



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARIA TERESA SOUSA SERPA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE CRENÇAS NO CONTEXTO PÚBLICO ESCOLAR**

FORTALEZA

2014

MARIA TERESA SOUSA SERPA

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
ANÁLISE DE CRENÇAS NO CONTEXTO PÚBLICO ESCOLAR

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S495e Serpa, Maria Teresa Sousa.
Ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira : análise de crenças no contexto público escolar / Maria Teresa Sousa Serpa. – 2014.
245 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Linguística.

Orientação: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura.

1.Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes de português. 2.Professores de inglês – São Luís(MA) – Atitudes. 3.Estudantes do ensino fundamental – São Luís(MA) – Atitudes. 4.Aprendizagem. I.Título.

CDD 428.2469

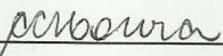
MARIA TERESA SOUSA SERPA

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
ANÁLISE DE CRENÇAS NO CONTEXTO PÚBLICO ESCOLAR

Tese apresentada ao Doutorado em Linguística do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

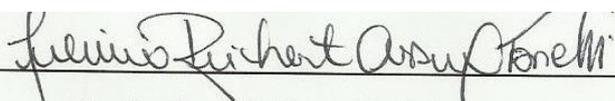
Aprovada em: 16 / 06 / 2014.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)



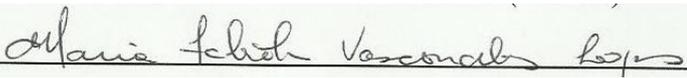
Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Universidade Estadual de Londrina (UEL)



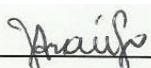
Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo

Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Profa. Dra. Maria Fabíola Vasconcelos Lopes

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo

Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, meu eterno Mestre, e aos meus pais, os meus primeiros orientadores.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, pelo presente da vida e permissão por trilhar nesse caminho desafiador e maravilhoso que é a vida humana.

À família *Serpa*, representada por *Raimundo Apolinário Serpa*, *Maria Madalena Viana Serpa* e *Teresa de Jesus Cordeiro Serpa*, começo e recordações de toda uma geração.

Aos meus pais, *Maria Antônia Ribeiro Sousa* e *Tarquínio Adelman Serpa*, os meus primeiros educadores, o meu agradecimento eterno.

A *Iolanda Viana Serpa*, presença constante durante essa trajetória.

A *Cristina Viana Serpa* e *Maria da Assunção Serpa*, lembranças de afeto, responsabilidade e condução para os primeiros passos rumo à educação escolar.

À Profa. *Ana Célia Clementino Moura*, pela amizade, carisma, solidariedade, paciência, dedicação, e, sobretudo, pela competência dedicada às orientações.

Aos professores *Júlio Araújo* e *Vlândia Maria Cabral Borges*, pelas contribuições valiosas concedidas, na qualificação do projeto, para o desenvolvimento da tese.

Aos *professores* do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), pela amizade, apoio e incentivo externado durante o desenvolvimento desse percurso.

À Banca Examinadora, pelo olhar crítico que clareia os aspectos da tese invisíveis ao autor.

Aos alunos e alunas da Rede Pública Estadual de Ensino que além de colaborarem, de forma espontânea, com a pesquisa, constituíram-se, na condição de educandos, em nossas primeiras inquietações sobre o nosso objeto de estudo.

Finalmente, a *todos* aqueles, que embora seus nomes não estejam presentes, externaram satisfação, apoio, incentivo e confiança durante a realização dessa gratificante e engrandecedora trajetória acadêmica. Muito obrigada!

“Pois todas as coisas foram criadas por ele, e tudo existe por meio dele e para ele. Glória a Deus para sempre! Amém!”

Rm 11, 36

RESUMO

Esta pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista (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. Apresenta 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. Nesse sentido, as questões de pesquisa são as seguintes: quais as crenças dos professores, estudantes e gestores sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa? Quais as semelhanças e diferenças entre as crenças dos participantes da pesquisa? Como professores, educandos e gestores entendem o papel do aluno e do professor nesse processo? Em que medida as crenças dos professores, educandos e gestores poderiam promover ou inibir a autonomia dos aprendizes no processo de aprendizagem da língua inglesa? Quais os fatores do contexto escolar que podem promover ou não o estímulo da autonomia dos educandos? Para responder a esses questionamentos, 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 sobre crenças, Barcelos (1995, 2001, 2004, 2011); Alanen (2003); Silva (2005 2007); Almeida Filho (2010), Dufva (2003), Bakhtin (2009), Faraco (2009); Brait (2005); nos estudos sobre autonomia do aprendiz baseados em Dickinson (1987); Freire (1996); Benson (2006, 2008) dentre outros. Os resultados da pesquisa mostraram a presença de crenças em todos os grupos participantes que sugerem promover e inibir a autonomia dos educandos no seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Os grupos 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. Ademais, os resultados, destacaram a abordagem de aprender dos educandos como fator fundamental à influência das crenças sobre a abordagem de ensinar do professor e dos gestores quanto ao ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública.

