

# ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE CRENÇAS NO CONTEXTO PÚBLICO ESCOLAR<sup>125</sup>

Maria Teresa Sousa Serpa<sup>126</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa de natureza qualitativa-interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994); (BORTONI-RICARDO, 2008) consiste em uma investigação sobre as crenças dos educandos, professores e gestores em três escolas públicas do ensino fundamental na cidade de São Luís do Maranhão. Tem como objetivo, compreender as influências das crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas implicações no desenvolvimento da autonomia dos educandos nos discursos dos estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, dos professores de língua inglesa, e gestores escolares. A pesquisa utilizou os seguintes instrumentos: questionário com escala baseado no inventário de crenças BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), questionários fechados e mistos, entrevista-semiestruturada e observação. O referencial teórico baseou-se nos estudos de Barcelos (1995, 2001, 2004, 2011); Alanen (2003); Silva (2005, 2007); Almeida Filho (2010), Dufva (2003), Bakhtin (2009), Faraco (2009); Brait (2005); autonomia do aprendiz, Dickinson (1987); Freire (1996); Benson (2006, 2008) dentre outros. Os resultados apontaram a presença de crenças em todos os grupos que sugerem promover e inibir a autonomia dos educandos no processo de aprendizagem da língua inglesa. O grupo dos professores e gestores apresentaram crenças desfavoráveis quanto à promoção da autonomia do educandos, sobretudo, a forma como os educandos são percebidos diante do processo de aprendizagem da língua inglesa. Em contrapartida, os educandos apresentaram crenças que estimulam a autonomia no processo de aprendizagem da língua inglesa. Os resultados destacaram a abordagem de aprender dos educandos como fator fundamental para a influência das crenças sobre a abordagem de ensinar do professor e dos gestores quanto ao ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública. Por outro lado, a abordagem de ensinar do professor destacou-se entre outros fatores, nas verbalizações dos educandos, como uma das forças preponderante na influência, formação e legitimação das crenças sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Autonomia do aprendiz.


## 1 Introdução

O interesse pelo tema crenças em Linguística Aplicada (doravante LA) sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar tem sido alvo de estudo, nas últimas décadas, de vários pesquisadores, (BARCELOS, 2011); (SILVA, 2007); (LIMA, 2005); entre tantos outros. No entanto, apesar do crescente número de pesquisas que envolvem essa temática, sobretudo, no contexto público escolar, essa questão ainda demanda reflexão haja vista que o contexto escolar público não se restringe, unicamente, aos protagonistas do processo ensino e aprendizagem (professores e educandos). Entre esses protagonistas encontram-se, também, os gestores

---

<sup>125</sup> Este artigo é parte da tese de Doutorado intitulada “Ensino e Aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira: análise de crenças no contexto público escolar”, defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC, no ano de 2014.

<sup>126</sup> Professora da disciplina Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC-MA, e Bibliotecária da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: tesserpa@yahoo.com.br



que respondem, respectivamente, pelo funcionamento legal e pedagógico da escola. Ademais, as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em relações dialógicas com os discursos dos atores que vivenciam as práticas escolares podem funcionar como um mecanismo capaz de fortalecer a legitimação das crenças bem como a promoção ou inibição do desenvolvimento da autonomia dos educandos. Levando em consideração apenas os educandos como atores escolares, é que o presente artigo apresenta um recorte da tese de doutorado da autora que tem por objetivo apreender a influência das crenças sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês e suas implicações no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes sob as perspectivas dos educandos. O referencial teórico baseou-se em pesquisas sobre crenças em LA e autonomia do aprendiz.

O presente artigo está subdividido em cinco seções. Apresentamos, primeiramente, a contextualização da pesquisa, objetivos e justificativa. Em seguida, abordamos o referencial teórico utilizado para o embasamento da pesquisa. Na terceira seção, apresentamos a descrição da metodologia adotada. E, por fim, apresentamos os resultados da pesquisa discutindo as crenças dos educandos e sua influência no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes quanto ao processo de aprendizagem da língua inglesa.

