um *ethos* do homem/mulher contemporâneo para o qual aprender inglês é imprescindível para interagir com o mundo e, antes de qualquer coisa, ingressar em grupo da elite social, para não ser deixado para trás.

2.5.5 O papel da escola na construção das crenças

A aprendizagem e uso de uma língua implicam na construção de identidades culturais e, portanto, entram em jogo nesse processo, relações de poder, contexto histórico, negociações de sentido, intenções e expectativas envolvidas nas práticas de linguagem. Para Soares (2000, p. 56) "as relações de comunicação linguística são também relações de força simbólica (já que a língua é um bem simbólico), ou relações de forças linguísticas", que explicam por que determinados falantes exercem poder e domínio sobre outros e determinados produtos linguísticos recebem mais valor que outros. Na sociedade em que vivemos, cada vez mais competitiva, o conhecimento torna-se cada vez mais precioso e, portanto, há interesse em não distribuí-lo, pois quanto menos pessoas dominarem determinado conhecimento, maior valor terá para aqueles que o possuem.

Embora a ideia de que todos devem, por direito, ter acesso ao conhecimento, na prática, percebe-se, por meio das próprias instituições das políticas escolares de ensino, que o objetivo é mesmo restringir o conhecimento a uma pequena gama de privilegiados socialmente. Essa restrição de conhecimento também se aplica ao ensino de língua estrangeira, a qual, de acordo com Leffa (2009, p. 116) "é um dos saberes que deve ser sonegado à maioria da população, o que obviamente é feito de modo sutil sob a fachada de aparente inclusão".

A própria LDB, por exemplo, afirma claramente que a língua estrangeira deve ser oferecida a partir do 6º ano. Entretanto, ocorre que a lei garante apenas a liturgia de ensino e não a aprendizagem efetiva quando não há garantias mínimas de tempo e infraestrutura básica para que o aluno aprenda. Desse modo, as próprias regulamentações para a aplicação do ensino das LEs na escola são as responsáveis pela não efetivação do seu ensino, quando oferecem para o ensino da disciplina, uma carga horária baixa ou mesmo poucos recursos (ou quase nenhum), dentre outros fatores, já elencado neste trabalho anteriormente. Isso acaba incutindo no aprendiz e até mesmo nos professores, a ideia de que o ensino de LE na escola pública não é possível.

Essas ideias, que acabam sendo aceitas, de certa forma, como uma situação de acomodação ou de conformismo por parte de professores e alunos, conduzem às crenças comuns acerca do ensino da LE. Tais crenças, no quadro de ensino geral da LI no Brasil, aparecem como mecanismos de autoexclusão, dentre os quais Leffa (2009) elenca:

a) a difusão da ideia de que o pobre não precisa aprender uma língua estrangeira porque nunca vai ter oportunidade de usar esse conhecimento;
b) a argumentação de que a escola não tem condições de ensinar uma língua estrangeira, quer pela falta de conhecimento dos professores, quer pela ausência de recursos;
c) a argumentação de que se o aluno não aprendeu nem português, que é sua língua materna, não tem motivo para estudar uma língua estrangeira e submeter-se a uma cultura que não é a sua. Nesse caso, a LE muitas vezes é apresentada como uma ameaça à língua materna, à cultura nacional e até mesmo ao patriotismo;
d) a ideia de que o aluno não quer nem deseja aprender a língua estrangeira. Ele mesmo se autoexclui, quer questionando a necessidade de aprender (“Para quê estudar inglês?”) ou afirmando explicitamente o desejo de não querer estudar.

Essas crenças, ou afirmações são trechos de discursos proferidos no contexto da escola pública, em geral, as quais, atuando como mecanismos de autoexclusão, aparentemente partem do aluno, mas, na verdade, parte da sociedade, de fora para dentro e podem (não unicamente, nem isoladamente) contribuir para o fracasso do ensino da LI no Brasil, destruindo no aluno o desejo de aprender a LE.

Segundo Soares (2000), a comunicação como relação de força simbólica, determinada pelo grupo social em que ocorre, há alguém (o professor), que recebe delegação do sistema de ensino, e esse tem o poder de decidir as mensagens que merecem ser transmitidas, e tem,

também, o direito de impor a recepção dessas mensagens, o que ocorre através do uso da linguagem "legítima", ou seja, a única linguagem a que confere aceitabilidade.

Bordieu (2008), afirma que a comunicação pedagógica faz-se com uma inculcação de cultura "legítima", ou do *capital cultural*. Por meio da imposição dessa cultura legítima, consegue-se um baixo "rendimento" da comunicação pedagógica, quando há o envolvimento das camadas populares, fracassando, assim, em seu objetivo de fazê-los adquirir a cultura "legítima" e, dessa forma, colabora na perpetuação de divisão de classes.

A escola, ao ensinar a língua "legítima", supõe um domínio prévio de cultura linguística que ela mesma deve possibilitar e não o faz. Desse modo, os alunos das camadas populares que não têm esse domínio, na tentativa de transformação de um domínio consciente de uma linguagem que não têm, acabam por fracassar.

O mesmo ocorre no ensino da LI: os bons resultados quase sempre são apresentados por alunos que já dispõem de algum conhecimento (normalmente alunos que já estudam em escolas de idiomas), sendo que o próprio currículo de ensino das LEs prevê ementas com conteúdos apresentados de forma a se trabalhar com alunos que já tenham conhecimento prévio e, como a grande maioria não dispõe desse conhecimento, o fracasso torna-se evidente.

E assim, crenças cada vez mais negativas sobre o ensino da LE no Brasil, que acabam inibindo o processo de aprendizagem de uma LE e continuam a perpetuar-se. Desse modo, a disciplina continua a aparecer no currículo como algo sem importância para a grande maioria de aprendizes, que, numa visão de ensino geral, não irão precisar de uma língua que é algo para alguns poucos que, tendo ascensão social futura terão necessidade de usá-la em cursos acadêmicos, viagens para o exterior ou mesmo nos melhores empregos em que se faz exigência do seu uso.

CAPÍTULO 3

Análise de Dados

3.1 Introdução

Este capítulo está dividido em três partes que estão divididas conforme o andamento das aulas durante os quatro semestres em que o grupo cursou a disciplina de língua inglesa no currículo e buscam responder. Na primeira parte pretendemos caracterizar as crenças iniciais dos estudantes ingressantes no ensino médio integrado ao técnico que se encontram inseridos em um contexto pluri/multilíngue. Para isso, procuramos considerar os aspectos culturais (considerar o contexto sociolinguisticamente complexo e pluri/multilíngue, os aspectos identitários dos aprendizes); sociais (as questões das diferenças nas modalidades de ensino dos estudantes ingressantes, ou seja, escola pública ou privada), que contribuem na formação dessas crenças.

Analiso, também, algumas situações vivenciadas em minha prática docente, nas quais encontros e desencontros das crenças dos estudantes em dissonância com as minhas crenças geraram conflitos no processo de ensino e aprendizagem. Em um segundo momento na segunda e terceira parte da discussão dos resultados, analiso se minha prática e minhas ações promoveram a motivação e participação dos estudantes nas aulas, modificando suas atitudes em relação às aulas, de modo a possibilitar mudanças em suas crenças.

3.2 O ínicio: experiência de aprendizagem de línguas e concepções iniciais de estudantes ingressantes no curso de Técnico em Informática

Neste momento, passamos a trabalhar com parte dos dados, que se trata de um questionário aplicado aos estudantes antes do início da pesquisa, com o objetivo de tentar sanar as dificuldades iniciais dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa e, posteriormente, foram utilizados como dados após escolher o referido grupo como objeto de sua pesquisa.

Nesta seção, pretendemos verificar as experiências anteriores de aprendizagem de línguas dos estudantes ingressantes no ensino técnico inseridos em um ambiente pluri/multilíngue, tanto no ambiente escolar, quanto em sua vivência e contato com outras

línguas faladas na região; e também constatar suas concepções sobre a LI, a fim de determinar suas crenças iniciais sobre o que seja aprender inglês.

Trata-se de um questionário fechado, que tem por objetivo levantar dados estatísticos relacionados às experiências de aprendizagens dos alunos, do perfil linguístico dos alunos e seus familiares e sobre a importância dada por eles à língua inglesa. A partir desse primeiros dados, podemos observar como alguns conceitos ou concepções sobre a aprendizagem de línguas podem estar relacionados ao contexto em que estão inseridos. Apresentamos esses dados nos quadros que seguem.

Quadro 5 – Dados iniciais sobre experiência de aprendizagem de línguas

Experiência de aprendizagem de línguas	n.	%
Nunca estudaram inglês no ensino fundamental	15	39,5
Estudaram inglês no ensino fundamental em séries isoladas (até 3 séries)	06	15,75
Estudaram inglês no ensino fundamental	17	44,75
Frequentam ou já frequentaram cursos de idiomas	08	21,0
Não frequentaram ou não frequentam cursos de idiomas	30	79
Falam outras línguas, além do português (inglês/alemão/italiano)	03	7,7
Falam outras línguas, além do português (somente espanhol)	23	60,5
Falam outras línguas, além do português (espanhol e outra(s) – inglês/alemão/guarani)	05	13,3
Não falam outras línguas, além do português	07	18,5
Familiares próximos falam outras línguas (somente espanhol)	12	31,5
Familiares próximos falam outras línguas, além do português (alemão/guarani/inglês)	05	13,5
Familiares próximos falam outras línguas, além do português (espanhol e outra(s) – alemão/guarani/japonês/inglês)	13	34
Familiares próximos não falam outra língua, além do português	08	21

Conforme exposto no quadro 4, os dados mostram que mais da metade dos estudantes não tiveram ou tiveram a língua inglesa em séries isoladas no ensino fundamental (cerca de 55%), sendo que os estudantes restantes (cerca de 45%), que tiveram a disciplina no currículo do ensino fundamental vieram, em sua maioria, de escolas privadas. A maior parte dos

estudantes também nunca estudou/não estuda em cursos de idiomas (apenas 8 dentre os 38 que responderam ao questionário).

Percebe-se, portanto, uma forte influência da língua espanhola no local (mais do que o Guarani). Cabe ressaltar que essas duas são consideradas línguas oficiais do Paraguai. Entretanto o guarani durante muito tempo esteve estigmatizada, considerada língua de menor prestígio, e por isso deixou de ser transmitida às gerações. Embora esse conceito já tenha mudado (cf. GROSJEAN, 1982), percebemos pelas afirmações dos estudantes, que poucos (no grupo pesquisado) afirmam falar a língua, enquanto grande parte alega falar (e também seus familiares) espanhol.

É importante observar que, embora esses estudantes afirmem falar espanhol e/ou outras línguas, no quotidiano escolar não se percebe o uso das mesmas em seus discursos, nos quais normalmente percebe-se apenas o uso da língua portuguesa.

A segunda parte do questionário aplicado inicialmente tem por objetivo verificar as concepções iniciais sobre o que os estudantes julgam ter dificuldade para estudar a língua inglesa e sobre a importância que esta tem para suas vidas.

Essas questões, também abertas, também ilustram diversas respostas, as quais serão sintetizadas nos quadros 5 e 6.

Quadro 6 – Concepções iniciais sobre as dificuldades para estudar a língua inglesa

Dificuldades para estudar a Língua Inglesa	**n.**	**%**
Dificuldades relacionadas à gramática, pronúncia, tradução e estrutura das frases.	15	39,5
Dificuldades relacionadas ao fato de não terem estudado a língua inglesa no ensino fundamental	12	31,5
Falta de motivação	03	8
Nenhuma dificuldade	08	21

De acordo com o quadro 6, constatamos que grande parte dos estudantes (39,5%) afirmou que suas dificuldades para estudar a LI estão relacionadas ao estudo de gramática, tradução, pronúncia e estrutura das frases, o que demonstra que apresentam uma concepção geral de que saber a língua significa saber gramática, tradução e estrutura de frases.

Grande parte das respostas enfatiza dificuldade com a compreensão oral, ou seja, a pronúncia das palavras. Problemas na compreensão oral acarretam dificuldades também na escrita, devido às diferenças nos quadros fonéticos entre a língua portuguesa e a língua inglesa. Isso ocorre porque na aprendizagem formal de línguas, a ênfase ainda tem sido invariavelmente na norma gramatical e não no seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal (ALMEIDA FILHO, 1993).

Como esperado no contexto, um grande número dos estudantes (31,5%) acredita ter dificuldades para estudar a língua inglesa devido à ausência desta no currículo do ensino fundamental. É interessante comentar que várias respostas traziam comentários do tipo *"nunca tive contato com a língua"*. Esse fato demonstra que os estudantes consideram que o contato com o idioma ocorre somente na escola, não observando o contato diário que têm nas músicas, *internet* ou mesmo com os turistas que visitam a região e falam a língua.

Os estudantes que afirmam não ter dificuldades para estudar a língua inglesa são os que afirmam estudar ou terem estudado em escolas de idiomas. Cabe ressaltar que, neste momento, não era possível avaliar o desempenho em relação às habilidades desses estudantes, que ainda estavam iniciando o semestre. Entretanto, ao longo dos semestres, pôde-se perceber que, nem sempre esses alunos apresentaram um desempenho satisfatório na disciplina, mas, o fato de estudarem em um curso de idiomas fora da escola, reforça sua crença de que "sabem inglês, porque estudam no cursinho". Assim, percebemos uma crença que já está arraigada não somente entre os estudantes, mas também em muitos professores de LI, é a de que não é possível aprender inglês na escola regular, mas somente em cursos de idiomas (BARCELOS, 2011).

Quadro 7 – Importância da língua inglesa para os alunos

Importância em estudar língua inglesa	**n.**	**%**
Consideram o idioma importante para o mercado de trabalho	20	52,7
Consideram o idioma importante para a área que estão cursando	5	13,3
Consideram o idioma importante por seu *status* universal	8	21
Consideram o idioma importante para viajar para outros países e se comunicar	2	5,2
Não considera a aprendizagem do idioma importante	1	2,6
Consideram a importância em aprender o idioma, mas não justificaram	2	5,2

De acordo com os resultados obtidos acerca da importância da língua inglesa para os estudantes, percebemos primeiramente, à importância dada ao idioma para o mercado de trabalho, para obter melhores empregos. Dos 38 estudantes que responderam ao questionário, 20 estudantes enfatizaram a necessidade do idioma para se obter melhores empregos, totalizando 52,7%. A segunda maior afirmação acerca da importância da língua inglesa aponta para a sua visão enquanto língua universal (21% das respostas). Cabe ressaltar que as respostas obtidas nessa questão são abertas, ou seja, evidenciam claramente a afirmação dos estudantes.