Palavras-chave: Crenças. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Autonomia do Aprendiz. Escola Pública.

ABSTRACT

This qualitative-interpretative research (BOGDAN; BIKLEN, 1994); BORTONI-RICARDO, 2008) consists of an investigation into the beliefs of students, teachers and administrators in three public middle schools in the city of São Luis of Maranhão. It presents as objective to understand the influences of beliefs on teaching and learning of English language and their implications in the development of learners' autonomy in the speeches of eighth-grade students, English language teachers, and school administrators. In this sense, the research questions are the following: what are the beliefs of the teachers, students and administrators on teaching and learning of English language? What are the similarities and differences among the participants' beliefs of the research? How the teachers, students and administrators understand the student's and the teacher's roles in that process? To what extent the beliefs of teachers, students and administrators can contribute to promoting or inhibiting the learners' autonomy in the learning process of English language? What are school's factors that can promote the stimulus or not of the learners' autonomy? To answer these questions, the research used the following tools: scale questionnaire based on the inventory of beliefs named BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), closed and mixed questionnaires, semi-structured interviews, and observation. The theoretical reference is based on studies about beliefs, Barcelos (1995, 2001, 2004, 2011); Alanen (2003); Silva (2005, 2007); Almeida Filho (2010); Dufva (2003), Bakhtin (2009), Faraco (2009); Brait (2005), and learner's autonomy based on Dickinson (1987); Freire (1996); Benson (2006, 2008) and so on. The results from the search showed the presence of beliefs in all the participant groups that suggest fostering and inhibiting the students' autonomy in their learning process in English language. The groups of teachers and administrators showed disfavour beliefs regarding the promotion of students' autonomy, mainly, the way how the learners are perceived in the learning process of English language. On the other hand, the students presented beliefs that stimulate the autonomy in the process of English language learning. Furthermore, the results detached the students' learning approach as a fundamental factor to the influence of beliefs on the teachers' teaching approach and administrators' approach regarding the teaching and learning of English language in public school.

Keywords: Beliefs. English Language Teaching and Learning. Learner Autonomy. Public School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Objetivos e perguntas norteadoras da pesquisa	31
Quadro 2 -	Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas	35
Quadro 3 -	Diferentes termos e definições sobre aprendizagem de línguas	36
Quadro 4 -	Diferentes termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas	38
Quadro 5 -	Contextos escolares envolvidos na pesquisa	68
Quadro 6 -	Instrumentos de geração de dados em relação aos participantes e objetivos a que se propõe cada instrumento	75
Quadro 7 -	Entrevistas realizadas com os educandos das unidades escolares (EA, EB, EC)	85
Quadro 8 -	Reaudição das entrevistas realizadas com os educandos das unidades das unidades escolares (EA, EB, EC)	85
Quadro 9 -	Síntese das crenças inferidas a partir das perspectivas dos educandos	121
Quadro 10 -	Categorização das respostas dos docentes sobre a apreensão do papel do aluno	138
Quadro 11 -	Categorização das respostas dos docentes sobre a apreensão de ser um bom professor	140
Quadro 12 -	Síntese das crenças inferidas a partir das perspectivas dos docentes	142
Quadro 13 -	Demonstrativo dos atores sociais participantes da pesquisa	145
Quadro 14 -	Categorização das respostas das coordenadoras sobre a apreensão do papel do aluno	153
Quadro 15 -	Categorização das respostas das coordenadoras sobre a apreensão de ser um bom professor	155
Quadro 16 -	Síntese das crenças inferidas a partir das perspectivas das coordenadoras pedagógicas.....	156
Quadro 17 -	Categorização das respostas das diretoras escolares sobre a apreensão do papel do aluno	164
Quadro 18 -	Categorização das respostas das diretoras escolares sobre a apreensão de ser um bom professor	165
Quadro 19 -	Síntese das crenças inferidas a partir das perspectivas das diretoras escolares	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEF	Coordenadora da Escola A do Ensino Fundamental
ADEF	Diretora da Escola do Ensino Fundamental
A1EF	Aluno da Escola A do Ensino Fundamental
ALAB	Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil
APEF	Professora da Escola A do Ensino Fundamental
BALLI	<i>Beliefs About Language Learning</i>
BCEF	Coordenadora da Escola B do Ensino Fundamental
BDEF	Diretora da Escola B do Ensino Fundamental
B1EF	Aluno da Escola B do Ensino Fundamental
BPEF	Professora da Escola B do Ensino Fundamental
CCEF	Coordenadora da Escola C do Ensino Fundamental
CDEF	Diretora da Escola C do Ensino Fundamental
C1EF	Aluno da Escola C do Ensino Fundamental
CPEF	Professora da Escola C do Ensino Fundamental
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EA	Escola A
EB	Escola B
EC	Escola C
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LDB	Leis de Diretrizes Básicas da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGL	Programa de Pós-graduação em Linguística
Pq	Pesquisador
SEEDUC	Secretaria de Estado da Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Conhecendo o objeto de estudo	16
1.2	Contextualização do problema	16
1.3	Justificativa	27
1.4	Objetivos e perguntas da pesquisa	30
1.5	Apresentando a estrutura da tese	31
1.6	Concluindo este capítulo	32
2	DISCUTINDO A TRAMA TEÓRICA DA PESQUISA	33
2.1	Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras	33
2.2	Conceituando e criando inteligibilidade sobre crenças em LA	34
2.3	Natureza das crenças	47
2.4	As crenças e a autonomia do educando no processo de aprendizagem da língua-alvo	49
2.5	Crenças: uma visão bakhtiniana	57
2.6	Conclusão deste capítulo	61
3	DEFININDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	62
3.1	Diferentes abordagens de investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas	62
3.1.1	<i>Abordagem normativa</i>	62
3.1.2	<i>Abordagem metacognitiva</i>	63
3.1.3	<i>Abordagem contextual</i>	64
3.2	Natureza da pesquisa	64
3.3	Locus da pesquisa	66
3.3.1	<i>O perfil das escolas</i>	67
3.3.1.1	<i>Escola A</i>	67
3.3.1.2	<i>Escola B</i>	67
3.3.1.3	<i>Escola C</i>	67
3.4	Participantes da pesquisa	68
3.4.1	<i>Perfil dos participantes</i>	70
3.4.1.1	<i>Educandos da EA</i>	70
3.4.1.2	<i>Educandos da EB</i>	71