## **2 Conceituando e criando inteligibilidade sobre crenças em LA**

É inegável que as pesquisas sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas têm despertado a curiosidade e, conseqüentemente, o interesse de vários pesquisadores não só no Brasil como também, no exterior, fato que tem proporcionado à proliferação de várias pesquisas científicas cujos resultados são publicados em forma de artigos, livros, dissertações e teses defendidas em vários programas de pós-graduação existentes no país. A esse respeito, Barcelos (2011) assevera que desde a década de 90 esse assunto é pesquisado no país. A título de exemplificação, podemos elencar algumas dessas pesquisas realizadas no Brasil, tais como: Barcelos (1995); Felix (1999); Barcelos (2000, 2001); entre tantas outras pesquisas realizadas não só no campo específico da LA como também na área da Educação.

Tomando por base todo o panorama de estudos realizados no país, convém questionarmos: o que entendemos quando falamos em crenças? Conforme Barcelos (2001, 2004, 2011), não há um consenso sobre a definição de crenças. Há uma

multiplicidade de termos e definições que são empregados para nomear e explicar as crenças tornando-se assim um conceito difícil de definir. Essa mesma observação, também se reflete nas palavras de Madeira (2008) e nas de Silva (2007) que asseguram ser difícil delimitar o campo de estudo por causa dessa multiplicidade de termos e definições. Sendo assim, apresentamos alguns termos e definições sobre crenças apresentado por Silva (2007) conforme demonstra o Quadro 1

Quadro 1 - Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

Termos	Definições
Representações dos aprendizes (Holec 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino.” (p.152)
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera e conseqüentemente, como ela é aprendida.” (p. 95).
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...” (p. 163)
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.” (p.5)
Crenças culturais (Gardner, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua.” (p. 110).
Representações (Riley, 1989,1994)	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre a linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem aprendizagem e assim por diante.” (1994, p. 8)
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	“Ideias que alunos têm sobre a 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 ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.” (p. 40)
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”. (p. 230).
Cultura de aprendizagem (Riley, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos.” (p.122)
Concepções de aprendizagem e crenças 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.” (p. 464).

Fonte: Silva (2007).

O quadro 1, mostra algumas definições sobre crenças que apresentam pontos em comum, por exemplo, as crenças são baseadas nas experiências escolares e pessoais de cada educando, são socialmente construídas em interação com o contexto que nos cercam, podem estar implícitas ou explícitas nas opiniões dos aprendizes, bem como podem se constituir naquilo que eles acreditam serem as atividades ou caminhos normais, verdadeiros para uma determinada aprendizagem. Em razão da diversidade de termos e definições sobre crenças, reiteramos que não há um consenso, uma

uniformidade, na literatura em LA, quanto aos termos e definições referentes às crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Por essa razão, adotamos, nesse estudo, o conceito sobre crenças adotado por Silva (2005, p. 77) em sua dissertação de Mestrado ao afirmar que:

Entendemos crenças no ensino/aprendizagem de línguas como ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constrói neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por um certo período de tempo. (SILVA, 2005, p. 77).

O conceito de Silva (2005) aponta que as crenças são essas ideias que podem ser tanto de alunos, professores e terceiros. Na verdade, o seu conceito sobre crenças, de certa forma, envolve todos os agentes do contexto escolar, estudantes, docentes e terceiros que de fato por meio de suas opiniões podem exercer sob alguma forma, direta ou indireta, a influência na maneira como os aprendizes pensam e agem sobre o processo ensino e aprendizagem, no caso específico, a língua inglesa. Autores como Barcelos (2004), Silva (2005) destacam a inserção das crenças ou cultura/abordagem de aprender como uma das forças no modelo teórico de Operação Global de Ensino de Línguas proposto por Almeida Filho (2010), influenciando dessa forma todo o processo de aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), conforme mostra a Figura 1.



Figura 1 – Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas  
Fonte: Almeida Filho (2010)

O Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas proposto por Almeida Filho (2010) destaca a abordagem de ensinar do professor exercendo influências em várias atividades do processo de ensinar línguas como o planejamento de cursos, produção de materiais, experiências com a língua-alvo e avaliação de rendimento dos alunos. O autor explica o que faz o professor ensinar do modo que ensina é a sua abordagem de ensinar que pode se manifestar explicitamente ou implicitamente. Acrescenta, ainda, o autor que a abordagem de ensinar do professor

relaciona-se com outras forças: a abordagem de aprender do aluno, a abordagem de ensino subjacente ao material didático e os valores almejados por terceiros no contexto escolar (a instituição, o gestor, entre outros) bem como os filtros afetivos tanto do professor quanto dos educandos que se configuram como motivação, bloqueios, ansiedades, cansaço físico, dentre outros). (ver Figura 2).