Esses dados reforçam a ideia de imprescindibilidade em aprender o idioma, algo que não é voluntário, mas necessário. Rajagopalan (2011) afirma que a questão do ensino da língua inglesa é atualmente, mais política e ideológica do que qualquer coisa. O que motiva a maioria dos estudantes primeiramente em estudar o idioma é a possibilidade de ascensão profissional. Assim, "as pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida". A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta (RAJAGOPALAN, 2003). Essas crenças acerca da língua inglesa são lugares-comuns, ou seja, não alcançam a dimensão sociocultural e política do que realmente aprender uma nova língua atualmente (BASSO, 2006).

Alguns dos estudantes (13,3%) atribuem à disciplina um valor instrumental, considerando-a importante para a área que estão cursando, que está relacionada à informática e tecnologia. No último item do primeiro questionário aplicado, foi solicitado aos estudantes que assinalassem as principais razões pelas quais eles gostariam de aprender inglês, sendo que as opções dadas foram: *gostaria de ter amigos em outros países; vou precisar de inglês para o trabalho ou estudo; quero me comunicar pela internet com pessoas que falam inglês; gostaria de ler livros e revistas em inglês; gostaria de visitar outros países; tenho interesse em entender filmes e músicas; gostaria de falar inglês bem; quero ter boas notas na escola*.

Esse item tem por objetivo, conhecer os objetivos primários dos estudantes em relação à disciplina, a fim de direcionar o trabalho em sala de forma a contemplar a motivação dos estudantes para a aprendizagem, lembrando que, até aquele momento, não havia uma preocupação em utilizar esses dados para uma pesquisa, mas unicamente como forma reflexiva para direcionar as aulas de LI.

Desse modo, os cinco itens mais assinalados foram: *vou precisar de inglês para o trabalho ou estudo* (marcado como primeira opção pela maioria), *tenho interesse em entender filmes e músicas* (marcado como segunda opção pela maioria). Os itens *quero ter boas notas na escola* e *gostaria de falar inglês bem* foram mais votados como terceira opção igualmente, seguidos da opção *gostaria de ler revistas e livros em inglês*. As outras opções menos marcadas não foram elencadas.

Considerando as respostas obtidas podemos observar que, dentre as maiores motivações dos alunos para se estudar a língua inglesa estão a preocupação com a carreira e o mercado de trabalho e/ou fins acadêmicos, ou seja, a necessidade de se aprender o idioma. É interessante observar que a segunda opção mais assinalada envolve o interesse em compreender filmes e músicas. Essa motivação certamente está relacionada à faixa etária do

grupo pesquisado (estudantes do ensino médio), os quais normalmente apreciam músicas, séries, e filmes internacionais, que são produzidos, em sua maior parte, nos Estados Unidos.

Após analisar separadamente as respostas dos itens do primeiro questionário aplicado inicialmente aos estudantes, podemos concluir que, apesar de se encontrarem em um ambiente pluri/multilíngue e falarem um segundo (e até um terceiro idioma), fato que facilitaria a aprendizagem/aquisição de uma terceira língua, apresentam certo bloqueio em relação à aprendizagem de uma nova língua.

Acreditamos que isso pode ocorrer por dois motivos: o fato de estarem fortemente influenciados pela língua espanhola, que é a LE ensinada na maioria das escolas do ensino fundamental e, ao ingressarem no curso, deparar-se com uma LE completamente nova para eles, por isso estranha ou mesmo devido às expectativas iniciais do ingresso na escola técnica (a qual julgam/acreditam ter uma forma mais rigorosa, portanto mais difícil, de ensino).

Em relação às concepções iniciais acerca do ensino da LI, identificamos as seguintes crenças gerais, elencadas abaixo:

a) acreditam ser a língua inglesa importante para se obter ascensão profissional;
b) acreditam ser a língua inglesa importante para á área que cursam;
c) acreditam ter dificuldade na língua inglesa por não terem estudado a disciplina no currículo do ensino fundamental.

Concluímos, portanto, que a primeira crença acima elencada representa um lugar-comum no quadro geral de ensino da LI no Brasil. As outras duas, (B e C, respectivamente) estão relacionadas ao contexto escolar (ensino técnico) e ao contexto local (a localização da cidade na fronteira com o Paraguai). Dufva, citado por Barcelos, 2006, afirma que "é um erro analisar as crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem e Basso (2006, p. 71) complementa que as crenças são moldadas e circunstanciadas tanto culturalmente quanto historicamente, são construídas socialmente, tendo no social, no grupo, sua origem e manutenção.

3.2.1 Dissonância entre crenças e ações: situações conflitantes em sala de aula

Nesta seção trataremos de alguns aspectos que envolvem situações vivenciadas durante as aulas, as quais me conduziram a refletir sobre as minhas próprias crenças e minhas ações em sala de aula e acabaram se transformando na presente pesquisa. Situações que envolvem fatores como: exigência dos pais, diretores, escola e sociedade, arranjo da sala de aula, políticas públicas escolares, colegas, testes, disponibilidade de recursos e condições

difíceis de trabalho, entre outras, moldam a realidade das salas de aula e, relacionadas ao contexto em conjunto com a cultura constituem fatores contextuais, podendo exigir que o professor desenvolva princípios aplicáveis às situações de ensino, ainda que esses não atendam e não reflitam suas crenças sobre sua forma adequada de trabalhar, mas que possam se ajustar e sejam aplicáveis ao contexto de ensino.

Barcelos (2006, p. 173) coloca que a filosofia deweyana oferece um parâmetro ideal para a compreensão das crenças sobre a aquisição de uma segunda língua, uma vez que propõe que as crenças são contextuais e baseadas em nossas experiências, ao afirmar que "ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução de experiência" (grifo nosso), a qual, por sua vez não é apenas um estado mental, mas a interação, adaptação e ajuste dos indivíduos ao ambiente.

3.2.3 "Uma estudante veio reclamar das aulas de inglês": conversa com a direção

Algumas semanas após o início das aulas, fui comunicada pela direção sobre a reclamação de uma estudante do curso. Na conversa, que foi bastante amigável, a direção me informou que a líder de turma do curso havia vindo trazer uma reclamação da turma em relação às aulas de inglês. Foi esclarecido, logo no início, de que a conversa se dava a título de informação e que a direção não estava, de forma alguma questionando minha atuação em sala de aula, mas que precisavam me informar do fato e saber o que, realmente, poderia estar acontecendo.

Durante a conversa, a direção me informou de que a reclamação da turma, explicada pela representante se dava pelo fato da utilização da língua inglesa em sala e pelos exercícios aplicados pela professora, os quais segundo a estudante "eram tão difíceis que, nem mesmo ela, que já cursava inglês em uma escola de idiomas há cerca de três anos, conseguia entender".

Naquele momento das aulas, nem mesmo havia iniciado o conteúdo da ementa. Os exercícios os quais a estudante se referia se tratavam de estratégias de leitura e, embora o fato não me trouxesse uma preocupação maior em relação à segurança de meu emprego, a rejeição que senti por parte dos alunos naquele momento me incomodou.

3.2.4 "Não conseguimos entender a aula, profª. Você fala muito inglês nas aulas e, além disso, seu método é de professor de faculdade".

A situação acima descrita levou-me a tomar uma atitude na tentativa de buscar soluções para o conflito gerado com o grupo e, para isso, na aula seguinte à reclamação da turma perguntei ao grupo sobre as dificuldades que estavam tendo com a disciplina.

Alguns argumentos estavam relacionados ao fato de os estudantes não terem estudado a LI no ensino fundamental e a justificativa da influência do espanhol e guarani na região. Entretanto, o principal questionamento do grupo acerca das aulas estava relacionado à metodologia utilizada por mim em sala, a qual, segundo eles era a de "professor de faculdade" e à utilização da língua inglesa em sala de aula.

Concluí, portanto, que a concepção de minha metodologia de "professor de faculdade" pode ter surgido no primeiro dia de aula, quando, na apresentação, comentara que trabalhara quase seis anos com turmas de graduação e/ou também estar associada às suas expectativas bem como à imagem que tinham da instituição, na qual ingressaram por meio de um processo seletivo (semelhante a um vestibular). De acordo com Barcelos (2006, p.175), "a autoridade dos professores, vistos como especialistas pelos alunos, podem exercer uma forte influência no desenvolvimento das crenças dos aprendizes".

Na minha concepção, estava ensinando da maneira correta e pretendia, com o diálogo, convencê-los disso. Mas meus argumentos pareciam cada vez menos convincentes para os estudantes que insistiam em justificar que não entendiam nada das aulas pois eu falava inglês e eles não podiam compreender porque estudaram apenas LE- Espanhol, que não tinham conhecimento suficiente de vocabulário ou das estruturas da língua inglesa para realizar as atividades por mim propostas.

A partir desse diálogo, comecei a questionar minhas próprias ações e crenças e refletir sobre minha própria prática e, diante dos fatos ocorridos no contexto de ensino em que me encontrava e dos argumentos, compreendi que os estudantes tinham uma visão de ensino-aprendizagem de línguas muito diferente da que eu considerava adequada pra eles, e essa divergência entre as minhas concepções e as deles era o que causava os conflitos na sala de aula, fazendo-os questionar as minhas ações.

De acordo com Barcelos (2006), essa incompatibilidade entre as crenças de professores e estudantes podem causar questionamento na credibilidade dos professores por parte dos estudantes, além de evasão e sentimento de infelicidade, afetando as motivações e esforços nas atividades que os estudantes decidem fazer.

3.2.5 A reunião com os pais

Logo após a ocorrência da situação descrita no tópico anterior, tivemos a primeira reunião com os pais, que compareceram em sua maioria. Entre os principais assuntos tratados envolvendo a disciplina de LI, estavam os resultados parciais das notas das primeiras avaliações aplicadas (que foram muito ruins). Os estudantes, ao apresentarem as notas para os pais, justificaram as notas baixas com as mesmas reclamações feitas para mim durantes as aulas. O ensino de LI era muito "puxado", e a professora utilizava uma metodologia de "professor de faculdade", a justificativa da dificuldade dos filhos (principalmente daqueles vindos da escola pública) por terem estudados apenas LE-Espanhol no ensino fundamental e as reclamações do uso da LI pela professora.

Em relação a este último aspecto, uma das mães que reclamou acerca do uso da língua em sala argumentou: "meu filho está achando as aulas muito difíceis, ele disse que não entende nada", em seguida eu a questionei se ele havia estudado apenas LE- Espanhol no ensino fundamental e ela respondeu que o filho tinha LI no currículo escolar desde o 6º ano (na escola da qual ela é a diretora de ensino) e mesmo assim não estava apresentando um bom desempenho na disciplina e justificou sua argumentação com a seguinte declaração: *sabe o que é, professora, os professores não costumavam falar inglês nas aulas, trabalhavam mais com interpretação de textos, gramática e exercícios. Acho que falar inglês na sala é algo muito pesado pra eles, e também acho desnecessário, porque, afinal de contas, com quem é que eles vão falar inglês por aqui?*

Constatei então, que não somente os estudantes trazem crenças sobre o que é de fato, uma aula ou metodologia ideal de ensino da LI, mas também os pais. Borg (2003) elenca, dentre os fatores contextuais que pode interferir nas crenças, a exigência dos pais, diretores, escola e sociedade. Alguns pais, cujos filhos vinham da escola pública justificavam que precisavam colocar os filhos em cursinhos de idiomas (também possuem uma crença disseminada pela sociedade de que as escolas de idiomas estão aí para sanar os problemas de língua estrangeira na escola), como se os filhos fossem resolver o problema com a disciplina instantaneamente ao ingressarem em um curso particular. Outros, mais simples, justificavam o mesmo, porém enfatizavam que gostariam de poder pagar o curso de inglês para os filhos, mas não tinham condições financeiras para isso.

Concluí que os pais pretendiam, com a apresentação das justificativas, buscar formas de facilitar a aprendizagem dos filhos e reivindicavam soluções para isso. Por isso após a reunião, comecei a pensar em algo que pudesse amenizar ou dissolver o conflito instaurado nas aulas de LI.

3.2.6 A busca para a solução: projeto de aulas de nivelamento

Após pensar em algumas alternativas e conversar com o apoio pedagógico, decidi criar um projeto de aulas de nivelamento para os estudantes que estivessem com dificuldades na disciplina. O projeto consistia em um nivelamento, com duração de dois meses, com conteúdo de vocabulário básico e estruturas gramaticais básicas, as quais os estudantes deveriam, supostamente, ter estudado no ensino fundamental.

Verdadeiramente não acreditava no nivelamento como uma forma de solução para resolver o problema da dificuldade dos alunos por não terem estudado a LI no ensino fundamental, mas prossegui com a proposta, pois acreditava que, desse modo, estaria atendendo a uma solicitação dos pais e que o nivelamento como uma forma de tentar sanar a dificuldade inicial apresentada devido ao fato desses alunos não terem estudado a LI no ensino fundamental. Conforme, Borg (2003) "a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças", de modo que, nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos.

Embora não acreditasse que o nivelamento pudesse preencher as lacunas na aprendizagem dos alunos, via o projeto como uma forma de atender uma expectativa, uma necessidade emergencial deles. Barcelos (2006, p. 29) afirma que "as crenças, necessidades e expectativas do aluno parecem ser fatores que mais afetam a prática do professor e, consequentemente a manifestação dessas crenças em sua prática".

Inicialmente vários alunos frequentavam as aulas, nas quais trabalhávamos com atividades de vocabulário e estruturas gramaticais básicas, em pares, em grupos, com jogos. Logo nas primeiras aulas, percebi uma motivação diferente dos alunos em relação à LI. Ao término das aulas, eles comentavam que estavam gostando muito das atividades, que eram diferentes das aulas do curso e que agora perceberam que inglês não era, de fato, tão complicado como acreditavam. A coordenação pedagógica, que acompanhava o andamento das atividades relatou o mesmo.

Ao final dos encontros do projeto, a frequência dos alunos já não era mais a mesma do início, mas a atitude e participação nas aulas do curso melhoraram. Acredito que as aulas do nivelamento, embora não apresentassem muitos resultados concernentes à aprendizagem, tiveram um impacto na motivação dos alunos, de modo que adquirissem mais autoconfiança para as aulas do curso regular.