3.4.1.3	<i>Educandos da EC</i>	72
3.4.1.4	<i>Professores</i>	73
3.4.1.5	<i>Gestores</i>	73
3.4.1.5.1	Diretores	73
3.4.1.5.2	Coordenadores Pedagógicos	74
3.5	Instrumentos de geração de dados	74
3.5.1	Questionários	77
3.5.1.1	<i>Questionário fechado</i>	77
3.5.1.2	<i>Questionário misto</i>	77
3.5.1.3	<i>Questionário com escala do tipo Likert</i>	79
3.5.2	Observação não estruturada	82
3.5.3	Entrevista semi-estruturada	83
3.6	Constituição do corpus	87
3.7	Procedimentos de análise dos dados	87
3.7.1	<i>Categoria de análises</i>	89
3.8	Conclusão do capítulo	89
4	TORNANDO AUDÍVEIS AS VOZES DOS PROTAGONISTAS DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: EDUCANDOS E EDUCADORES	90
4.1	O que pensam os educandos dos cenários escolares: EA, EB e EC	90
4.1.1	Crenças sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa	90
4.1.1.1	<i>Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua</i>	91
4.1.1.2	<i>É importante falar inglês com uma excelente pronúncia</i>	96
4.1.1.3	<i>É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado</i>	99
4.1.1.4	<i>É sempre um processo chato aprender o idioma inglês</i>	104
4.1.1.5	<i>Para aprender inglês é importante repetir</i>	106
4.1.2	Crenças sobre ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública ...	107
4.1.2.1	<i>Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública</i>	107
4.1.2.2	<i>É possível aprender inglês na escola pública</i>	113
4.1.3	Crenças sobre o papel do professor	116
4.1.4	Crenças sobre o papel do aluno	119
4.2	O que pensam os docentes dos cenários escolares: EA, EB e EC	122
4.2.1	Crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa	122