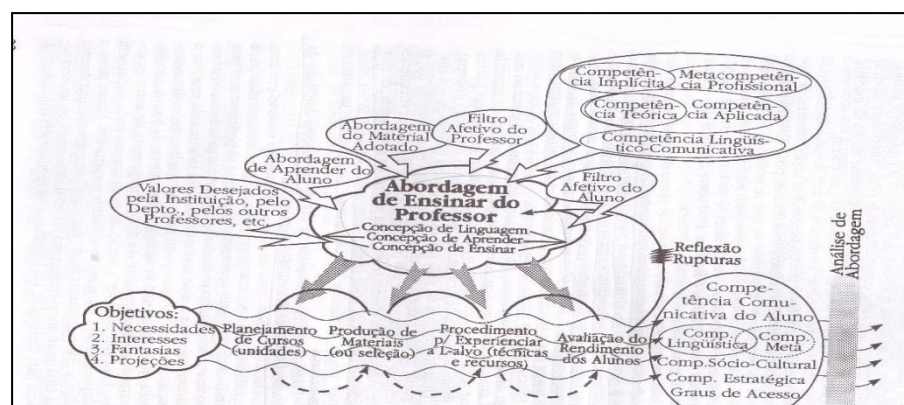


Figura 2 – Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas  
Fonte: Almeida Filho (2010)

Isso implica em reconhecer, no Modelo Ampliado de Operação Global de Ensino de Línguas, o potencial da conjugação de múltiplas forças incidindo na construção e tessitura do processo ensino e aprendizagem de LE, proporcionando a formação e legitimação das crenças conforme destacado por Almeida Filho (2010).

## 2.1 As crenças e a autonomia do educando no processo de aprendizagem da língua-alvo

Vários estudiosos têm abordado o assunto autonomia como objeto de estudo de suas pesquisas proporcionando assim várias contribuições, o que a nosso ver, tem ampliado de forma significativa o campo da teorização. Para Fernandes (2005), esse tema começa a ter efervescência no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com o advento de uma mudança de abordagem pautada no professor (método audiolingual) para uma abordagem centrada no aluno (método comunicativo). Segundo a autora, a comunicação e a interação foram realçadas em detrimento de um ensino voltado para a gramática e a tradução. Nicolaides (2003), ao tratar sobre o assunto enfatiza que uma das várias maneiras de entender como o desenvolvimento da aprendizagem autônoma acontece é mediante a análise das crenças e atitudes tanto de professores quanto de aprendizes. Cruz (2009) afirma que a ênfase nas crenças bem como nas atitudes de professores e alunos constituem-se os elementos que garantirão que o processo da autonomia ocorra em detrimento dos Centros de Aprendizagem

Autônoma. Julgamos ser pertinente revisitar e destacar em meio à diversidade de conceitos sobre autonomia que encontramos na literatura em LA, o conceito de Dickinson (1987) sobre autonomia que se insere em uma visão mais ampla sobre autonomia quando relata que esta é “essencialmente uma questão de atitude para com a aprendizagem.” (DICKINSON, 1987, p. 4, tradução nossa). Tomando como pressuposto o enunciado de Dickinson (1987), é importante refletirmos que a autonomia como questão de atitude para com a aprendizagem é algo que pode ser trabalhado em qualquer disciplina. Magno e Silva (2008, p. 293) ao conceituar autonomia do aprendente esclarece que esta é uma “capacidade a ser incentivada nos diferentes contextos de aprendizagem de língua estrangeira.”

Diante desses argumentos, comungamos com Cruz (2009) quando diz que a autonomia do aprendiz independe de um Centro de Aprendizagem para ser desenvolvida. Conforme a autora, a autonomia pode ser desenvolvida, também, em atividades do cotidiano em casa, em interação com os colegas em classe, e, ainda, em sala de aula sob a orientação do professor, paralelamente ao aprendizado do conteúdo programático. No entanto, enfatizamos que a “abordagem de aprender do aluno” bem como a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) podem atuar como um dos possíveis elementos inibidores da autonomia do aprendiz no processo de aprendizagem de LE no contexto escolar.