Como percebi uma grande motivação dos alunos nas seções de nivelamento, procurei trazer para as aulas do curso regular as mesmas atividades que utilizava no nivelamento. Neste momento percebi que algumas de minhas crenças iniciais sobre minha prática para

aquele contexto, também já haviam mudado. Quando iniciei minhas atividades como docente do curso, considerava o ensino da leitura, voltado para uma abordagem instrumental, a melhor forma de se trabalhar com a disciplina, pois acreditava que essa modalidade de ensino fosse a mais adequada para o contexto do ensino médio integrado ao técnico. Com o tempo, passei a considerar não somente essa abordagem, a qual também não abandonei, mas passei tentar adequar a outras necessidades dos aprendizes, como as habilidades mais comunicativas. Woods (*apud* BARCELOS, 2006, p. 177) afirma que "as crenças não mudam tão facilmente, mas podem se desestabilizar e mudar sob certas condições", sendo que, as condições que fizeram-me repensar minha forma de ensinar, promoveram mudanças em minhas próprias crenças, quando passei a considerar que a forma de ensinar que julgava ser a correta para o contexto, não correspondia e/ou não atendia às expectativas e necessidades dos alunos. Observei, então, que minha reflexão sobre as minhas ações e as mudanças em minha prática, possibilitou mudanças nas atitudes e concepções iniciais que os estudantes tinham inicialmente em relação à disciplina de Língua Inglesa.

3.3 O meio: novas práticas, resultados melhores.

Após obter resultados concernentes à motivação e participação dos alunos nas aulas de nivelamento, comecei a trazer atividades diferenciadas para as aulas. Como já trabalhava com o ensino de LI há algum tempo, tinha um vasto material que servia como apoio, os quais já havia utilizado em cursos de idiomas, mas também nunca tinha tentado trazer para o ensino regular: livros com atividades fotocopiáveis, músicas, textos, enfim, uma série de atividades para tornar as aulas mais "atraentes" para os alunos. Tal atitude revela um primeiro sinal de mudanças nas minhas próprias crenças de ensinar e que é comum a muitos dos professores que trabalham no ensino público regular: a de que não é possível se obter resultados consideráveis em relação às habilidades comunicativas. Desse modo, mesmo possuindo um acervo de atividades e estando capacitada para trabalhar com essas atividades, não o fazia, pois, antes mesmo de tentar, esbarrava em minha própria crença, de que não adiantaria trazer as atividades, pois não teriam nenhum resultado.

Assim, quando iniciei minhas atividades com o ensino médio integrado ao técnico, concordava com a ênfase do ensino da leitura, e, no referido contexto, com uma abordagem unicamente instrumental.

Entretanto, diante da motivação negativa dos alunos para as aulas de LI, preferi tentar novamente. O material utilizado pelos alunos era uma apostila elaborada por mim mesma, que

trazia textos envolvendo a linguagem técnica, voltada para a área da informática e tecnologia, com a aplicação do conteúdo gramatical de forma contextualizada. Geralmente, para os conteúdos gramaticais, trazia uma música para trabalhar com as regras ou os aspectos dos tempos verbais. Além disso, trazia atividades fotocopiáveis para serem realizadas em pares ou grupos em sala.

A forma de avaliação também foi revista. Além de aplicar apenas provas e trabalhos escritos, passei a solicitar trabalhos com temáticas que envolvessem a informática e tecnologia como: edição de vídeos, em que os alunos escolhiam uma música qualquer em inglês, acrescentavam a legenda e imagens que representassem a mensagem da música; outro trabalho consistia em pesquisar a história de alguns elementos tecnológicos como: (celular, computador, jogos de video games, etc.) e elaborassem cartazes em inglês com os tópicos da evolução, entre outros.

A utilização da LI em sala foi mantida com alguns comandos para as atividades e frases e expressões misturadas com a língua portuguesa durante as explicações. Nesse momento, a resistência em relação ao uso da língua já havia diminuído consideravelmente. Uma vez ou outra, podia-se ouvir uma frase de reprovação como: *O quê?* ou *"fale de novo que não entendi"*, mas de modo geral, a utilização da LI na sala ficou mais familiarizada.

É interessante comentar que esse uso ficou mais familiar, não somente durante as aulas, mas em diversas situações corriqueiras no ambiente escolar em que os alunos utilizavam frases do dia a dia (*Good morning, Hello teacher... How are you*? *Excuse me... May I drink water?*), com estruturas simples e comuns, mas que, de certa forma, na minha concepção, refletiam essa maior familiaridade com a língua, mesmo para os que alegavam nunca ter estudado a LI antes.

Numa situação, quando retornava das férias no início do ano, cruzei com um aluno no corredor que me cumprimentou em inglês e perguntou: *Hello teacher, quando vamos ter aula de inglês?*, e eu, para não perder a oportunidade respondi: *Tomorrow, we have three classes*!, já esperando uma pergunta de confirmação ou uma solicitação de tradução. Entretanto, o aluno surpreendeu-me, ao responder, em português: *Três??? No mesmo dia?* Embora não tenha obtido a resposta em inglês, constatei que meu aluno havia compreendido o enunciado e respondeu com naturalidade à minha pergunta, automaticamente.

Outra observação corriqueira foi a utilização do idioma para pequenos diálogos comigo em redes sociais, ilustradas pelos excertos abaixo:

Excerto 1

O...: Oi.

Ivânia Laguilio: Oi, td bem?

O...: voce é a nossa professora

Ivânia Laguilio: Sim, de inglês

O...: ok, good yvining, hau are you

Ivânia Laguilio: I´m fine, and you?

O...: i m fine tankiu

Ivânia Laguilio: you´re welcome

O...: thank

Ivânia Laguilio: have to go now

O...: ok, bye bye

Ivânia Laguilio: I need to take a shower and sleep, rsrsrsrsrsrs

Have a nice evening and a nice Sunday!!!

No excerto acima, o aluno iniciou a conversa em português e, após certificar-se de que estava mesmo conversando com a professora de inglês, passou a utilizar a LI. Podemos perceber que, embora as palavras estejam grafadas de forma incorreta, o diálogo apresenta coerência e sentido. Percebemos, portanto, que não houve uma preocupação desse aluno em relação a escrever corretamente as frases ou palavras, seu objetivo era comunicar-se com a professora em inglês.

Excerto 2

D...: Hello teacher

Ivânia Laguilio: Hi D... How are you?

D...: I´m fine and you? kkkk. Estou arriscando algumas palavras, mas ao vivo e a cores morro de vergonha, rsrsrsrsrsrsrs...

Nesse outro excerto, a aluna já iniciou a conversa em inglês, entretanto, diferentemente da conversa anterior, revela na própria conversa que está tentando falar, mas que, durante as aulas, sente-se intimidada em usar o idioma.

Excerto 3

B...: *Hi, Good morning Teacher*

Ivânia Laguilio: *Good morning!!!*

B...: *And there okay? like this?*
Ivânia Laguilio: *Yes, that´s fine*
What about the classes? What´s new?
B...: *Good so far... nothing rsrsrsrsrs*
Ivânia Laguilio: *That´s bad!!!*
B...: *I heard a comment that seems to be back today*
Ivânia Laguilio: *I don´t know too much because I´m not working at the moment. But it seems they´re gonna have a meeting today to decide to return*
B... : *And what lady and thought? come back or is it longer? already achieved the necessary adjustments?*
Ivânia Laguilio*: I don´t know. But I think it´s not going to last long, I think they´ll return soon*
B...: *On the second hand, and good, because in the stands for so much downtime. But when we have to be studying till do not know when, oh and more bad.*
Ivânia Laguilio: *Yeah, the classes calendar... it´s gonna stretch too much*
B...: *We´re screwed, that´s what!*
Ivânia Laguilio*: rsrsrsrsr, be calm, at the end it won´t be that bad*
B...: *for teachers and administrators*
Ivânia Laguilio: *No, no. The worst is for us, because we have to work longer than you have to study,* we *start working one week before you start to study and have to work one week more after you finished because of the grades, report cards, etc...*
B...: *and bad for everyone now, improves more after...*
Ivânia Laguilio: *yeah, we have to think like this... it´s better*
strikes are bad, but it´s the only way we get something from the government
Ok, B... *Have to go now, have to see my baby...*
Have a nice day
B...: *Now let the students make a strike for classes do not start... kkkk*
Ivânia Laguilio: *Bye, bye*
Yeah, it wouldn´t be bad
B...: *Um ótimo dia pra senhora professora*
Bye bye

A conversa representada pelo excerto 3 foi realizada quando eu não estava mais em sala com os alunos, já havia deixado o grupo, por ter entrado em licença maternidade. Nessa situação, foi o próprio aluno quem iniciou o diálogo, já utilizando a LI. Na conversa

falávamos a respeito da greve. O diálogo foi bem longo, e o aluno utilizou a LI em todo o diálogo, mas é interessante notar que finalizou o texto em português.

Os diálogos acima são utilizados para ilustrar o interesse dos alunos em comunicar-se na LI e cabe ressaltar que os alunos acima NÃO têm fluência na LI, uma vez que os diálogos selecionados para esta análise foram diálogos entre mim e alunos que não estudam em escolas de idiomas. Esses pequenos diálogos ou conversas também aconteciam durante as aulas, com alguns alunos que, na maioria das vezes, utilizavam notebooks (que são permitidos em sala devido à modalidade do curso, com permissão a critério de cada professor e exceto em dias de prova) e acessavam tradutores para elaborar os discursos e também para realizar as atividades. Esses discursos nem sempre ficavam gramaticalmente corretos, e também não havia uma exigência maior em relação à pronúncia. O objetivo era unicamente motivar os alunos a se comunicarem, sem se preocuparem com muitas formalidades. As correções normalmente eram feitas oralmente, quando solicitado pelos próprios alunos, que sempre queriam saber se estavam falando corretamente ou não.

Na próxima seção, analisaremos os resultados das entrevistas realizadas com os estudantes, a fim de verificar se houve mudanças em suas crenças iniciais em relação à aprendizagem da LI.

3.3.1 Entrevista com os estudantes ao término do semestre

Nesta seção, analisaremos se as concepções dos alunos em relação à LI mudaram ou permaneceram as mesmas que tinham quando ingressaram no curso. Nesse momento do curso, eu conseguira notar muitas diferenças no comportamento dos alunos em relação à LI. Houve melhora considerável na participação das aulas e mesmo nos aspectos do uso da LI, entretanto, as entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas a fim de constatar formalmente aquilo que percebera informalmente.

As entrevistas foram realizadas pelo apoio pedagógico, logo após minha saída do curso. Foram escolhidos 12 alunos, que se dispuseram como voluntários para realizar a entrevista. Optou-se por outra pessoa que não fosse a professora titular para evitar inibições por parte dos estudantes para responderem às questões, de forma a obter mais credibilidade e sinceridade nas respostas.

As perguntas elaboradas tinham por objetivo confrontar os aspectos das concepções iniciais acerca das aulas de LI, com as concepções que tinham nessa etapa do curso, que estava mais ou menos na metade, visto que o currículo do ensino médio integrado ao técnico

prevê o estudo da LI em 4 semestres, que totalizam 2 anos. As perguntas foram elaboradas considerando os questionários anteriores, como uma forma de segmento de análise das concepções anteriores dos estudantes e sua evolução ao longo dos semestres e seguem, ordenadas abaixo:

1) Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

Cada uma das questões acima visava analisar aspectos de concepções constatadas no início do curso como: expectativas dos alunos, visão da professora, concepções acerca da metodologia, concepção do ensino oferecido pelo curso e motivação para prosseguir os estudos da LI. As respostas serão expostas em quadros e os resultados obtidos serão analisados de forma sintetizada.

Quadro 8 – Expectativas dos alunos em relação ao curso

Expectativas dos alunos em relação ao curso
A1-Quando comecei o curso não tinha grandes expectativas em relação ao inglês por não ter tido muito contato com o idioma.
A2- Quando entrei no curso tinha uma expectativa de explorar não só a escrita e a leitura, mas ser explorada mais a fala, com atividades em duplas, provas orais, pois acho que tornaria mais fácil e mais motivada a aula explorando a fala junto com a tradução.
A3- Quando fiquei sabendo que em meu curso iria ter inglês logo me preocupei, pois nunca tinha estudado inglês antes.
A4- Não eram muito boas.
A5- Não eram boas. A6- Minhas expectativas quando iniciei o curso era aprender tudo sobre a matéria e isso se concluiu.
A7- Boas. Sim, se concluíram, pois as aulas ajudaram no curso e continuam ajudando.
A8 - Eram boas.
A9- Eram boas. Sim, acho que se concluíram sim.

A10- Não tinha grandes expectativas, achei que nada seria acrescentado ao meu conhecimento.
A11- Compreender a língua inglesa por completo, ou a base da língua. Sim, se concluíram.
A12- O curso foi uma forma de me destacar da maioria dos jovens da minha idade, com um ensino muito melhor.

A primeira questão tem por objetivo verificar se houve mudanças nas expectativas e/ou concepções iniciais em relação à disciplina de LI no curso. As respostas obtidas mostram que, em média, metade dos entrevistados (05 alunos) não tinham boas expectativas em relação às aulas de inglês. Talvez essa afirmação possa se justificar pelo fato de não terem estudado a disciplina nas séries anteriores. Almeida Filho (2002, p. 27) explica que,

> [...] no Brasil não é incomum tampouco, principalmente em localidades mais isoladas ou em áreas urbanas mais novas e pobres, recebermos nas nossas aulas de LE alunos que nunca tiveram qualquer contato direto com a experiência formal de aprender outro idioma [...] (ALMEIDA FILHO, 2002, p.27)

E, em muitos casos, nosso aluno é o primeiro membro da família em muitas gerações a iniciar a experiência educacional de acomodar outro sistema linguístico e cultural em sua existência.

Diferentemente de outras regiões, no caso do *locus* de nossa pesquisa, essa ausência de contato ocorre em relação *à LI*, uma vez que a experiência de contato e uso de outros idiomas ocorre com frequência no local, mas não o da LI. Conforme dados já levantados por nossa pesquisa, a LI está acessível apenas para alunos advindos de escolas privadas ou cursos de idiomas. Alguns alunos associaram as expectativas do curso em relação à aprendizagem da língua, como o ensino das habilidades. Almeida Filho (op. cit.) afirma que

> não é incomum os pais de alunos e eles próprios possuírem objetivos completamente distorcidos, esperando, por exemplo, que chegarão a desempenhar atividades envolvendo a leitura, escrita, fala e compreensão da língua alvo (como sugere a expectativa de aprendizagem de A2) em cinquenta horas semestrais (40 horas em nosso caso) diluídas ao longo de um currículo com muitas outras demandas. (ALMEIDA FILHO, op.cit.)

Ocorre, então, que a ausência de um contato anterior com a outra língua, ou mesmo a ausência de uma experiência formal de aprender outro idioma, faz com que o aluno adote

estratégias de aprendizagem relacionadas às suas experiências anteriores comparadas ao estudo da língua materna. Muitas vezes, tais experiências resumem-se em apenas ler e copiar, constituindo, desse modo, adversidades para o ensino-aprendizagem de uma LE, mas que, também não devem justificar a suspensão do direito do aluno de vivenciar a experiência educacional de aprender outra língua. A maioria dos alunos não respondeu sobre a conclusão das expectativas. Talvez a ausência de resposta deva-se ao fato de ainda não terem terminado a disciplina no currículo neste ponto do curso.