4.2.1.1	<i>Aprender inglês significa aprender a gramática</i>	122
4.2.1.2	<i>Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua</i>	123
4.2.1.3	<i>É importante falar inglês com uma excelente pronúncia</i>	125
4.2.1.4	<i>É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado</i>	126
4.2.1.5	<i>É difícil aprender inglês</i>	128
4.2.2	<i>Crenças sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública</i>	132
4.2.2.1	<i>Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública</i>	132
4.2.2.2	<i>É possível aprender inglês na escola pública</i>	134
4.2.2.3	<i>O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas</i>	136
4.2.3	<i>Crenças sobre o papel do aluno</i>	138
4.2.4	<i>Crenças sobre o papel do professor</i>	140
4.3	<i>Conclusão das análises do capítulo</i>	142
5	TORNANDO AUDÍVEIS AS VOZES DOS GESTORES NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA ...	145
5.1	O que pensam as coordenadoras pedagógicas dos cenários escolares: EA, EB e EC	145
5.1.1	<i>Crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa</i>	146
5.1.1.1	<i>É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado</i>	146
5.1.1.2	<i>É importante falar inglês com uma excelente pronúncia</i>	147
5.1.1.3	<i>É difícil aprender inglês</i>	148
5.1.1.4	<i>O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas</i>	149
5.1.2	<i>Crenças sobre ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública ...</i>	150
5.1.2.1	<i>É possível aprender inglês na escola pública</i>	150
5.1.2.2	<i>Há pouca motivação estímulo para se aprender inglês na escola pública</i>	151
5.1.3	<i>Crenças sobre o papel do aluno</i>	152
5.1.4	<i>Crenças sobre o papel do professor</i>	154
5.2	O que pensa as diretoras dos cenários escolares: EA, EB e EC	157
5.2.1	<i>Crenças sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa</i>	157
5.2.1.1	<i>Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua</i>	157
5.2.1.2	<i>Aprender inglês é difícil</i>	158
5.2.1.3	<i>É importante falar inglês com uma excelente pronúncia</i>	159
5.2.1.4	<i>O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas</i>	160
5.2.2	<i>Crenças sobre ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública ...</i>	161

5.2.2.1	<i>É possível aprender inglês na escola pública</i>	161
5.2.2.2	<i>Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública.</i> ...	162
5.2.3	<i>Crenças sobre o papel do aluno</i>	164
5.2.4	<i>Crenças sobre o papel do professor</i>	165
5.3	Conclusão das análises do capítulo	166
6	CONCLUSÃO	171
	REFERÊNCIAS	181
	ANEXO A – BALLI (Beliefs About Learning Language Inventory)	191
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	192
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO MISTO APLICADO COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)	193
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM ESCALA DO TIPO <i>LIKERT</i> BASEADO EM (HORWITZ, 1985) APLICADO COM TODOS OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	196
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM OS EDUCANDOS DAS TRÊS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)	197
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE ESCOLAR EA	198
	APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE ESCOLAR EB	199
	APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE ESCOLAR EC	200
	APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM O CORPO DOCENTE DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)	201
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO	

FUNDAMENTAL DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)	202
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM AS DIRETORAS ESCOLARES DAS UNIDADES (EA, EB e EC)	203
APÊNDICE K – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)	204
APÊNDICE L - ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)	205
APÊNDICE M – ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DA UNIDADE ESCOLAR EA	231
APÊNDICE N – ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DA UNIDADE ESCOLAR EB	237
APÊNDICE O – ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DA UNIDADE ESCOLAR EC	240
APÊNDICE P – ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA DA UNIDADE ESCOLAR EA	243
APÊNDICE Q – ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA DA UNIDADE ESCOLAR EB	247
APÊNDICE R – ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA DA UNIDADE ESCOLAR EC	250
APÊNDICE S – ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DA UNIDADE ESCOLAR EA	252
APÊNDICE T – ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DA UNIDADE ESCOLAR EB	253
APÊNDICE U – ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DA UNIDADE ESCOLAR EC	254
APÊNDICE V – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS DOCENTES DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)	256
APÊNDICE W – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS GESTORES DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)	257
APÊNDICE X – CONVENÇÕES PARA AS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	258

APÊNDICE Y – CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS EDUCANDOS NO QUESTIONÁRIO COM ESCALA SOBRE A APREENSÃO DO PAPEL DO ALUNO	259
APÊNDICE Z – CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS EDUCANDOS NO QUESTIONÁRIO COM ESCALA SOBRE A APREENSÃO DO SIGNIFICADO DE SER UM BOM PROFESSOR	260

1 INTRODUÇÃO

1.1 Conhecendo o objeto de estudo

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 gestores¹ 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.

Face à complexidade do panorama exposto, e levando em consideração que os atores escolares não se restringem aos professores e estudantes é que procuramos 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, professores e gestores. Na próxima seção, apresentamos um panorama da contextualização do problema de pesquisa além dos resultados de algumas pesquisas, na literatura, sobre crenças relacionadas com o ensino e aprendizagem da língua inglesa que darão respaldo teórico aos resultados da pesquisa.