### 3 Metodologia e instrumentos de geração de dados

Considerando o objetivo da pesquisa e as suas características que buscam a compreensão da influência das crenças mediante os significados produzidos pelos educandos (recorte da pesquisa) no contexto público escolar na cidade de São Luís do Maranhão, é que adotamos para esse estudo, a pesquisa qualitativa que se insere no paradigma interpretativista. Na figura 3, apresentamos os participantes da pesquisa e os instrumentos de geração de dados bem como as relações estabelecidas entre eles.

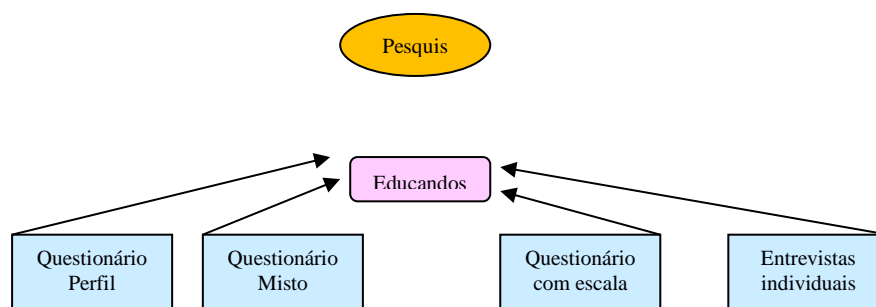


Figura 3 – Os participantes da pesquisa e a relação com os instrumentos de geração de dados.

Os participantes da pesquisa, considerando o recorte realizado, constituem-se nos estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. A justificativa pela escolha do oitavo ano do ensino fundamental regular deve-se, sobretudo, ao fato de todas as escolas selecionadas apresentarem o oitavo ano do ensino fundamental. Por outro lado, nessa etapa, suponhamos que os educandos apresentem um vasto campo de experiências escolares provenientes do processo de aprendizagem da língua inglesa que ocorre a partir do quinto ano.

### 3.1 Contextos escolares da pesquisa

Com o intuito de desenvolvermos a pesquisa proposta, escolheu-se com base nas Unidades Regionais de Educação – URES da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Maranhão – SEEDUC, três escolas públicas pertencentes à Unidade Regional de Educação - URE de São Luís. Denominamos os três cenários escolhidos de Escola A (EA), Escola B (EB) e Escola C (EC). No quadro 2, caracterizamos os contextos escolares envolvidos na pesquisa

Quadro 2 – Contextos escolares envolvidos na pesquisa


Unidades Escolares	Níveis de ensino	Local	Clientela	Período
EA	Fundamental II e ensino médio	Bairro distante do centro	Classe média baixa	Manhã, tarde e noite
EB	Fundamental I e II ensino médio e EJA	Bairro distante do centro	Classe média baixa	Manhã, tarde e noite
EC	Fundamental I e II ensino médio e EJA	Bairro distante do centro	Classe média baixa	Manhã, tarde e noite

Fonte: Elaborada pelo autor

Embora, EA, EB e EC sejam cenários representativos do ensino do contexto público ludovicense, compartilhamos com Rocha (2006), ao discorrer que cada cenário escolar é um universo específico com características próprias e comuns à esfera a qual pertence. Dessa forma, o perfil de cada escola tornou possível conhecer e apreender melhor as particularidades, semelhanças e diferenças existentes entre as três unidades escolares. No próximo item, abordaremos o tratamento das análises dos dados.

### 3.2 Procedimentos de análise dos dados

Os dados gerados mediante os instrumentos de pesquisa adotados foram analisados, separadamente, a fim de se obter tópicos, temas, regularidades e padrões presentes nos dados tendo como referência as perguntas que norteiam esta pesquisa



(BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido, a triangulação dos dados nos possibilitou gerar diferentes perspectivas sobre o tema pesquisado empregando assim diferentes instrumentos de dados com o intuito de garantir a confiabilidade e validade da interpretação por parte do pesquisador. A análise dos dados permitiu identificar e analisar as crenças dos participantes com relação à influência no desenvolvimento da autonomia dos educandos. Assim sendo, apresentaremos, na próxima seção, parte dos resultados constatados pela pesquisa.