Quadro 9 – Crenças iniciais sobre a língua inglesa *versus* crenças atuais

Crenças iniciais sobre a LI *versus* crenças atuais
A1-No início a matéria era vista como "um bicho de sete cabeças", agora minha visão mudou um pouco, é como um "bicho de três cabeças", porém, a maneira como via a disciplina não mudou muito.
A2- Durante os três semestres aprendi muito bem inglês.
A3- Achei que ia ser muito horrível fazer uma matéria que eu não entendia, mas me enganei. Com o passar das aulas comecei a compreender algumas palavras e frases , assim fui me adaptando às aulas. Com a ajuda da professora consegui entender as palavras, a "profe", para nos ajudar, fazia um "reforço" à tarde, nos passando o básico de inglês.
A4- Antes eu via a disciplina como algo entediante, mas depois as aulas se tornaram mais descontraídas pelo uso de outra metodologia.
A5- Quando comecei o curso pensei que seria muito difícil, pois não havia estudado inglês antes, mas com a ajuda da professora a matéria se tornou mais fácil.
A6 - Antes eu via a disciplina como uma matéria chata, mas agora eu vejo que é legal.
A7- A disciplina parecia difícil, mas se tornou fácil ao longo das aulas.
A8 - No início tinha muitas dificuldades, mas agora não.
A9 - A maneira como via a disciplina? Me sentia mal, porque não entendia nada, agora minha visão mudou, me interesso pela língua inglesa.
A10- Não tinha grandes expectativas, achei que nada seria acrescentado ao meu conhecimento.
A11- Compreender a língua inglesa por completo, ou a base da língua. Sim, se concluíram.
A12- Vejo como uma matéria de extrema importância para a área de informática, já que a maioria das ferramentas no PC são em inglês.

A síntese das respostas do quadro 8 revela que a maioria dos alunos via a disciplina inicialmente como uma disciplina difícil. Essa crença, além do fato de que grande parte dos alunos não estudou a disciplina no currículo do ensino fundamental, pode estar relacionada à

expectativa de ingresso na escola técnica. Esta modalidade de ensino apresentava-se diferenciada em relação às demais instituições de ensino frequentadas pelos alunos até então.

Izard e Smith (citados por BARCELOS, 2003) apontam para a natureza paradoxal das crenças e explicam que o verbo "crer" expressa ao mesmo tempo *dúvida* e *confiança* e por isso, podem cessar uma dúvida e iniciar um conceito/ opinião ao mesmo tempo. Assim, uma crença é como uma regra de ação, que envolve dúvidas e pensamentos ulteriores, mas, ao mesmo tempo é um lugar de "parada" e um "recomeço" para o pensamento.

Para Dewey (apud BARCELOS, 2003), as crenças eram vistas como promotoras e obstáculos do conhecimento ao mesmo tempo, e o conhecimento, por sua vez, não pode ser separado das ações e que, em nossas experiências diárias, pensamentos e ações não podem ser separados, mas considerados parte de nosso comportamento.

Desse modo, os alunos inicialmente criam na dificuldade que teriam para estudar a disciplina, devido a uma série de fatores já elencados anteriormente, tais como, o novo contexto para eles. Além disso, havia a metodologia da professora e a ausência da disciplina curricular nos anos anteriores, os quais se constituíam como fatores de *dúvida* e as ações posteriores (as aulas de nivelamento, mudanças na prática de sala de aula) passaram a ser fatores responsáveis pela mudança na concepção inicial dos alunos em relação às aulas de LI.

Quadro 10 – Visão inicial da professora *versus* visão atual

Visão inicial da professora *versus* visão atual
A1-Confesso que no início, o modo dela de dar aula não me agradava muito, porém fui me adaptando às aulas e a postura da professora em sala passou a me agradar.
A2-Do mesmo jeito, desde o início.
A3-Continuo vendo a "profe" do mesmo jeito, (agora grávida, né?...).
A4- Continua igual
A5- No começo via a professora como uma professora muito exigente, mas agora eu a vejo não só como uma professora exigente, mas sim como também alguém que se importa com os alunos, não só cobra, mas se importa também.
A6- Com o passar das aulas a professora começou a mudar o jeito de dar aula e isso só fez melhorar as aulas dela.
A7- A professora a princípio foi legal e explicava bem e até as últimas aulas foi assim e melhorou o ensino dela.
A8- No início do ano passado, a professora tinha um método para alunos de faculdade e como muitos não tinham nenhum contato com inglês surgia muitas dificuldades.
A9- Do mesmo jeito.

A10- Sempre admirei a professora e continuo admirando, gosto de como ela explica.
A11- Uma ótima professora, desde o início até o final do curso.
A12- Tive a sorte de encontrar uma professora com vasto conhecimento na área, calma e objetiva.

Em relação à visão que têm da professora, cerca de metade dos alunos afirmaram não ter percebido mudanças em relação à visão que tinham da professora, enquanto a outra metade afirmou ter percebido mudanças, principalmente relacionadas à metodologia e forma de trabalho em sala de aula.

Acreditamos que "mudanças" observadas pelos alunos, não envolvem tanto a questão metodológica, mas sim a forma de trabalhar com a motivação desses alunos para estudarem a LI. De acordo com afirmação de A5 *("Agora eu a vejo não só como uma professora exigente, mas sim como alguém que se importa com os alunos; não só cobra, mas se importa também").* Percebemos que, na verdade, a forma como via a professora inicialmente (*professora exigente, que "cobra" dos alunos*) não mudou, mas na concepção atual do aluno, a professora continua exigindo, e sua afirmação *"se importa com o aluno"*, pode revelar mudanças na forma de motivação dos alunos para participação nas aulas.

Almeida Filho (1993), ao elencar as quatro dimensões do ensino (planejar cursos, fazer ou escolher materiais, criar experiências com a nova língua e avaliar o desenvolvimento de programas e dos alunos), afirma que essas são influenciadas por uma abordagem de ensinar que vai sendo construída pelo professor. Esta abordagem, por sua vez, precisa buscar conhecer as configurações dos filtros afetivos (motivações, atitudes, grau de tolerância ou identificação com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz.

Verificamos, portanto que, no início, havia uma incompatibilidade entre a cultura ou abordagem de aprender dos alunos e a abordagem de ensinar do professor. Esse desencontro causava problemas, resistências e dificuldades e, algumas mudanças na abordagem de ensinar promoveram também mudanças na cultura ou abordagem de aprender dos alunos, influenciando, desse modo, suas crenças iniciais sobre a visão que tinham da professora.

Quadro 11 – Crenças sobre o ensino de língua inglesa oferecido no curso

Crenças acerca do ensino de língua inglesa oferecido no curso
A1-Não sei. Acho que contribuíram um pouco sim.
A2- Os conhecimentos "detidos" já estão ajudando em áreas de informática e nas matérias de

programação e as outras.
A3- Ajudou muito no nosso curso, pois envolve muito o inglês.
A4- Eu espero que esses conhecimentos me ajudem na minha formação.
A5 - Acho que irão contribuir para minha formação sim.
A6- As coisas que aprendi vão contribuir muito para minha vida profissional e acadêmica.
A7- Adquiri muitos conhecimentos que no futuro me ajudarão após concluir o curso, fora um emprego, comunicação nele.
A8- Acredito que irão contribuir sim.
A9- As aulas de inglês que fiz ao longo do curso me ajudaram muito e espero que, a cada dia, as aulas melhorem mais e mais.
A10- O conhecimento que adquiri nas aulas teve uma pequena porcentagem no conhecimento que já tinha, mas não posso dizer que não me ajudou.
A11- Com o pensamento e o planejamento de que vou, após a finalização do curso técnico, me mudar para o Canadá, a língua inglesa foi de extrema importância pra minha vida formal, ou seja, interação com as pessoas, profissional, no meu local de trabalho e para a minha formação em cursos que farei lá.
A12- Acho que o nível de inglês que aprendemos na escola não é suficiente para se destacar no mercado de trabalho.

Quadro 12 – Motivação para prosseguir os estudos da língua inglesa

Motivação para prosseguir os estudos da língua inglesa
A1- Não é uma pretensão, mas parece ser uma coisa necessária para o futuro, é uma barreira que dá pra quebrar.
A2- Pretendo continuar estudando inglês depois, em uma escola de idiomas.
A3- Pretendo continuar estudando inglês, assim terei um melhor conhecimento.
A4- Pretendo continuar estudando inglês para me ajudar na área técnica.
A5- Pretendo expandir os conhecimentos adquiridos nas aulas.
A6- Pretendo continuar estudando inglês para melhorar meus estudos.
A7- Quero continuar fazendo curso externo em uma escola de línguas para aprimorar meus conhecimentos de língua inglesa.
A8- Vou continuar estudando inglês porque gosto e é muito importante para meu futuro.
A9- Quero fazer cursos até ficar fluente na língua inglesa.
A10- Sim, pretendo continuar estudando inglês e espero que nunca acabe.
A11- Como já expliquei, dependo da língua inglesa para progredir em outro país, resumindo, sim, continuarei estudando e aprendendo a língua inglesa.

A12- Sim, pretendo fazer um curso de inglês para melhor desempenho no futuro.

As respostas obtidas no quadro 10 envolvem as crenças dos alunos acerca do ensino de LI oferecido pelo curso e, revelam existir um consenso da importância da disciplina para a área de formação técnica do curso. Além disso, os alunos afirmam que o ensino de LI oferecido atende a esse objetivo específico do currículo, qual seja, uma língua importante para a área de informática e tecnologia. Houve exceções de alguns alunos que acreditam que o inglês estudado na escola não seja suficiente para se destacar no mercado de trabalho. E embora, a maioria afirme que o inglês oferecido pelo curso atenda às necessidades imediatas de uso da língua, essa última crença revela-se implícita nas respostas obtidas no quadro 11, na qual a maioria dos alunos respondeu pretender continuar estudando inglês em escolas de idiomas.

Sendo assim, consideram que o curso oferece uma base, mas que uma melhor capacitação para o desempenho da LI é preciso buscar o ensino em cursos particulares de idiomas. Estes institutos, segundo Barcelos (2011, p. 153) transmitem a crença disseminada pela propaganda como o local adequado para se estudar a LI, ou seja, "são aceitos como os locais onde se aprende, como único lugar possível de aprendizagem."

3.4 O término do curso

Nesta seção, concernente a terceira e última parte de nossa análise, pretendemos verificar as concepções dos alunos ao término da disciplina do currículo de ensino médio integrado ao técnico. Neste ponto, procuramos responder às nossas perguntas de pesquisa, que tinham por objetivo verificar *as crenças iniciais de estudantes em uma região pluri/multilíngue no ensino médio integrado ao técnico; analisar se o contexto sociolinguisticamente complexo e o contexto de ensino técnico nos quais os alunos estão inseridos influenciam/modificam essas crenças e também como as crenças e experiências dos alunos e do próprio professor podem modificar (ou não) a prática de ensinar do professor a prática de aprender dos alunos, a fim de contribuir para sua formação profissional e pessoal.*

Para esta seção da análise foram aplicados questionários abertos para os alunos, pela própria professora-pesquisadora, que naquele momento do curso, já não trabalhava mais com a disciplina de LI, visto que estes já haviam cumprido os quatro semestres da disciplina

previstos para o curso. Sendo assim, este questionário foi aplicado logo após o término da disciplina no currículo escolar.

O referido questionário foi elaborado com questões abertas elaboradas com vistas a responder as perguntas da pesquisa. As perguntas utilizadas no questionário final foram:

1) *Quais foram suas experiências como aluno de inglês no curso de Técnico em Informática ao longo dos 4 semestres?*
2) *Qual é sua relação com os professores de inglês? Era a mesma inicialmente ou mudou?*
3) *Quais aspectos das aulas você acha que favoreceram a aprendizagem? Quais dificultaram?*
4) *Descreva de que forma que os conhecimentos adquiridos nas aulas de língua contribuíram para sua formação:*

Escolar (relacionada ao seu curso)

Pessoal (sua forma de compreender e utilizar a língua inglesa para as mais diversas atividades do dia a dia como: compreender uma música, conversar com alguém pela internet ou pessoalmente, compreender um manual de instrução, um programa de computador, etc.).

5) *Você acredita que o fato do seu contato com as línguas espanhola e guarani dificultam ou facilitam a sua aprendizagem da língua inglesa? Por quê?*
6) *Você estudou LE – Inglês no Ensino Fundamental?*

Se a resposta anterior for NÃO, responda ao item A. Se for SIM, responda ao item B:

A) Quais eram suas expectativas ao começar a estudar inglês no ensino médio integrado ao técnico? Quais eram suas dificuldades? Em que medida o fato de não ter tido a disciplina no ensino fundamental dificultou sua aprendizagem? Você tem as mesmas concepções acerca da disciplina que tinha quando começou o curso?

B) Quais eram suas expectativas ao começar a estudar inglês no ensino médio integrado ao técnico? Quais eram suas dificuldades? O fato de ter tido a disciplina no ensino fundamental facilitou sua aprendizagem? Você tem as mesmas concepções acerca da disciplina que tinha quando começou o curso ou quando estudava no ensino fundamental?

Cada uma das questões acima visa analisar aspectos de concepções já constatadas no início e durante o curso e concluir em que medida o contexto pluri/multilíngue e o contexto técnico de ensino modificaram as crenças iniciais dos alunos. Ou, se ao contrário, fizeram emergir outras crenças, além de analisar como essas crenças modificaram a prática e as próprias crenças do professor, a fim de promover o ensino da LI como algo significante na

vida profissional e pessoal dos alunos. As respostas serão expostas nos quadros que seguem e os resultados obtidos serão analisados de forma sintetizada.

Quadro 13 – Experiências adquiridas ao longo dos 4 semestres do curso

Experiências adquiridas ao longo dos 4 semestres do curso
A1- Foram muito boas, consegui aprender facilmente, pois nunca tive problemas com a matéria.
A2- Uma aprendizagem mais diversificada e dinâmica.
A3- Uma forma de aprendizagem, pois não havia tido inglês antes.
A4- Aprender associar inglês com português.
A5- Ótimas. Percebi o quanto era importante aprender inglês. Me despertou e percebi a necessidade de aprender inglês.
A6 - O aprendizado de inglês mais técnico e a maior compreensão de textos, músicas, etc.
A7- Minha concepção sobre esse idioma mudou.
A8 - Foram as melhores aulas de inglês (em escola normal) da minha vida.
A9 - Na escola onde estudava, as aulas de inglês eram muito repetitivas. No curso técnico isso não ocorreu, cada semestre um conteúdo novo.
A10- Foi uma matéria muito boa, que ajuda muito em relação ao nosso curso.
A11- Foram boas, normais, pois já havia uma base de inglês antes.
A12- No começo entrei sem saber nem o básico e com o tempo fui aprendendo o jeito de estudar.