1.2 Contextualização do problema

A inclusão de uma língua estrangeira (doravante LE) no currículo escolar é um fator de extrema importância e necessidade na vida do cidadão. No caso específico da língua inglesa, essa necessidade pode ser percebida mediante a sua geopolítica que contribui para que ela se faça presente em quase todos os lugares do mundo marcando presença na ciência,

¹ Neste estudo, utilizaremos o termo gestores para designar os coordenadores pedagógicos e diretores escolares como participantes da pesquisa.

na política, nos negócios, no comércio, na indústria e na cultura. Dessa forma, fica evidente que o idioma inglês está ao nosso redor proporcionando repercussões em nossas vidas, seja nas músicas, redes sociais, jogos eletrônicos, telefones celulares entre outros. Nessa perspectiva, o conhecimento da língua inglesa pelo educando ou cidadão é de fundamental importância haja vista que grande parte das informações que são compartilhadas e disseminadas em várias partes do mundo encontram-se disponíveis na língua inglesa. É nesse sentido que o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras podem contribuir para a vida do cidadão proporcionando-lhe o acesso à diversidade de conhecimento no mundo.

Em consonância com o texto acima, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 20 de dezembro 1996 estabelece a obrigatoriedade de uma LE no ensino fundamental a partir da 5ª série, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar. Com relação ao ensino médio, a LDB assevera a obrigatoriedade de uma LE havendo a possibilidade de uma segunda língua optativa de acordo com a disponibilidade da instituição (BRASIL, 1996). Ainda nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNs complementam o discurso da LDB quanto às diretrizes de inclusão de línguas estrangeiras na educação básica, ao conceberem-nas enquanto conhecimentos fundamentais para a aproximação do aluno da diversidade cultural e sua integração em um mundo globalizado (BRASIL, 2000). Por fim, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM destacam a importância da LE, no ensino médio, enfatizando, além da sua função linguística, a sua função educacional (BRASIL, 2006).

De certa forma, percebemos, no discurso da legislação educacional vigente, a relevância do ensino de línguas estrangeiras para a educação básica uma vez que nem sempre essa relevância foi acolhida, de forma satisfatória, pela legislação educacional brasileira. Sob essa ótica, Paiva (2003) comenta que a LDB de 1961 e 1971 circunscreveram a importância da LE no contexto escolar quando deixaram de incluí-la entre as disciplinas obrigatórias, ficando sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação a decisão final sobre o ensino de línguas. Da mesma forma, Miccoli (2011) argumenta que, apesar de tantas lutas, histórias, era de se esperar que a importância da LE estivesse consolidada no currículo da educação básica. No entanto, ela lembra que a lei continua a sofrer modificações. Sobre esse aspecto, comungamos com Paiva (2003) quando assevera que as condições adversas nas nossas escolas não se constituem motivos suficientes para negar a todos o direito à educação que lhes é garantido pela Constituição Federal (e, acrescentamos pela LDB também).

Em face de todo esse contexto que envolve a legislação brasileira sobre o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, compartilhamos com Rajagopalan (2011) quando diz

que o cerne de toda essa questão poderá estar na dimensão política do ensino de línguas que fica sob a responsabilidade das mais altas instâncias da administração pública, refletindo, dessa forma, os seus efeitos nas práticas em sala de aula. Na verdade, comungamos com Rajagopalan (2011) haja vista que se a legislação sobre o processo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras integrasse a participação daqueles que atuam e convivem com o processo ensino e aprendizagem no dia a dia do contexto escolar, possivelmente, os efeitos poderiam ser outros nas práticas da educação escolar. Nesses termos, é importante salientarmos que a LE constitui-se um elemento de fundamental importância para a educação básica dos nossos estudantes, portanto, precisa ser considerada uma disciplina tão importante como qualquer outra presente no currículo escolar.

No que concerne à língua inglesa, é notável que a sua importância na educação básica ganha bastante relevo haja vista a sua necessidade e o papel desempenhado na comunicação e interação com o mundo globalizado. Partindo dessa ótica, podemos citar vários motivos para justificar a sua presença na vida escolar dos nossos educandos que vai desde as possibilidades de uso prático, ao seu caráter educativo que possibilita o acesso ao conhecimento da diversidade cultural, o que é, sobretudo, um direito de cidadania, além de expandir os horizontes de atuação dos nossos educandos. Diante do exposto, é fundamental lembrarmos Leffa (2009) quando diz que uma língua se apresenta como uma maneira de compreendermos o mundo que nos cerca, envolvendo não só os aspectos linguísticos como os culturais, como é o caso da língua inglesa que envolve a apreensão não só do mundo anglo-saxônico, mas a compreensão de outros mundos onde ela se faz presente. Com base nessa premissa, compreendemos o idioma inglês como uma língua mundial na medida em que essa mundialidade ocorre em um universo habitado por outros idiomas como aponta Ortiz (2006).