#### **4 Resultados: As crenças dos educandos e suas implicações no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem da língua inglesa**

As crenças dos aprendizes foram agrupadas em cinco categorias: crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa; crenças sobre a aprendizagem do idioma inglês na escola pública; crenças sobre o papel do professor, crenças sobre o bom professor; crenças sobre o papel do aluno. O quadro 3 sintetiza as crenças manifestadas pelos educandos.


##### **Quadro 3 – Síntese das crenças inferidas a partir das perspectivas dos educandos**

Aprender inglês significa aprender a se comunicar nessa língua
Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo
É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado
É importante falar inglês com uma excelente pronúncia
A melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos
É difícil aprender inglês
Aprender o idioma inglês exige esforço por parte do aluno
Para aprender inglês é importante repetir
É possível aprender inglês na escola pública, porém de forma fragmentada
Na escola pública, aprende-se somente o básico
O local mais apropriado para aprender inglês é a escola de idiomas
Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública
Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar, o aluno precisa empenhar-se também
O aluno é mais responsável pela sua aprendizagem do que o professor
O aluno aprende melhor quando interage com o professor

Fonte: Elaborada pelo autor

Consoante o quadro 3, os educandos manifestaram diversas crenças com relação à aprendizagem da língua inglesa e que são trazidas para o contexto escolar oriundas de várias fontes, influenciando a sua abordagem de aprender a língua inglesa. Por um lado, há crenças que são suscitadas a partir da percepção dos educandos sobre as experiências vivenciadas no seu cotidiano escolar em que destacamos a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) exercendo um papel fundamental na formação e influência sobre as crenças dos educandos. Por outro, os educandos sugerem demonstrar nas suas verbalizações, manifestações de autonomia quanto a sua responsabilidade no processo ensino e aprendizagem, porém, tal manifestação parece





ofuscar-se mediante a convivência com “aglomerados de crenças”<sup>127</sup> (SILVA, 2005) sobre a aprendizagem da língua inglesa que apresenta como fonte principal de influência a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010). Diante desse contexto, a crença *é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado*, compartilhada por 59% dos educandos converge com as crenças expressas por alguns educadores, fato que evidencia uma interconexão entre a “cultura de aprender dos alunos” (SILVA, 2005) e a “cultura de ensinar do professor” (SILVA, 2005).

Consideramos que determinadas crenças expressas pelos grupos de educandos sugerem não propiciar o desenvolvimento da autonomia do educando no seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Por outro lado, foi possível perceber que *a vontade de aprender o idioma*, em questão, expressa pela maioria dos educandos em conexão com a manifestação de um *espírito crítico* que manifestaram sobre a importância da interação entre professor e aluno no ensino e aprendizagem da língua inglesa, podem constituir-se nos primeiros passos desses educandos em busca da autonomia no seu dia a dia escolar com a língua inglesa. Sob esse olhar, convém aqui ressaltar que quase a totalidade dos educandos, ou seja, 92,9% e 98,5% foram favoráveis às crenças, *o aluno aprende melhor quando participa em sala de aula*, *o aluno aprende melhor quando interage com o professor*, respectivamente. Com efeito, sobre esse aspecto os dados sugerem revelar crenças que evidenciam graus de autonomia nas verbalizações dos educandos.

Em contrapartida, reiteramos a influência do enfoque da abordagem tradicional de ensino quanto ao papel do professor e aluno no processo ensino e aprendizagem. A nosso ver, parece ainda nortear as verbalizações de alguns participantes quanto ao papel do aluno e do professor sugerindo, assim, uma atuação passiva dos educandos diante do processo ensino e aprendizagem. A possibilidade de aprender inglês, na escola pública, foi compartilhada por mais da metade dos participantes do estudo, o que corresponde a 63,3% do universo da pesquisa. A crença, *é possível aprender inglês na escola pública* foi, também, apontada nos estudos de Miranda (2005), Lima (2005), Coelho (2005). Com base nos dados extraídos da entrevista, alguns informantes acreditam que conseguem *aprender inglês na escola pública* por razões de fatores internos tais como: interesse, força de vontade e desejo de

---

<sup>127</sup> São feixes de crenças com laços coesivos entre si, verdadeiras constelações de crenças que se auto-  
apóiam (SILVA, 2005, p. 78).

aprender por parte dos aprendizes. Outros justificaram a possibilidade de aprendizagem do idioma, na escola pública, porém, chamando atenção para alguns aspectos dessa aprendizagem, conforme se observa no trecho, a seguir:

Pq: [...] É possível aprender inglês na escola pública?