As respostas obtidas no quadro 11 demonstram que, para a maioria dos alunos, o ensino-aprendizagem de LI ao longo dos 4 semestres representou uma experiência positiva. Algumas das afirmações associam as experiências de aprendizagem ao desenvolvimento das habilidades, como podemos observar em algumas das afirmações como as de A4 ("*Aprender a associar o inglês com português*") e A12 (*"... com o tempo fui aprendendo o jeito de estudar"*). Outras revelam que a experiência positiva ocorreu devido à motivação proporcionada pelas aulas, como as afirmações de A2 ("Uma aprendizagem mais diversificada e dinâmica"), de A5 *("Ótimas. Percebi o quanto era importante aprender inglês. Me despertou e percebi a necessidade de aprender inglês*") e de A8(*"Foram as melhores aulas de inglês (em escola normal) da minha vida"*). Alguns associaram as

experiências às necessidades técnicas do curso, conforme as afirmações de A6*("O aprendizado de inglês mais técnico e a maior compreensão de textos, músicas, etc"*) e A10(*"Foi uma matéria muito boa, que ajuda muito em relação ao nosso curso"*).

Dewey compreende as crenças como uma forma de pensamento, como construções da realidade e maneiras de ver e conceber o mundo, que são construídas colaborativamente em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e re (significação). Assim, percebemos nas afirmações de alguns dos alunos, para os quais, a aprendizagem da LI no curso representa uma "*nova maneira de estudar ou aprender*" (A3, A4 e A12) ou mesmo *"uma nova maneira de conceber a LI"* (A7, A9) e também revelam a natureza *experiencial* das crenças, que segundo Barcelos (2006) considera que todo processo cognitivo (inclusive a linguagem), nasce da natureza contextual da existência humana e da experiência.

Quadro 14 – Relação professor- aluno ao longo do curso

Relação professor-aluno ao longo do curso
A1- É realmente a mesma, pois ambas as professores foram boas.
A2- Boa, era a mesma do início, não tive problemas com nenhuma.
A3- A única diferença foi quando mudou de professora, pois cada uma dava aula de maneira diferente.
A4- Mudou, porque no início a professora não conhecia a turma e agora já conhece a turma, então torna a aula mais fácil.
A5- Ótima, desde o início até hoje.
A6 - Com o passar das aulas, estas se tornaram mais práticas, o que tornou o aprendizado da língua algo mais viável.
A7- Uma relação amigável, desde o início do curso.
A8 - No início foi um período de adaptação, porém mudou para uma relação melhor, amigável.
A9 - Muito boa. No decorrer do curso a relação foi melhorando.
A10- Sempre tive um carinho muito grande pela "profe", porém agora gosto muito mais dela.
A11- São boas. São as mesmas do início do curso, mas com o tempo há mais intimidade.
A12- Inicialmente a disciplina não era levada muito a sério. Parecia impossível, mas

com o tempo fui dando mais valor à matéria.

O quadro 14 apresenta as opiniões dos alunos sobre relacionamento professor-aluno, desde o início do curso. Os estudos sobre crenças de Borg (citados por BARCELOS, 2006) apontam que os fatores como salas lotadas, alunos desmotivados, proficiência limitada e resistência dos alunos a novas maneiras de aprender moldam as realidades de sala de aula e, consequentemente, podem inibir a habilidade do professor em adotar práticas que refletem suas crenças. Deste modo, as crenças dos professores sobre as expectativas dos alunos têm impacto poderoso na sua prática.

O relacionamento inicial com a turma foi conflitante. Tal conflito pode ter sido ocasionado pelas dissensões em relação às concepções de aprendizagem de línguas trazidas pelos alunos e as concepções de ensino da professora. Barcelos (2003, p. 172) afirma que "os conflitos entre as percepções entre professores e alunos são baseados na premissa de que os alunos têm sua própria visão sobre o processo de aprendizagem".

Esses conflitos podem gerar outros tipos de problemas como incompreensão e falta de comunicação, questionamento da credibilidade do professor por parte dos alunos, engajamento do aluno em estratégias as quais o professor desaprova, evasão dos alunos e sentimentos de desapontamento. Tais sentimentos, por sua vez, podem afetar a motivação e os esforços nos tipos de atividades que escolhem realizar. A situação conflitante entre os alunos e a professora tornou necessária uma ação reflexiva por parte da professora, a fim de mudar a prática de sala de aula, de forma a amenizar ou dissolver os conflitos entre professor-aluno.

Embora, alguns dos alunos entrevistados considerem e afirmem a existência de um bom relacionamento professor-aluno, a maioria revela a percepção de mudanças por parte dos alunos. É possível observarmos isto nos comentários de A4*("Mudou, porque no início a professora não conhecia a turma e agora já conhece a turma, então torna a aula mais fácil"*), A6*("Com o passar das aulas, estas se tornaram mais práticas, o que tornou o aprendizado da língua algo mais viável"*), A8*(" No início foi um período de adaptação, porém mudou para uma relação melhor, amigável"*), A9*("Muito boa. No decorrer do curso a relação foi melhorando"*), A10*("Sempre tive um carinho muito grande pela "profe", porém agora gosto muito mais dela*"), A11*("São boas. São as mesmas do início do curso, mas com o tempo há mais intimidade")* e A12*(" Inicialmente a disciplina não era levada muito a sério. Parecia impossível, mas com o tempo fui dando mais valor à matéria")*.

O processo reflexivo por parte do professor exige reconhecimento de que sua prática afeta cada aspecto do ato de ensinar – sua relação com os alunos, sua interpretação do

conteúdo da disciplina e sua importância na vida dos alunos. Além, claro, da forma como esse conteúdo é trabalhado, de acordo com planejamento das aulas e resultando na avaliação da aprendizagem do aluno. De acordo com Pennington, citado por Pessoa & Sebba (2006, p. 45) "a mudança do professor deve ser tanto comportamental quanto cognitiva". Tal mudança pressupõe que perceba a necessidade de mudança- ou, pelo menos, que demonstre o desejo de experimentação – e as alternativas disponíveis.

Assim, de acordo com a mesma autora, uma mudança duradoura no comportamento do professor ocorre apenas quando os professores se sentem capazes e motivados para experimentar algo novo, refletir sobre suas consequências e, então, ajustar sua prática e seu pensamento com base nos resultados alcançados.

Quadro 15 – Aspectos das aulas que favoreceram ou dificultaram a aprendizagem

Aspectos das aulas que favoreceram ou dificultaram a aprendizagem
A1- O que favoreceu foi o dinamismo e a prática da escrita, mas o que dificultou foi a falta de prática da pronúncia.
A2- As aulas faziam o aluno se interessar, como apresentar uma música. O barulho na sala de aula atrapalhou.
A3- Favoreceu as aulas serem dinâmicas com músicas e brincadeiras. Dificultou a parte teórica onde a aula acabava sendo monótona.
A4- Quando a professora trazia músicas com letras era um bom jeito, além de divertido era mais fácil. Mas quando ficava muito teórico, somente a gramática era o ponto mais difícil.
A5-...
A6 - Músicas, textos e atividades tornaram o aprendizado extremamente mais fácil. Nada durante as aulas veio a nos dificultar.
A7- As aulas eram apresentadas de forma clara e isso favoreceu o aprendizado, mas a precariedade de material foi um ponto negativo.
A8 - As músicas e trabalhinhos ajudaram bastante. O que dificultou foi o comportamento da sala.
A9 - Mais interatividade facilitou as aulas.
A10- O projeto que a professora passou no primeiro semestre facilitou a aprendizagem. O fato de nunca ter tido contato com matéria antes dificultou.
A11- O interesse do aluno é fundamental.

A12- Dificuldades: falta do básico no fundamental. Favoreceram: o método diferente de algumas aulas.

No quadro 15 trazemos as respostas dos questionamentos sobre aspectos das aulas que favoreceram ou dificultaram o aprendizado da LI. O objetivo dessa questão é verificar se houve mudanças nas crenças iniciais dos alunos sobre os aspectos da prática do professor em sala de aula, a qual, inicialmente foi considerada inadequada para o ensino da LI naquele contexto.

As respostas apontam para mudanças significativas em relação à concepção inicial sobre aprendizagem da LI, que sendo incompatível com a abordagem de ensinar do professor (ALMEIDA FILHO, 2002), gerou resistências e dificuldades no ensino e na aprendizagem da LI naquele contexto.

Em um primeiro momento, considerei as queixas dos alunos infundadas, pois julgava minha prática em sala de aula adequada, uma vez que em tantos anos como professora de LI, minha prática nunca havia sido questionada. Embora acreditasse estar utilizando uma abordagem adequada de ensino, concordava com os alunos que havia algo de errado em minha prática que ocasionava a rejeição da disciplina pela maioria da turma.

Deste modo, passei a refletir sobre minhas próprias ações e teorias pessoais e cheguei à conclusão de que precisaria abrir mão de algumas práticas já antigas, e manter outras, bem como encontrar e buscar práticas novas. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica dos professores não acontecem facilmente e, segundo Pereira e Sebba (2006) são graduais, uma vez que o professor não costuma descartar totalmente as teorias e a prática que desenvolveu ao longo de sua carreira e, além disso, eu mesma ainda estava me adaptando à modalidade de ensino integrada ao técnico.

O primeiro passo foi oferecer no contraturno um curso de nivelamento para os alunos que alegavam dificuldade por não ter estudado a LI no ensino fundamental. Também passei a observar os interesses relacionados à faixa etária dos alunos. Para seguir a ementa do curso, elaborei um material próprio, com a apresentação do conteúdo relacionado à informática e tecnologia, com fragmentos extraídos de redes sociais, fóruns, cartoons e textos diversos, adaptados à ementa do ensino médio.

Como forma de motivação para as aulas, sempre trazia uma atividade (tipo *worsheet*) que envolvesse interação em pares e grupos e também músicas (uma experiência pessoal que facilitou muito a minha própria aprendizagem em LI), sempre relacionadas ao conteúdo

gramatical ou linguístico trabalhado. O hábito de utilizar a LI em sala de aula foi mantido e continuei enfatizando a importância do conhecimento da LI para as atividades simples do dia a dia dos alunos.

Como resultado, a participação nas aulas melhorou muito e os desencontros e conflitos se dissolveram. Em contrapartida, manter a ordem na sala de aula tornou-se mais difícil quando essas atividades eram realizadas, resultando em reclamações por parte de alguns alunos. Os resultados concernentes ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes (capacitá-los a ler, ouvir, falar, escrever, etc.) não foram observados e nem poderia afirmar que foram obtidos. Entretanto, o meu objetivo principal havia sido alcançado, qual seja, amenizar os desencontros entre as formas de aprender dos alunos e minha forma de ensinar e motivá-los a aprender a LI não somente para o curso técnico que estavam cursando, mas também para ações de seus cotidianos, suas vidas pessoais.

Quadro 16 – Crenças sobre a contribuição dos conhecimentos em língua inglesa adquiridos durante o curso para a vida escolar e pessoal dos alunos

Crenças sobre a contribuição dos conhecimentos em LI adquiridos durante o curso para a vida escolar e pessoal dos alunos
A1- Mais facilidade em escrever programas e pude fazer amigos pela internet que não são brasileiros: Sri Lanka, Rússia, EUA, mas que falam inglês.
A2- Entender melhor a programação em programas que só existem em inglês e compreender um pouco melhor o inglês em músicas e textos.
A3- Contribuíram muito, pois não sabia antes como programar, pois tudo envolvia inglês. Agora já está mais fácil. A compreensão de tudo ficou mais fácil.
A4- Quando me deparo com alguma palavra em inglês não me assusto e procuro entender. Ficou bem mais fácil, não é um “bicho de sete cabeças”.
A5- Na área de programação, os cognatos ajudaram a entender mais ou menos o que um programa a ser instalado quer dizer e me ajudou a compreender algumas coisas como músicas, manuais de instrução...
A6 - A aplicação do inglês se tornou obrigatória, a matéria de inglês “sarciu” esta necessidade. A compreensão em geral se tornou mais fácil.
A7- Auxiliou no aprendizado técnico e auxiliou a compreender músicas.
A8 - Ajudou na interpretação de textos durante o curso de informática e na vida pessoal não muito, pois o inglês da escola não é muito complexo.
A9 - Contribuiu para as matérias técnicas e contribuiu para compreender os jogos.

A10- Na tradução, pois muitos componentes deste curso estão em inglês e ajudou a entender músicas, etc.
A11- Foi ótimo e fundamental, pois no curso de informática há muito a presença da língua inglesa e ajudou na compreensão do inglês no dia a dia, como músicas, filmes.
A12- Ajudou nas matérias técnicas e entender algumas palavras usadas no dia a dia.

Para discutir os resultados obtidos com essa questão, retomaremos alguns pontos iniciais de nossa análise, a fim de comparar os dados. As respostas revelam que a maioria dos alunos manteve a concepção da necessidade da LI para a área técnica que estão cursando. É importante salientar que essa concepção não se relaciona somente ao trabalho de conscientização da importância da LI nas aulas, mas também nas outras disciplinas técnicas do curso, conforme afirmam em algumas respostas.

A concepção inicial sobre a percepção do contato diário com a LI mudou. Inicialmente, a maioria afirmava que tinham pouco ou não tinham tido nenhum contato com a LI, o que revelava uma crença inicial de que o contato com a LI ocorre somente na escola. Nas respostas obtidas no último questionário, quase todos os alunos afirmam que adquiriram uma facilidade maior para compreender o idioma em tarefas simples do dia a dia como: conversar com pessoas de outros países pela internet, compreender melhor músicas, filmes e seriados.

Almeida Filho (2002) define a abordagem de aprender que o aluno traz e a de ensinar que o professor dispõe como forças potenciais que devem contemplar primeiro as descrições e explicações dos processos de ensinar e aprender línguas nas mais diversas situações. Acrescenta que "aprender uma língua numa perspectiva contemporânea é aprender a significar nessa nova língua", o que, por sua vez, "implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes", de modo que o processo gradualmente resulte na "desestrangeirização" da língua para quem a aprende.