Sobre a difusão do idioma inglês, Rajagopalan (2005) aponta que aproximadamente 1,5 bilhão de pessoas no mundo inteiro, ou seja, $\frac{1}{4}$ da população mundial apresenta algum conhecimento da língua inglesa ou enfrenta a situação de lidar com ela no dia a dia. E acrescenta, ainda, que cerca de 80 a 90% da disseminação do conhecimento científico ocorre no idioma inglês, conforme o autor, quem não almeja ter um pouco do conhecimento do idioma, pode perder o bonde da história. Ampliando as considerações realizadas, acima, por Rajagopalan (2005), Berger (2005) chama a atenção para o fato de que a maior parte das informações disponível na Internet encontra-se na língua inglesa prevalecendo, assim, para o autor, a hegemonia do idioma como a LE mais utilizada para a comunicação global e, também, a mais presente no mundo da tecnologia. Como podemos verificar, trata-se de uma questão que se torna inegável, ou seja, a disseminação e hegemonia da língua inglesa e o

status que tem ocupado como língua mundial, idioma da disseminação do conhecimento científico e da internet bem como da comercialização de tecnologia em âmbito universal.

Levando em consideração todo esse contexto que evidencia a posição de destaque e a relevância contemplada pela língua inglesa no cenário mundial, percebemos que a sua valorização pela sociedade brasileira é facilmente notada pelo valor simbólico que esta representa como *status* social como também pelo crescente número de instituições privadas de ensino com propósitos de uma aprendizagem rápida e eficiente do idioma. Em sua tese de Doutorado, Longaray (2005) demonstra que o ensino da língua inglesa frequentemente é apresentado como uma forma de se obter um futuro melhor e decente. Nesse sentido, a autora pontua que, tanto para os pais, quanto para alunos e professores, a aquisição e aprendizagem da língua inglesa é uma das formas de se obter um futuro promissor e melhor, visto que o conhecimento de uma LE aparece sempre ligado ao bem estar material das pessoas.

Por outro lado, chama a nossa atenção a pesquisa realizada por Walker (2003) que aponta o ensino do inglês, especificamente, na escola pública, dentro de um quadro desolador. Nesse panorama, Bernardo (2007) compartilha de semelhante inquietação quando pontua que é bastante preocupante o quadro do ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública, já que grande parte dos alunos e alunas, ao término de sete anos de estudo, parece estar aprendendo inglês pela primeira vez. Quanto a esse cenário de malogro da educação pública, Assis-Peterson e Cox (2007, p. 12) apontam que professores e educandos encontram-se sozinhos na empreitada para ensinar e aprender inglês. Autores como Paiva (2009, p. 32), descreve esse contexto que reflete o ensino e aprendizagem da língua inglesa como: “salas superlotadas, pouca carga horária escolar, diversas turmas para trabalhar e uma grande desmotivação quanto à língua inglesa por parte dos estudantes, principalmente os de ensino médio.” Nessa mesma perspectiva, encontramos Lima (2011) que percebe o descaso com relação à LE no contexto escolar brasileiro, mormente, a escola pública, e comenta que a literatura sobre o assunto mostra, principalmente, na rede pública, relatos de frustração, desencantos, desprezo e negligência com relação ao ensino, (e acrescentamos também com a aprendizagem desse idioma).

Acentuando mais ainda esse quadro, Siqueira (2011), manifestando preocupação sobre essa questão, aponta que a desvalorização da língua inglesa perpassa pela carga horária reduzida, ausência de material didático adequado, diversos mitos ou crenças sobre o idioma que pairam sobre o imaginário coletivo de estudantes e pais de todos os níveis sociais tais como: *não sabe português quanto mais inglês; inglês é coisa para uma elite, só se aprende em cursos livres* etc. Nesse amplo conjunto de preocupações que envolvem a aprendizagem