C1EF: As pessoas que querem aprender, podem sim aprender, mas não o bastante, né? Mas podem sim aprender. (grifo nosso). (entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Você acha que é possível aprender inglês na escola pública?

B3EF: Aprender... totalmente não, mas aprender a metade sim. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013)

Refletindo sobre as crenças apresentadas, constatamos que para esses informantes, a escola pública se apresenta como o local onde eles podem conhecer e aprender a língua inglesa mesmo ainda sendo um conhecimento decorrente de uma aprendizagem fragmentada do idioma como se posicionaram os educandos C1EF e B3EF em seus depoimentos. Por outro lado, os educandos convergiram com a crença, a *escola de idiomas é o local mais apropriado para a aprendizagem do idioma inglês*, em razão das condições favoráveis ao ensino e aprendizagem que oferecem em detrimento das condições ofertadas pela escola pública para o ensino e aprendizagem do idioma inglês, conforme apontaram os excertos, a seguir:

Pq: E no instituto de idiomas, você acha que aprender inglês no instituto de idiomas é a mesma coisa que aprender inglês na escola pública, tem alguma diferença?

B3EEF: Tem.

Pq: Qual?

B3EF: Porque no Instituto de idiomas o inglês é mais... amplo, mais... legível

Pq: E na escola pública, o inglês não é?

B3EF: O inglês é, mas não é do... mesmo status. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013)

Pq: Na tua opinião, há alguma diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender inglês em um instituto de idiomas [...] ?

A3EF: Sim

Pq: Tem alguma diferença, qual é?

A3EF: Tem diferença porque na escola pública é só o ensino básico, já no outro, é um ensino mais aprofundado. (grifo nosso). (Entrevista, EA, 19/09/2013)

Com base nos dados evidenciados, a crença, *é possível aprender inglês na escola pública*, acaba por conviver, concomitantemente, com outros “aglomerados de crenças” (SILVA, 2005) que percebem o idioma dentro de uma ótica desfavorável em relação aos institutos de idiomas. E, nesse contexto, a palavra *status* utilizada pelo informante B3EF bem como os adjetivos, *básico* e *aprofundado* na voz de A3EF resumem, possivelmente, toda uma percepção desfavorável dos educandos quando se aborda o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas em contraponto com os institutos de idiomas. Assim, conforme os discursos apresentados é possível inferirmos que o inglês da escola pública não apresenta o mesmo *status* que

possui no instituto de idiomas já que o idioma na esfera pública escolar é visto pelos participantes a partir de uma ótica de inferioridade que propala outros “aglomerados de crenças” (SILVA, 2005), por exemplo, *só se aprende o básico na escola pública*, como bem pontuou A3EF em entrevista abordada anteriormente.

No que diz respeito à crença, *há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*, as análises dos dados revelaram que 69% dos participantes que reúnem as três unidades escolares concordam com a crença, *há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*. Diante desse universo, apenas 17% dos participantes se mostraram não favoráveis à crença mencionada e 14% dos aprendizes não souberam opinar. Para conferirmos, ressaltam-se alguns depoimentos transcritos da entrevista:

Pq: Na tua opinião, há pouca motivação para o aluno aprender inglês na escola pública. Ele é estimulado a aprender inglês na escola pública?

C4EF: Acho que ele não é estimulado. Acho que falta mais estimulação dos professores, dos pais, falta muito. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Você acha que há pouca motivação, pouco estímulo para o aluno da escola pública aprender a língua inglesa? Você acha que ele não é estimulado, não é motivado?

A5EF: Acho que não.

Pq: Por quê?