Quadro 17 – Crenças sobre o contato com as línguas guarani e espanhol facilitar ou dificultar o aprendizado de língua inglesa

Crenças sobre o contato com as línguas guarani e espanhol facilitar ou dificultar o aprendizado de língua inglesa
A1- Acho que mais facilita, pois nos ajuda a "se" comunicar com nossos vizinhos, os

paraguaios.
A2- Não, porque são línguas distintas que, apesar de nenhum aspecto igual podem ser trabalhadas juntas para um conhecimento elaborado.
A3- Se você consegue aprender essas, você consegue aprender outras.
A4- Não muda não porque apenas escuto essas línguas, nunca estudei, porém inglês e português eu entendo.
A5- Não. Acho legal porque podemos aprender.
A6 - Apesar de conhecer apenas o espanhol básico, o aprendizado em função do português unido ao espanhol, nos dá uma visão mais clara.
A7- Acredito que não interfere.
A8- Não tive muito contato com essas línguas.
A9 - Acredito que não.
A10- Com músicas, vídeos, materiais que nos ajudassem a entender melhor a disciplina.
A11- Facilitam, pois já há uma prática com outras línguas e uma facilidade para novas informações.
A12- Nem um nem outro porque inglês e espanhol são línguas muito diferentes.

Quadro 18 – Crenças sobre as experiências anteriores de aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental *versus* crenças no ensino médio integrado ao técnico

Crenças sobre as experiências anteriores de aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental *versus* crenças no ensino médio integrado ao técnico.
A1- Realmente o fato de eu ter tido a disciplina no ensino fundamental ajudou na aprendizagem do ensino médio integrado, pois minhas dificuldades estavam em compreender.
A2- Trabalhar em linguagens de programação em inglês e desenvolver melhor o inglês. Não tive méritos de estudar todo o ensino fundamental, mas o que tive ajudou. A disciplina de inglês é importante nos dias atuais e é uma língua que se utiliza muito.
A3- No começo achei que seria muito difícil, pois nunca tive inglês, mas ficou mais fácil depois de conseguir associar a disciplina não só para o técnico, mas sim associar à minha vida pessoal também.
A4- Facilitou muito, mas ainda assim o inglês dentro do curso foi diferente, com uma

dificuldade maior, porém nada que “trancasse” o meu aprendizado.
A5- Minha primeira expectativa foi de medo, porque quando estudei no ensino fundamental eu não gostava e ia muito bem. Acho que minha maior dificuldade era minha falta de interesse pela matéria, já que eu não gostava. Não mudou muito ter ou não ter inglês no ensino fundamental. Não mudei totalmente minha forma de pensar, achei inglês muito interessante, necessário e procurei fazer um curso.
A6 - Como expectativa eu esperava aprofundar o conhecimento da língua inglesa acerca da área de informática. Acho que ter estudado no ensino fundamental facilitou sim. Não tenho as mesmas concepções, pois não tive acesso apenas ao inglês relacionado à informática, mas sim ao inglês em geral.
A7- Ter tido inglês no ensino fundamental facilitou minha adaptação e minha concepção continua a mesma.
A8 - O inglês do ensino técnico foi uma revisão do inglês do ensino fundamental e aprofundou mais nas disciplinas técnicas.
A9 - O contato com a informática facilitou muito a aprendizagem.
A10- Dificultou no começo, pois nunca tinha tido contato com a língua. Agora “tá de boa”.
A11- Não havia muitas expectativas e nem muitas dificuldades, pois já havia uma boa base da língua. As matérias vão mudando, porém a concepção é a mesma.
A12- As expectativas eram baixas porque não tive nenhum conhecimento de base, faltava conhecimento em praticamente tudo, pois foi preciso começar do “zero”. Mas hoje vejo que não foi tão impossível como imaginava aprender a língua.

Nos quadros 17 e 18 trazemos os resultados acerca dos questionamentos que envolvem nosso contexto de ensino, primeiramente educacional, qual seja, um curso de ensino médio integrado ao técnico e, em segundo, o *locus* onde se insere a referida instituição de ensino, uma cidade situada em uma região de fronteira seca com o Paraguai.

No quadro 13, nosso foco é verificar se o contexto plurilíngue onde os alunos estão inseridos faz emergir outras crenças em relação ao ensino-aprendizagem da LI.

Novamente retornamos ao ponto inicial de nossa pesquisa em que grande parte dos alunos afirmava discordar do ensino da LI, por estarem em uma região onde fala espanhol e

guarani. Quando questionados se tinham contato com as línguas guarani e espanhol, as respostas apresentaram-se bem diversificadas e as opiniões são divergentes nesse aspecto.

Alguns alunos afirmam que o contato com outros idiomas facilita a aprendizagem, conforme observamos nas respostas de A1(“Acho que mais facilita, pois nos ajuda a “se” comunicar com nossos vizinhos, os paraguaios”), A2*(“Não dificulta, porque são línguas distintas que, apesar de nenhum aspecto igual podem ser trabalhadas juntas para um conhecimento elaborado”*), A3(“Se você consegue aprender essas, você consegue aprender outras”), A5(“ Não. Acho legal porque podemos aprender”), A6 (“Apesar de conhecer apenas o espanhol básico, o aprendizado em função do português unido ao espanhol, nos dá uma visão mais clara”), A11(“Facilitam, pois já há uma prática com outras línguas e uma facilidade para novas informações”).

Embora diariamente frequentem os mais diversos locais no país vizinho, alguns insistem em afirmar não terem ou não ter tido contato com essas línguas, mostrando-se indiferentes em relação a estas, como demonstram as afirmações de A4(“Não muda não porque apenas escuto essas línguas, nunca estudei, porém inglês e português eu entendo”), A8 (“Não tive muito contato com essas línguas”) e A10(“Não tenho contato com essas línguas”).

Percebe-se a relação de hegemonia da língua portuguesa sobre o espanhol e principalmente sobre o guarani. Retomamos então Bordieu (2008), quando afirma que as relações de comunicação constituem um sistema de relações de *forças simbólicas* em que o discurso está condicionado às relações sociais práticas nas quais se inserem e que a língua, uma vez condicionada a essas relações sociais, torna-se um instrumento de poder pelo qual os locutores buscam não apenas serem compreendidos, mas obedecidos, reconhecidos, respeitados e, por isso, a língua com *status* de legítima, torna-se uma língua de autoridade.

Percebemos, portanto que as relações sociais locais revelam uma hegemonia da língua portuguesa, não somente em relação ao espanhol, mas principalmente o guarani. Neste ponto, pude confirmar minha hipótese inicial de que a justificativa da dificuldade para se estudar a LI devido ao contexto atuava mais como uma forma de resistência ao seu ensino ou mesmo uma forma de frear o andamento do currículo o qual esperavam ser cada vez mais difícil, ao contrário das séries anteriores, cursados no ensino regular.

As respostas no quadro 18 demonstram que o fato, de alguns alunos não ter estudado a disciplina no ensino fundamental, não constituiu verdadeiramente empecilho para o desenvolvimento da disciplina no ensino médio. A maioria dos alunos, que afirmaram ter estudado a disciplina no ensino fundamental, reconhece que as experiências anteriores de aprendizagem contribuíram para uma maior facilidade no estudo do idioma.

Alguns comentaram as experiências anteriores como uma forma de "adaptação", visto que passaram a associar a aprendizagem do idioma ao curso técnico, conforme podemos observar nas afirmações de A2*("Trabalhar em linguagens de programação em inglês e desenvolver melhor o inglês. Não tive méritos de estudar todo o ensino fundamental, mas o que tive ajudou. A disciplina de inglês é importante nos dias atuais e é uma língua que se utiliza muito"*), A3*("No começo achei que seria muito difícil, pois nunca tive inglês, mas ficou mais fácil depois de conseguir associar a disciplina não só para o técnico, mas sim associar à minha vida pessoal também"*), A6*("Como expectativa eu esperava aprofundar o conhecimento da língua inglesa acerca da área de informática. Acho que ter estudado no ensino fundamental facilitou sim. Não tenho as mesmas concepções, pois não tive acesso apenas ao inglês relacionado à informática, mas sim ao inglês em geral"*), A7*("Ter tido inglês no ensino fundamental facilitou minha adaptação e minha concepção continua a mesma"*.), A8*("O inglês do ensino técnico foi uma revisão do inglês do ensino fundamental e aprofundou mais nas disciplinas técnicas")* e A9*("O contato com a informática facilitou muito a aprendizagem"*).

Neste capítulo, analisamos as crenças iniciais sobre o ensino da LI de alunos ingressantes no ensino médio integrado ao técnico que estão inseridos em um contexto pluri/multilíngue, levando em consideração os aspectos culturais e identitários dos aprendizes que contribuem para a formação dessas crenças. Também analisamos, como os conflitos causados pelas diferenças na cultura de aprender dos alunos e na de ensinar da professora exigiram da mesma uma reflexão, a fim de desenvolver ações que amenizassem esse conflito. Por fim, analisamos se essas ações e mudanças na prática promoveram e possibilitaram uma maior motivação e participação nas aulas, fazendo com que houvesse mudanças em suas crenças e concepções sobre a LI. Na próxima seção, fazemos nossas considerações finais a respeito dos resultados evidenciados e sobre suas implicações para o processo ensino-aprendizagem de LE (inglês) em uma escola técnica federal situada em Ponta Porã, em uma região de fronteira com o Paraguai.

Considerações Finais

Após a realização do presente estudo, a primeira consideração que faço é a de que refletir sobre as crenças que determinam a cultura de aprender dos alunos implica primeiramente em refletir e reconhecer as incoerências e equívocos de nossas próprias crenças. Também, refletir sobre teorias pessoais e ações em sala de aula, o que não se constitui tarefa fácil e também não se trata de um processo rápido, com resultados imediatos, mas gradual e contínuo.

Entretanto, considero imprescindível que nós, professores atuantes no ensino de língua estrangeira, compreendamos as crenças que constituem a cultura de aprender dos alunos e também as nossas próprias crenças, as quais surgem não somente ao longo de nossa experiência docente, mas também da nossa própria aprendizagem do idioma, refletem nossas teorias pessoais e consequentemente, nossa prática pedagógica. Penso ser necessário que essa compreensão gere a reflexão, a qual por sua vez, molde nossas ações em sala de aula, a fim de oferecer um ensino de maior qualidade e que, desse modo, possamos solucionar alguns conflitos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Acredito que este seja o primeiro, de muitos outros passos que devem ser dados na busca de melhores resultados concernentes ao ensino de língua estrangeira no quadro geral do Brasil. Refiro-me a este como o primeiro, pois como afirmado nos referenciais teóricos de nossa pesquisa, existem ainda muitos outros fatores, como a carga horária da disciplina para o currículo escolar, ausência de recursos ou mesmo a própria formação dos professores, que inviabilizam o ensino nas escolas públicas. Estes acabam por delegar a sua eficiência aos cursos particulares de idiomas. Estes, por sua vez, com uma visão mercadológica de consumo, não têm, em geral, nenhuma pretensão de participar do contexto maior da educação num país, que estão aí para cumprir metas imediatas e pontuais, mas que parecem cumprir seu papel com admirável eficiência e êxito (RAJAGOPALAN, 2011).

É importante reconhecer que melhores resultados relacionados à aprendizagem e desenvolvimentos das habilidades linguísticas dos alunos não puderam ser alcançados ao longo de apenas 4 semestres de curso. Porém não considero uma tarefa fácil de cumprir devido a uma série de fatores, comuns a nossa e à maioria das escolas públicas no Brasil e também já elencados anteriormente neste trabalho. Assim, acredito que este estudo proporcionou a possibilidade de aberturas de caminhos para serem percorridos na busca de resultados melhores.

A segunda consideração trata da observação de meu duplo papel durante pesquisa: de pesquisadora - professora. No primeiro, precisei propor a mim mesma (ou ao segundo papel) o contexto reflexivo, no qual meu eu, enquanto professora pudesse refletir acerca dos próprios estilos de ensinar, perceber as implicações pedagógicas de minhas escolhas. Além disso, foi preciso entender que as crenças dos alunos, muitas vezes, são diferentes das minhas crenças, as quais por sua vez podem ser incoerentes ou equivocadas. Ainda assim percebi que nem sempre é possível colocar em prática aquilo que acreditamos ser o melhor para os alunos, pois o contexto é um dos fatores que mais influencia na relação entre as crenças e as práticas pedagógicas. Tal percepção me levou a concluir que realizar a autocrítica/autorreflexão e modificar práticas e crenças adquiridas ao longo de anos de experiência de ensino não se constitui tarefa fácil.

Assim, o estudo contribuiu para um processo de reflexão continuada para minha atuação na medida em que identifiquei na teoria, aspectos importantes que são consoantes com a prática na sala de aula e, os conhecimentos obtidos a partir dele não se apresentam como produto final, mas um processo continuado que utilizo hoje e continuarei utilizando na práxis.

Como terceira consideração, destaco a importância de considerar o contexto como o principal responsável tanto pela dissonância entre as crenças e práticas, mas também pelo encontro entre as mesmas. Concluo, portanto que a relação entre as crenças e as ações pedagógicas é influenciada pelos fatores contextuais, não somente quando existe um conflito entre as crenças e as ações, mas também quando há semelhanças entre pensamentos e ações. Ao longo deste estudo, foi possível constatar que a indisciplina em sala de aula, as condições de trabalho, (neste caso não relacionadas a recursos, como em outros contextos, mas a carga horária, ementa, número de alunos em sala, entre outros) e a opinião dos alunos e dos pais, bem como as necessidades motivacionais dos alunos são os fatores contextuais que determinam preponderantemente o delineamento de minhas crenças e práticas.

Ressalto a importância de considerar que estas são razões pelas quais nem sempre o professor consegue colocar em prática aquilo que acredita ser o mais adequado para o aprendizado de seu aluno. Em nosso estudo, além de alguns fatores contextuais considerados lugares-comuns no cenário de ensino da LI da maioria das escolas no Brasil, emergem outros dois: o contexto técnico do ensino da LI e as experiências anteriores de aprendizagem de língua estrangeira (o contato-confronto com a LI no ensino médio).

É interessante observar que, embora a dissonância entre crenças e práticas seja muitas vezes vista como negativa (ALMEIDA FILHO, 2002), neste estudo possibilitou mudanças

significativas na prática, com resultados positivos, que talvez não tivessem sido possíveis se as crenças e ações fossem compatíveis. Percebo, portanto, que muitas vezes aquilo que pensamos estar adequado em relação a determinados contextos de ensino, não está em outros. Minhas práticas anteriores ao estudo podiam ser coerentes (ou não) à maioria dos outros contextos em que trabalhara. Tais práticas se não eram adequadas, nunca foram questionadas e, talvez possam até ter impossibilitado melhores resultados de ensino e se eram adequadas para outros, talvez não fossem para este. Assim, reconheço que a possibilidade de reflexão sobre minhas crenças e ações só foi possível por perceber a necessidade de transformar a realidade do contexto de ensino em que estava inserida por meio da experimentação de novas alternativas. De outro modo, como nos contextos anteriores, minhas crenças poderiam configurar-se como barreira psicológica, ou seja, talvez eu não percebesse ou assimilasse novas possibilidades de trabalho. A busca por novas alternativas fez com que as transformações acontecessem em minhas crenças e práticas ao longo deste estudo e também em meu ambiente de ensino. Assim, pude começar a caminhar em direção a uma prática e pensamento que tomam por base os resultados alcançados no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, o questionamento dos alunos em relação à minha prática me deixou insatisfeita com os resultados de meu trabalho, levando-me a concluir que a forma como trabalhava impossibilitaria o desenvolvimento das potencialidades de meus alunos. Sendo assim, o conflito vivenciado, gerou a ideia da pesquisa que resultou neste estudo.