do idioma inglês no contexto escolar público, destacamos, também, o posicionamento de Moita Lopes (1996) que demonstra preocupação quanto a proliferação de vários mitos, crenças decorrentes da falta de informação sobre a pesquisa e o ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, ele incentiva os profissionais da área a apresentarem uma postura crítica diante do processo de ensino e aprendizagem para que os mitos e crenças sejam, pelo menos, questionados pelos profissionais. Nessa mesma linha de raciocínio, Barcelos (2004, p. 147) comenta: “Não podemos deixar de pesquisar crenças sobre os aspectos que afetam nossas vidas de maneira cruciais.” A autora adverte para a importância de desenvolvermos estudos que abordem o tema em questão, e sob essa mesma perspectiva, Silva (2005) visualiza os estudos das crenças no processo ensino e aprendizagem de línguas como a ponta de um *iceberg* para a elaboração de teorizações no ensino de línguas envolvendo, assim, a prática pedagógica, formação de professores e de alunos. Ainda dentro desse aspecto, é oportuno lembrar Madeira (2005) que alerta que muitas vezes deixamos de aprender um novo idioma por acreditarmos na escolha de certos caminhos que não levam a proficiência da língua. E, acrescenta, ainda, o autor, não aprendemos por não sermos capazes de reconsiderarmos nossas crenças. E, nesse aspecto comungamos com Madeira (2005) ao comentar que muitas vezes as crenças acompanham professores e aprendizes de inglês como LE como se fossem regras infalíveis para se aprender um idioma. Acrescenta ainda o autor que algumas crenças tornam-se mitos como se houvesse um único e melhor caminho.

Sobre o tema em análise, Barcelos (2001), comenta que aprender de forma reflexiva é discutir sobre crenças, estratégias de aprendizagem com os alunos a fim de que eles possam entre si e com os seus professores refutarem suas crenças de aprendizagem de idiomas e como elas influenciam suas atitudes, ações tanto dentro quanto fora da sala de aula. Nessa mesma linha de raciocínio, outros autores, como Almeida Filho (2010), argumentam que para produzir impactos perceptíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não são suficientes modificações apenas no material didático, mobiliário, na metodologia e nos recursos audiovisuais. Ressalta, ainda, o autor que são importantes novas compreensões vivenciadas sobre a abordagem (ou cultura) de aprender dos alunos e de ensinar dos docentes. Na verdade, o que Almeida Filho (2010) destaca e chama a atenção, entre outros fatores, são as crenças, princípios, pressupostos que constituem a cultura de aprender e ensinar capaz de orientar as ações, decisões tanto de professores e estudantes com relação ao aprender e ensinar línguas estrangeiras. De forma semelhante, Conceição (2004), ressalta que as experiências, crenças e ações parecem estar interligadas de modo que as experiências anteriores influenciam as crenças e essas influenciam as experiências presentes

dos educandos e suas ações na aprendizagem. Nessa mesma linha de raciocínio, Barcelos (2006) chama atenção para o forte impacto das crenças nas ações e comportamentos.

Diante de todos esses argumentos, é importante esclarecer que o nosso objetivo, no presente estudo, se volta para a compreensão das crenças dos educandos, professores e gestores sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas possíveis implicações no desenvolvimento da autonomia dos educandos. Nesse sentido, as crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa carregadas de valores podem promover ou inibir, no contexto escolar, quaisquer tentativas dos educandos de buscarem, ampliarem e se aproximarem, cada vez mais, do idioma no contexto escolar. E nesse processo, além de outros fatores, consideramos a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) com um dos elementos fundamentais no contexto escolar que pode promover ou não o desenvolvimento da autonomia do educandos por meio de suas crenças e atitudes implícitas ou não na sua abordagem de ensinar a língua inglesa. Na verdade, são crenças e atitudes que podem se refletir nas metodologias utilizadas para ensinar a língua inglesa, nas formas de compreender o que é ensinar e aprender o idioma inglês, enfim, nas formas mais simples e, aparentemente, inofensivas de abordar a língua inglesa pelos educadores no contexto escolar. Formas inofensivas, mas que podem não estimular a promoção da autonomia do educando no seu processo de aprendizagem da língua inglesa.

Levando em consideração essa relação entre crença e autonomia, entendemos as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como forças atuantes, explícitas ou não, capazes de moldar, guiar e influenciar as expectativas, interesses ou não, estratégias de aprendizagem e sentidos atribuídos ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Na verdade, acreditamos que elas são passíveis de influenciar as atitudes do aprendiz, sua motivação, autonomia ou até mesmo de determinar o sucesso ou não do educando no seu processo de aquisição de uma segunda LE. Assim sendo, compreendemos ser de extrema importância cada vez mais avançar sobre o tema, em questão, a fim de que se possa contribuir para um processo reflexivo sobre as crenças no ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar público. É importante pontuar que as crenças sobre aprendizagem de línguas vêm sendo objeto de múltiplas pesquisas, isso é, um assunto que atualmente é, amplamente, estudado por muitos pesquisadores no Brasil e no exterior, tais como as pesquisas de Alanen (2003); Hosenfeld (2003), dentre outros.