A5EF: Acho que é porque a maioria vem por vim, entendeu? Pra sala de aula e como não é tão necessária tanto a língua inglesa em nosso país, eles fazem de conta que nem pra eles não é tão importante, aí eles ficam...(grifo nosso) (Entrevista, EA, 19/09/2013)

É possível perceber, a partir das perspectivas dos educandos que a motivação, elemento fundamental no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, recebe influências de vários fatores, por exemplo, as crenças trazidas pelos próprios participantes sobre o idioma inglês, como é o caso do depoimento de A5EF para quem *a língua inglesa não é tão necessária em nosso país*, crença que também se estende aos demais colegas de sala de aula de A5EF. Em consonância com esse quadro, identificamos, nos relatos dos aprendizes, sobretudo, da unidade EC<sup>128</sup>, observações que demonstram a ausência de interação do educador para com os aprendizes no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Alguns trechos, a seguir, oriundos das entrevistas exemplificam tal situação:

Pq: Você acha importante o professor interagir em sala de aula?

---

<sup>128</sup> A Unidade Escolar EC foi a que apresentou aproximadamente um maior percentual de educandos, 66,6% que concordam com a crença: *há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*.

B3EF: Acho.

Pq: Por quê?

B3EF: Porque o professor interagindo com o aluno dá oportunidade para o aluno aprender mais, tirar as dúvidas. ... (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013).b

Pq: Você acha importante o professor interagir com o aluno em sala de aula?

C5EF: Acho.

Pq: Por quê?

C5EF: Os alunos eles têm que ter uma conexão... pra... tipo...Ah! professor não estou entendendo isso... isso, isso. O professor deve explicar para o aluno.

Pq: E hoje na tua turma? Você acha que está tendo essa interação?

C5EF: Assim não muito. Porque o nosso professor ele [...] não fala assim muito com o aluno. A aula dele é assim... ele foca mais na aula, ensinar, ((incomp.)) ele não pergunta assim as coisas, não fala assim... (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013)

É notório o conhecimento dos participantes sobre o significado da interação e quando essa se manifesta ou não nas relações de convívio com os educandos no contexto escolar. É óbvio que tal percepção, sobretudo, dos educandos da unidade EC fortalece a crença, *o aluno aprende melhor quando interage com o professor*, constatada no questionário com escala com 98,5% de adesão por parte dos educandos. Retomando os exemplos, anteriormente, mencionados, acreditamos que esse tipo de atitude em que não há um compartilhamento do palco escolar com os aprendizes, em absolutamente, nada contribui para a permuta de ideias, experiências, ajuda mútua e empatia entre os atores, educadores e educandos, no cenário escolar. Por outro lado, sugere acentuar a desmotivação do educando circunscrevendo as suas oportunidades de desenvolver a sua autonomia como aprendiz do idioma inglês. Diante dessas considerações, compartilhamos com Ribas (2008) ao sintetizar na sua pesquisa que quando há uma relação de maior simetria entre esses atores (educadores e educandos), a participação e motivação caminham na mesma proporção se comparada aos momentos em que as interações são controladas de maneira rígida, impedindo os aprendizes de expressarem as suas opiniões. Nos excertos que seguem, fica evidente essa perspectiva:

Pq: Em sua opinião, é importante essa interação professor e aluno?

C4EF: É muito importante. Teve um tempo que eu fiz curso de inglês... básico e o meu professor era muito... interagia muito com os alunos... é.... ((incomp.)) Interagia mesmo, eu achei que eu aprendi bastante no curso. (grifo nosso). (Entrevista, EA, 19/09/2013)


Pq: Você acha importante o professor interagir em sala de aula?

B1EF: Acho.

Pq: Por quê?

B1EF: Porque assim, se for um aluno exemplar ele vai querer mais ainda... aprender mais ainda, ele vai querer mais ainda evoluir as coisas. Ele vai querer tirar mais dúvidas. (grifo nosso). (Entrevista, EB, 20/10/2013)