Por fim, teço a quarta e última consideração acerca desta pesquisa, a qual considero a maior contribuição para minha prática docente: a dissolução de uma crença pessoal (e antiga), comum a grande parte de docentes e também de alunos da maioria das escolas que abrigam língua estrangeira em seus currículos, qual seja, *a de que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira na escola regular não é possível*.

Minhas experiências pessoais enquanto aluna de cursos de idiomas e também de professora neste mesmo âmbito, faziam-me sempre comparar as modalidades de ensino da escola pública e do ensino superior com o de cursos de idiomas e considerar os dois primeiros muito menos eficientes em relação ao segundo. A crença no ensino de idiomas como a forma ideal de se aprender a LI moldava não somente minhas ações que, num dado momento ou outro. Tais ações sempre acabam em tentativas frustradas de trazer o método de ensino desses cursos para a escola pública ou para o ensino superior, assim como meu próprio discurso. Em ambos os contextos, cheguei a afirmar inúmeras vezes que devido aos fatores inerentes ao

ensino da LI, o ideal seria que os estudantes procurassem, na medida do possível, cursar uma escola de idiomas.

Nesse sentido, Barcelos (2011, p. 156) afirma que "o curso de idiomas visto como o local por excelência onde a aprendizagem da língua estrangeira acontece e sua competência não é questionada, vai ao encontro de crenças comum na sociedade brasileira". Naquele momento não conseguia perceber que eu mesma estava negando a possibilidade de aprendizagem de línguas a grande parte de meus alunos, os quais, sem possibilidade de pagar pela modalidade de ensino que eu julgava eficaz, ficariam à margem da aprendizagem. Leffa (2009) argumenta que o objeto principal do desejo de um professor de línguas includente deveria ser a inclusão do aluno. Tal conceito pressupõe a ideia de pertencimento a algum grupo, o qual aqui, se trata de um grupo fechado, de acesso restrito, que é a comunidade de falantes de língua estrangeira. Entretanto, o elemento fundamental do desejo não é sua satisfação, mas o caminho percorrido para tentar alcançá-la.

Para finalizar minhas considerações, compartilho a visão de Barcelos (2011), ao afirmar que é possível mudarmos o quadro do ensino da LI na escola regular desde que:

a) a sociedade em geral deixe de aceitar como comum o fato de que o ensino na escola regular não é eficiente e que este deva ser cumprido única e exclusivamente pelos cursos de idiomas e que para isso é preciso seja cobrado e que exija mudanças na escola, como uma maior carga horária reservada à disciplina;
b) os alunos compreendam que a aprendizagem ocorre não somente pelas condições exteriores inerentes ao ensino da língua estrangeira; mas também pelo desejo, a motivação que vem de dentro e que esses aspectos podem ajuda-los a redesenhar o seu ambiente em oportunidades de aprendizagem, trazendo-lhes a consciência de que uma língua estrangeira abre horizontes, amplia nossos mundos e oferece possibilidades de imaginar possíveis eus, novas identidades e novas oportunidades de aprendizagem e crescimento não apenas profissional, mas principalmente pessoal;
c) escola e sociedade assumam juntas o compromisso com o ensino eficiente da LI com seus professores e alunos, respeitando a autonomia de ambos e a formação dos professores, dando-lhes apoio para atuar de acordo com seu conhecimento na área e como profissionais da linguagem;
d) as associações de professores de inglês e linguistas aplicados atuem mais fortemente junto aos órgãos governamentais, para valorizar o ensino de inglês nas escolas públicas de modo que o governo valorize os profissionais com melhores

> salários e também fortaleça o ensino através do aumento da carga horária, recursos para as aulas como livros didáticos, recursos audiovisuais e acesso a novas tecnologias, com adequado apoio ao professor.

Por fim, a parte que cabe a nós, professores, para tornar esse ensino possível, primeiramente é desconstruir as crenças perniciosas de que não é possível aprender LI em escola pública. Em seguida refletir sobre nosso papel, não somente em relação a nossas habilidades e aperfeiçoamento para ensinar a língua estrangeira, pois conforme Leffa (2009, p. 122) "para incluir os alunos na comunidade de falantes de língua estrangeira é necessário que o professor esteja incluído", ou seja, dominar a língua estrangeira que ensina, pois não se ama aquilo que não se conhece e desse modo, como podemos ensinar os outros a amarem aquilo que não conhecemos e que, portanto, nem nós mesmos amamos?

Desta forma, por meio das reflexões aqui apresentadas, busquei contribuir não somente com a minha própria prática, ao levantar questões importantes para o ensino de língua estrangeira no que diz respeito às crenças, práticas pedagógicas e relações que se estabelecem entre ambas as esferas, visando a melhoria da qualidade de ensino. É importante salientar que mesmo enfocando a rede técnica e pública de ensino, as constatações e considerações deste trabalho são de interesse não somente a professores desta mesma rede, mas de todos os profissionais da educação que buscam o desenvolvimento de seus alunos e têm a responsabilidade e o compromisso com um ensino de línguas significativo para a formação de nossos cidadãos.

Bibliografia e fontes

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas.* 3ª Edição. Campinas: Pontes, 2002.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar***.** 16ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.* 1995. 140 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

BARCELOS, A.M.F. *Researching beliefs about SLA: a critical review.* In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). Beliefs about SLA: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, p.171- 200, 2003.

_____. Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p.171- 200, 2003.

_____. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 1, p.123-156, 2004.

_____. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês.* Linguagem & Ensino. V.9. n.2. p. 145-175, jul / dez 2006.

_____. Cognição de professores e alunos a tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas- foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Lugares (im) possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre a aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D.C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola editorial, 2011.

BASSO, E. Quando a crença faz diferença. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas- foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BORDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas.* 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Clássicos; 4).

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna.* Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.* Brasília: MEC, 2008.

BROWN, D.H. *Principles of language learning and teaching.* New York: Longman, 2000.

BRUMFIT, C. & MITCHELL, R. The language classroom as a focus for research. In: BRUMFIT, C. & MITCHELL, R. (Eds.). *Research in the language classroom*. Devon: Modern English publications in association with The British Council, 1989.

CARMAGNANI, A.M.G. *O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro*. Disponível em http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_062.pdf Acesso em: 13/07/2011.

COX, M.I. P & ASSIS-PETERSON, A.A. de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: BORTONI-RICARDO, S.M. & CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação.* Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2nd edition. New York: Cambridge University Press, 2003.

DACANAL, J. H. *Linguagem, poder e ensino da língua.* 2ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

FREIRE, J.P. *Terra, Gente e Fronteira*. Ponta Porã, MS: Gráfica Editora Borba, 1999.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Mass: Newbury Houses Publishers, 1972.

GIMENEZ, T.N. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, D.C.de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

GONÇALVES, M.M, de. A revista Escola e o discurso do entretenimento no ensino de línguas estrangeiras. In: ASSIS – PETERSON, A.A. *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João editores/ Cuiabá: EdUFMT, 2008.

GROSJEAN, F. *Life with two languages*. Harvard University Press, 1982.

HOUAISS, A. (ed.). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2923 p.

JORGE, M.L.S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D.C.de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf>. Acessado em: 15/07/2012.

LARSEN – FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching.* Oxford University Press, 2000. 2nd Edition.

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

_____. Pra que estudar inglês, profe?: Autoexclusão em língua-estrangeira. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

_____. 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, 2011.

_____. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: LIMA, D.C.de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

LIMA, S.S.dos. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas- foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

LONARDONI, M. O discurso da ascensão, auge e queda de Antônio Palocci, na ótica das capas de Veja. In: NAVARRO, P. (Org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. Trab. linguist. apl. [online]. 2008, vol.47, n.1, pp. 119-129.

MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, H.A.B. de. Atitudes linguísticas em uma comunidade bilíngue do sudoeste baiano. In: SILVA, S.S.de. *Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. (p. 309-340)

NUNAN, D. *The teacher as researcher*. In: BRUMFIT, C. & MITCHELL, R. (Eds.). *Research in the language classroom*. Devon: Modern English publications in association with The British Council, 1989.

OLIVEIRA, A. de. A Matrix de LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. (In: LIMA, D.C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PAIVA, V.L.M.O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L.M. O Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências. Campinas: Pontes. 3ª edição, 2005.

PEREIRA, M.C. & COSTA, R.V.da. Quando a voz é o silêncio: questões de língua e aprendizagem em contextos sociolinguisticamente complexos. In: BORTONI-RICARDO, S.M & CAVALCANTI, M.C. *Transculturalidade, linguagem e educação.* Campinas, SP: Mercado das letras, 2007.

PESSOA, R.R. & SEBBA, M.A.Y. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas- foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

QUINTAS, J.M.R. Ponta Porã em Foco: Aspectos Históricos e Geográficos do Município de Ponta Porã, MS. Ponta Porã, MS. Gráfica Editora Borba, 2ª edição, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Vencer barreiras e emergir nas adversidades com pleno êxito, sempre com os pés no chão. In: LIMA, D.C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola editorial, 2011.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D.C.de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* São Paulo: Parábola editorial, 2009.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Linguagem e Identidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras / São Paulo, SP: Fapesp, 1998.

SANTOS, L.I.S. Ensino de Língua Inglesa e importância do conhecimento das crenças que o envolvem. In: ASSIS-PETERSON, A.A. *Línguas estrangeiras: para além do método.* São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

SANTOS. B.S. *Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira.* In. GALANO, A. M. et al. **Língua Mar**. Brasil: Fundação Nacional de Arte, 1997.

SILVA, K. A. da. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês). 2005. 217 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, K.A. da. 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, jan./jun.2007.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês como língua internacional no Brasil e o lugar da cultura. In: ASSIS-PETERSON, A.A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método.* São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

SOUZA NEVES, M. de. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturas ainda interferem na prática em sala de aula. (In: PAIVA, V. L. M.O., (Org). *O ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas- foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

Apêndice A – Programa analítico do curso de língua inglesa

01	IDENTIFICAÇÃO	
	CURSO: Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática	período: 2011/1
	UNIDADE CURRICULAR**:** Língua Estrangeira Moderna/Inglês 1 - LE11B	
	PROFESSOR (ª): Ivânia Patrícia Laguilio	
Carga horária total: 40h/a Nº de semanas: 20	N.º total de aulas teóricas: 28h/a N.º total de aulas práticas: 06h/a N.º total de aulas de laboratório: 06	

02	EMENTA (conforme o projeto do curso)

Desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e escrita e das funções comunicativas com atividades de prática de comunicação em situações contextualizadas. Desenvolvimento das estruturas necessárias à leitura e compreensão de textos técnicos da área de interesse dos alunos. Leitura e compreensão dos diversos gêneros textuais e práticas sociais envolvidas em suas áreas de atuação. Aplicação dos conteúdos gramaticais de forma contextualizada: estudo dos aspectos e usos dos tempos simples e contínuos (Present and Past Continuous, elementos gramaticais como referentes contextuais: (Pronomes, numerais e palavras que indicam ordem e exemplificação, artigos).

03	OBJETIVO GERAL DA UNIDADE CURRICULAR

Desenvolver a disciplina de Língua Inglesa, trabalhando com compreensão de textos aplicados as diferentes áreas, com ênfase em informática, as estruturas gramaticais básicas e desenvolvimento de vocabulário e expressões utilizadas na comunicação.

04	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA UNIDADE CURRICULAR

- Compreender textos diversos, através da aplicação de estratégias de leitura.

- Administrar situações onde a necessidade da compreensão de textos em língua inglesa esteja presente.

- Identificar, de forma geral, a diferença entre os diversos tipos de textos em língua inglesa.

- Aplicar a técnica de leitura adequada para compreensão e analise de textos técnicos, oriundos dos mais diversos meios (livros, manuais, internet, revistas especializadas).

- Através de uma determinada situação, identificar os elementos gramaticais e morfossintáticos que compõem a formação de sentenças e períodos da língua estrangeira.

- Trabalhar com vocabulário e termos específicos da área de informática.

Apêndice B – Questionário para os alunos de Técnico em Informática – 1º semestre

Você estudou inglês no ensino fundamental? Se a resposta for SIM, especifique qual(ais) séries estudou.

Estuda (ou já estudou) em escolas de idiomas?

Fala outras línguas? Qual (ais)?

Outros membros da família falam outras línguas? Quais?

Que tipo de dificuldade você normalmente encontra para estudar inglês?

Você acha que o inglês é importante para sua vida? Por quê?

Assinale a principal razão pela qual você quer (ou não) estudar inglês:

Para obter melhores oportunidades o mercado de trabalho.

Considero o inglês importante para a área de informática.

Porque o inglês é uma língua universal

Pretendo viajar para outros países e poder me comunicar lá.

Não quero estudar, pois não acho uma língua importante.

Outros. Especifique_____

Apêndice C – Anotações referentes ao quotidiano escolar

Descrição reunião com os pais.

A primeira reunião com os pais foi realizada no dia 24/03/2011, cerca de um mês após o início das aulas. Na reunião muitos pais me solicitaram pra conversar.

Principais assuntos tratados foram:

- Notas parciais dos filhos

- o ensino de LI muito puxado, os filhos reclamam que o método é o de "professor de faculdade".

- justificativa da dificuldade dos filhos por não terem estudado LI no ensino fundamental.

- reclamações sobre o uso da LI pela professora em sala de aula

- solicitação de uma forma de trabalhar conteúdos prévios de forma a nivelar os alunos que não tiveram a LI no ensino fundamental.

Aulas de nivelamento – 1º semestre

As aulas de nivelamento foram realizadas durante 1º semestre e todos os estudantes podiam participar. Foram realizadas no contraturno, durante os meses de junho e julho. Inicialmente, cerca de 15 estudantes participaram (a maioria eram os que não estudaram LI no E.F). Os conteúdos selecionados para o nivelamento tratavam de vocabulário básico e estruturas gramaticais simples. Os estudantes mostraram-se muito interessados. Eram muito participativos. Procurava trabalhar com conteúdos bem dinâmicos nessas aulas, como jogos, atividades em pares. No início, a frequência dos estudantes era boa, entretanto, após cerca de um mês do início das aulas, as faltas começaram a ficar mais frequentes, sendo que, ao final do semestre somente 6 estudantes concluíram o nivelamento.

Conteúdos nivelamento:

Pronouns (My, your, his, her)

- The alphabet

- Greetings (Saying *hello* and saying *good-bye*)

- Presentation forms and expressions (saying name, last name, origin)

- Countries and Nationalities

- The verb *be*

- Numbers

- Telling time (Parts of the day, hours, times in different places of the world)

- Vocabulary: City map

- Vocabulary: Family Relationships

- Pronunciation: Third- person singular *S*

- Vocabulary: Days of the Week

- Quantifiers (Much, many, little, few, a little, a few, a lot of…)

- Simple prepositions (in, on, under, between, among, etc)

Apêndice D – Entrevista Semiestruturada

QUESTÕES PERGUNTADAS AOS ALUNOS:

1) Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

RESPOSTAS OBTIDAS - ALUNO 1

1)Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

A1-Quando comecei o curso não tinha grandes expectativas em relação ao inglês por não ter tido muito contato com o idioma.

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

A1-No início a matéria era vista como "um bicho de sete cabeças", agora minha visão mudou um pouco, é como um "bicho de três cabeças", porém, a maneira como via a disciplina não mudou muito.

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

A1-Confesso que no início, o modo dela de dar aula não me agradava muito, porém fui me adaptando às aulas e a postura da professora em sala passou a me agradar.

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

A1- Um pouco. Durante esse período, em gramática, não me dei nada bem, porém aprendi palavras novas e aprendi a ler um texto em inglês, deduzindo algumas palavras com ajuda dos cognatos.

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

A1-Não sei. Acho que contribuíram um pouco sim.

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

A1- Não é uma pretensão, mas parece ser uma coisa necessária para o futuro, é uma barreira que dá pra quebrar.

RESPOSTAS OBTIDAS - ALUNO 2

1)Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

A2- Quando entrei no curso tinha uma expectativa de explorar não só a escrita e a leitura, mas ser explorada mais a fala, com atividades em duplas, provas orais, pois acho que tornaria mais fácil e mais motivada a aula explorando a fala junto com a tradução.

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

A2- Durante os três semestres aprendi muito bem inglês.

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

A2-Do mesmo jeito, desde o início.

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

A2- A professora usa uma metodologia que faz com que o aluno não decore, mas aprenda é... os verbos, por exemplo.

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

A2- Os conhecimentos "detidos" já estão ajudando em áreas de informática e nas matérias de programação e as outras.

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

A2- Pretendo continuar estudando inglês depois, em uma escola de idiomas.

RESPOSTAS OBTIDAS - ALUNO 3

1)Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

A3- Quando fiquei sabendo que em meu curso iria ter inglês logo me preocupei, pois nunca tinha estudado inglês antes

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

A3- Achei que ia ser muito horrível fazer uma matéria que eu não entendia, mas me enganei. Com o passar das aulas comecei a compreender algumas palavras e frases , assim fui me adaptando às aulas. Com a ajuda da professora consegui entender as palavras, a "profe", para nos ajudar, fazia um "reforço" à tarde, nos passando o básico de inglês.

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

A3-Continuo vendo a "profe" do mesmo jeito, (agora grávida, né?...).

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

A3- Ela sempre trazia atividades diferentes para que possamos entender melhor a matéria

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

A3- Ajudou muito no nosso curso, pois envolve muito o inglês.

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

A3- Pretendo continuar estudando inglês, assim terei um melhor conhecimento.

RESPOSTAS OBTIDAS - ALUNO 4

1)Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

A4- Não era muito boas

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

A4- Antes eu via a disciplina como algo entediante, mas depois as aulas se tornaram mais descontraídas pelo uso de outra metodologia.

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

A4- Continua igual

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

A4- Mudou, ela começou a trazer atividades mais interessantes.

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

A4- Eu espero que esses conhecimentos me ajudem na minha formação.

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

A4- Pretendo continuar estudando inglês para me ajudar na área técnica.

RESPOSTAS OBTIDAS - ALUNO 5

1)Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

A5- Não eram boas.

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

A5- Quando comecei o curso pensei que seria muito difícil, pois não havia estudado inglês antes, mas com a ajuda da professora a matéria se tornou mais fácil.

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

A5- No começo via a professora como uma professora muito exigente, mas agora eu a vejo não só como uma professora exigente, mas sim como também alguém que se importa com os alunos, não só cobra, mas se importa também

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

A5- Não acho que mudou, mas acho que ela começou a ajudar mais a gente na matéria.

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

A5 - Acho que irão contribuir para minha formação sim.

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

A5- Pretendo expandir os conhecimentos adquiridos nas aulas.

RESPOSTAS OBTIDAS - ALUNO 6

1)Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

A6- Minhas expectativas quando iniciei o curso era aprender tudo sobre a matéria e isso se concluiu um pouco.

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

A6 - Antes eu via a disciplina como uma matéria chata, mas agora eu vejo que é legal.

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

A6- Com o passar das aulas a professora começou a mudar o jeito de dar aula e isso só fez melhorar as aulas dela.

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

A6- Sim, acho que mudou para melhor.

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

A6- As coisas que aprendi vão contribuir muito para minha vida profissional e acadêmica.

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

A6- Pretendo continuar estudando inglês para melhorar meus estudos.

RESPOSTAS OBTIDAS - ALUNO 7

1)Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

A7- Boas. Sim, se concluíram, pois as aulas ajudaram no curso e continuam ajudando.

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

A7- A disciplina parecia difícil, mas se tornou fácil ao longo das aulas.

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

A7- A professora a princípio foi legal e explicava bem e até as últimas aulas foi assim e melhorou o ensino dela.

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

A7- Mudou um pouco, mas melhorou.

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

A7- Adquiri muitos conhecimentos que no futuro me ajudarão após concluir o curso, fora um emprego, comunicação nele.

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

A7- Quero continuar fazendo curso externo em uma escola de línguas para aprimorar meus conhecimentos de língua inglesa.

RESPOSTAS OBTIDAS - ALUNO 8

1)Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

A8 - Eram boas.

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

A8 - No início tinha muitas dificuldades, mas agora não.

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

A8- No início do ano passado, a professora tinha um método para alunos de faculdade e como muitos não tinham nenhum contato com inglês surgia muitas dificuldades.

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

A8 - Sim. Hoje é diferente, ela é didática, cria aulas diferentes, traz músicas, vídeos para facilitar

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

A8- Acredito que irão contribuir sim.

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

A8- Vou continuar estudando inglês porque gosto e é muito importante para meu futuro.

RESPOSTAS OBTIDAS - ALUNO 9

1)Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

A9- Eram boas. Sim, acho que se concluíram sim.

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

A9 - A maneira como via a disciplina? Me sentia mal, porque não entendia nada, agora minha visão mudou, me interesso pela língua inglesa.

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

A9- Do mesmo jeito.

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

A9- Acho a metodologia de ensino boa, com aulas variadas. Mudou para melhor.

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

A9- As aulas de inglês que fiz ao longo do curso me ajudaram muito e espero que, a cada dia, as aulas melhorem mais e mais.

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

A9- Quero fazer cursos até ficar fluente na língua inglesa.

RESPOSTAS OBTIDAS - ALUNO 10

1)Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

A10- Não tinha grandes expectativas, achei que nada seria acrescentado ao meu conhecimento.

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

A10- Sim, com as aulas eu tive explicações mais claras e pude sanar dúvidas antigas.

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

A10- Sempre admirei a professora e continuo admirando, gosto de como ela explica.

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

A10- Sua metodologia é a mesma do início do curso pra cá.

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

A10- O conhecimento que adquiri nas aulas teve uma pequena porcentagem no conhecimento que já tinha, mas não posso dizer que não me ajudou.

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

A10- Sim, pretendo continuar estudando inglês e espero que nunca acabe.

RESPOSTAS OBTIDAS - ALUNO 11

1)Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

A11- Compreender a língua inglesa por completo, ou a base da língua. Sim, se concluíram.

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

A11.Uma língua difícil, complicada e incompreensível. Hoje vejo como algo que um pouco de esforço pode ser dominado.

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

A11- Uma ótima professora, desde o início até o final do curso.

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

A11- Mudou para melhor.

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

A11- Com o pensamento e o planejamento de que vou, após a finalização do curso técnico, me mudar para o Canadá, a língua inglesa foi de extrema importância pra minha vida formal, ou seja, interação com as pessoas, profissional, no meu local de trabalho e para a minha formação em cursos que farei lá.

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

A11- Como já expliquei, dependo da língua inglesa para progredir em outro país, resumindo, sim, continuarei estudando e aprendendo a língua inglesa.

RESPOSTAS OBTIDAS - ALUNO 12

1)Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso? Elas se concluíram ou não?

A12- O curso foi uma forma de me destacar da maioria dos jovens da minha idade, com um ensino muito melhor.

2) Como você via a disciplina quando começou? Como você a vê agora? A maneira como você via a disciplina mudou?

A12- Vejo como uma matéria de extrema importância para a área de informática, já que a maioria das ferramentas no PC são em inglês.

3) Como você via a professora no início do curso? Como a vê agora?

A12- Tive a sorte de encontrar uma professora com vasto conhecimento na área, calma e objetiva.

4) A metodologia da professora mudou? Para melhor/ para pior?

A12- A forma de ensino continua a mesma, desde o início, com formas alternativas de apresentar o conteúdo sem deixar a sala sair do controle.

5) Os conhecimentos adquiridos durante os semestres que você estudou irão contribuir para sua vida profissional ou acadêmica futuramente ou não acrescentaram nada à sua formação?

A12- Acho que o nível de inglês que aprendemos na escola não é suficiente para se destacar no mercado de trabalho.

6) Pretende continuar estudando inglês? Por quê?

A12- Sim, pretendo fazer um curso de inglês para melhor desempenho no futuro.

Apêndice E – Cópias de diálogos extraídas de redes sociais

B 11:09
Hi, Good Morning Teacher

Ivânia Laguilio 11:09
Good morning!!!

B 11:10
And there okay? like this?

Ivânia Laguilio 11:11
Yes, that´s fine

What about the classes? What´s new?

B 11:12
Good so far ... nothing

rsrsrsrs

Ivânia Laguilio 11:13
That´s bad!!!

B 11:16
I heard a comment that seems to be back today

Ivânia Laguilio 11:18
I don´t know too much because I´m not working at the moment. But it seems they´re gonna to have a meeting today to decide to return

B 11:20
And what lady and thought? come back or is it longer?

already achieved the necessary adjustments?

Ivânia Laguilio 11:22
I don´t know. But I think it´s not going to last long, I think they ´ll return soon

B 11:24
On the one hand, and good, because in the stands for so much downtime. But then we have to be studying till do not know when, oh and more bad!

Ivânia Laguilio 11:28
Yeah, the classes calendar it´s gonna stretch too much...

B 11:30
We're screwed, that's what!

Ivânia Laguilio 11:30
rsrsrsr, be calm, at the end it won´t be that bad

B 11:31
for teachers and administrators!

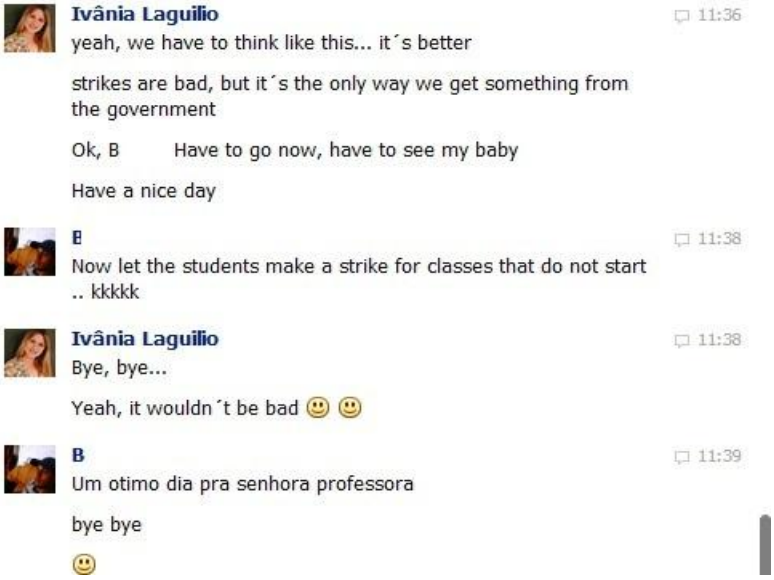
rsrsrsrs

Ivânia Laguilio 11:34
no, no

the worst is for us, because we have to work longer than you have to study

we start working one week before you star to study and have to work one week more after you finish because of the grades, report cards, etc...

B 11:35
and bad for everyone now .. improves more after ...



Ivânia Laguilio 11:36

yeah, we have to think like this... it´s better

strikes are bad, but it´s the only way we get something from the government

Ok, B Have to go now, have to see my baby

Have a nice day

B 11:38

Now let the students make a strike for classes that do not start .. kkkkk

Ivânia Laguilio 11:38

Bye, bye...

Yeah, it wouldn´t be bad 🙂 🙂

B 11:39

Um otimo dia pra senhora professora

bye bye

🙂

Apêndice F – Questionário aplicado após o término dos 4 semestres

Quais foram suas experiências como aluno de inglês no curso de Técnico em Informática ao longo dos 4 semestres?

Qual é sua relação com os professores de inglês? Era a mesma inicialmente ou mudou?

Quais aspectos das aulas você acha que favoreceram a aprendizagem? Quais dificultaram?

Descreva de que forma que os conhecimentos adquiridos nas aulas de língua contribuíram para sua formação:

Escolar (relacionada ao seu curso

Pessoal (sua forma de compreender e utilizar a língua inglesa para as mais diversas atividades do dia a dia como: compreender uma música, conversar com alguém pela internet ou pessoalmente, compreender um manual de instrução, um programa de computador, etc

Você acredita que o contato com as línguas espanhola e guarani dificultam ou facilitam a sua aprendizagem da língua inglesa? Por quê?

Você estudou LE – Inglês no Ensino Fundamental?

Se a resposta anterior for NÃO, responda ao item A. Se for SIM, responda ao item B:

Quais eram suas expectativas ao começar a estudar inglês no ensino médio integrado ao técnico? Quais eram suas dificuldades? Em que medida o fato de não ter tido a disciplina no ensino fundamental dificultou sua aprendizagem? Você tem as mesmas concepções acerca da disciplina que tinha quando começou o curso?

Quais eram suas expectativas ao começar a estudar inglês no ensino médio integrado ao técnico? Quais eram suas dificuldades? O fato de ter tido a disciplina no ensino fundamental facilitou sua aprendizagem? Você tem as mesmas concepções acerca da disciplina que tinha quando começou o curso ou quando estudava no ensino fundamental?