Observando os excertos podemos constatar, mais uma vez, a força que pode exercer o educador quando interage, satisfatoriamente, com os aprendizes e,



obviamente, a repercussão dos aspectos positivos dessa interação na aprendizagem e autonomia dos educandos. Enfoque semelhante, podemos perceber mediante o uso dos advérbios de intensidade, *mais*, *bastante* junto aos verbos, nos depoimentos mencionados, ou seja, o resultado que a interação entre educador e educando pode gerar para o desenvolvimento da autonomia do educando na sua aprendizagem. Dentro desse contexto, retomamos, ainda, algumas crenças que foram compartilhadas de forma receptiva pelos educandos, por exemplo, *é importante falar inglês com uma excelente pronúncia, é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado, a melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos, é difícil aprender inglês, há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública, o papel do professor é transmitir conhecimentos, o papel do aluno é prestar atenção nas aulas*. Crenças que sugerem desencorajar, inibir ou ainda, recuar a promoção da autonomia dos educandos no processo de aprendizagem da língua inglesa à medida que todas essas crenças não facilitam para os educandos o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto público escolar.

Apesar de constataremos tais crenças, faz-se oportuno destacar que 92,9% dos educandos concordaram com a crença, *o aluno aprende melhor quando participa em sala de aula*, 98,5% dos aprendizes concordaram com a crença, *o aluno aprende melhor quando interage com o professor*, 85,9% enfatizaram que *participam das aulas de inglês porque sentem vontade de aprender esse idioma*, além de ressaltarem, nas entrevistas, que *o educando é o maior responsável pela sua aprendizagem*. Com efeito, são crenças produtivas que tanto estimulam e fortalecem a capacidade de aprendizagem do educando quanto edificam ao longo da aprendizagem da língua inglesa os alicerces para o processo de autonomização dos educandos. É diante desse cenário público escolar repleto de crenças dos aprendizes que tanto favorecem quanto desfavorecem a autonomia dos educandos em busca da aprendizagem da língua inglesa, é que percebemos mediante as relações dialógicas que se estabelecem no contexto escolar “os conflitos, tensões, jogos de poder” (FARACO, 2006) que emergem dos relatos dos educandos desfavorecendo, sobretudo, a busca, o interesse, a motivação e a vontade de aprender do educando no que diz respeito ao idioma inglês.

## 5 Considerações finais



Com base nas crenças expressas pelos educandos, é oportuno mencionar que apesar de algumas crenças elencadas serem recorrentes em pesquisas já realizadas, esse fato, apenas, implica, por um lado, em reconhecer a natureza social das crenças (BARCELOS; KALAJA, 2003, DUFVA, 2003) diante das verbalizações dos aprendizes. E, por outro, nos mostra o sentido que elas concedem ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, no contexto escolar, independentemente, do grau de adesão dos participantes do estudo com relação às crenças expressas.

De uma maneira geral, as análises dos dados apontaram que os educandos apresentaram crenças que podem favorecer e inibir a autonomia desses participantes na aprendizagem da língua inglesa. Portanto, as crenças expressas pelos educandos sobre o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa, em contato com as experiências escolares vivenciadas na disciplina língua inglesa, aproximam e distanciam os educandos da aprendizagem do idioma inglês, na escola pública. E quanto a esse distanciamento, os dados sugerem revelar que a autonomia dos educandos em determinados aspectos do processo de aprendizagem da língua inglesa encontra resistências para a sua promoção considerando a dimensão social e contextual das crenças no cenário escolar além da influência da “abordagem de ensinar do professor” e da “abordagem de aprender do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010)

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6.ed. São Paulo: Pontes, 2010. 75p.


BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Eu não fiz cursinho de inglês: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. *In:\_\_\_\_\_*. (Org.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 2011. p. 297-318.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jun./jul. 2004.

\_\_\_\_\_. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**. 138f. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n.1, p. 71-91, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.



CRUZ, Giêdra Ferreira da. O papel do centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras no desenvolvimento da autonomia dos alunos de letras. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 245p. p. 60-68.

DICKINSON, Leslie. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 200p.

FÉLIX, Adelmides. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, João Carlos Paes de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

FERNANDES, Vera Lúcia Dias. **As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo**. 219f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005, Porto Alegre, 2005.

LIMA, Solange dos Santos. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. 192f. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

MADEIRA, Fábio. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, jan./jun., 2008. p. 119-129

MAGNO E SILVA, Valkyria. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? *In*: GIL, Glória; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. São Paulo: Pontes Editores, 2008. 358 p. p. 293-301.

NICOLAIDES, Christine Siqueira. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RIBAS, Fernanda Costa. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2008.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. 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.

---