Nesse sentido, o estudo de Alanen (2003) integra um projeto de caráter longitudinal realizado na Finlândia com crianças entre sete a nove anos que aprendem inglês como LE. Tal pesquisa adotou uma abordagem sociocultural com base nas noções de

mediação e apropriação extraídas de Vigotsky (1987) e Bakhtin (1981). Com base nessas perspectivas teóricas, o estudo de Alanen (2003) analisou o desenvolvimento das crenças dos aprendizes a partir da utilização de entrevistas longitudinais sobre vários aspectos da língua estrangeira e sua aprendizagem com o grupo pesquisado. A pesquisa apontou que os jovens aprendizes parecem internalizar ou apropriar-se das expressões de outros quando eles procuram falar sobre suas crenças de aprendizagem de línguas. Segundo Alanen (2003), esse fato tornou-se evidente na forma como as crianças trouxeram outras pessoas significativas e suas expressões durante as entrevistas realizadas. Dessa forma, o estudo evidenciou que o poder e a autoridade de outros agentes influenciaram as expressões que foram apropriadas pelos estudantes.

Ainda com foco nas crenças dos aprendizes, o estudo de Hosenfeld (2003) realizado, em Nova York, traz como referencial teórico o pensamento de Bakhtin (1981) e Dewey (1944). Nesse sentido, a partir de um estudo longitudinal que compreendeu um período de dois meses em que a pesquisadora se colocou como aprendiz de uma segunda língua, o espanhol, a pesquisa de Hosenfeld (2003) evidenciou crenças emergentes que surgiram durante a aprendizagem da língua em oposição às crenças estáveis em que o aprendiz retém na memória e traz para a aprendizagem. Segundo a autora, sua pesquisa entra em contraste com a literatura sobre crenças de aprendizes de segunda língua que frequentemente as descrevem como um fenômeno estável, pois o seu estudo mostrou que muitas crenças de aprendizagem de uma segunda língua são emergentes bem como a existência de uma forte relação entre as crenças emergentes e as ações de aprendizagem. Para Hosenfeld (2003) o caráter emergente é apenas uma entre as várias características que as crenças apresentam, pois existem outras características das crenças que precisam ser descobertas com futuras pesquisas.

Com efeito, essa proliferação de pesquisas realizadas sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos mais diversificados enfoques mostra e por outro lado justifica a crescente importância do assunto abordado nos estudos de LA, contribuindo para o desenvolvimento dessa área fértil de pesquisa no campo da LA que se iniciou a partir da década de 80, no exterior, e no Brasil, a partir dos anos 90. Sendo assim, encontramos inúmeros estudos que abordam crenças com relação ao ensino e aprendizagem de línguas no Brasil e no mundo. Entretanto, a nossa pesquisa avança em relação aos estudos anteriores na medida em que verificamos não somente a influência das crenças dos atores protagonistas, mas também a influência das crenças dos gestores sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa e o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Levando em consideração os estudos existentes sobre crenças com relação ao ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (1995), já na década de 90, delineava uma inquietação com relação à cultura de aprender² dos alunos. Tendo como objetivo conhecer os sentidos atribuídos pelos alunos com relação à aprendizagem da língua inglesa, a autora fornece uma visão da cultura de aprender de alunos do último período do Curso de Letras de uma Universidade Pública da região sudeste. A metodologia utilizada pela autora consistiu na aplicação de questionários, entrevistas semi-estruturada, gravação de aulas e notas de campo. Os resultados da pesquisa empreendida pela autora mostram que os futuros professores percebem a aprendizagem da língua inglesa direcionada exclusivamente para a aquisição de conhecimentos da gramática da língua-alvo. A esse respeito, Barcelos (1995) explica que há uma continuação, na Universidade, da cultura de aprender dos alunos que se moldou na escola pública ou na escola de línguas. Sobre esse aspecto, a autora destaca, também, a crença com relação à responsabilidade do professor pela aprendizagem do aluno e a percepção sobre os países que falam a língua-alvo como o local idealizado para a aprendizagem.

Diversificando os atores participantes na pesquisa, Perin (2002), ao contrário de Barcelos (1995), investigou além das percepções do aluno e professor de língua inglesa, as percepções de terceiros³ (gestor, coordenador pedagógico, orientador pedagógico e supervisores) sobre o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa. A pesquisa foi realizada em uma única escola pública de Maringá e conforme a utilização de observações em sala de aula, relatos dos professores, análise da proposta pedagógica dos docentes e documentação fotográfica, os resultados mostraram que os gestores reconhecem *a importância do conhecimento da língua inglesa, no entanto, a maioria relaciona o status que a disciplina apresenta na escola com as qualidades linguísticas e pessoais dos professores*. Os dados da pesquisa de Perin (2002) revelam, ainda, que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas se desenvolvem de acordo com um processo de causa e efeito. A falta de incentivo tanto profissional quanto financeiro contribui para que os professores não se estabeleçam de forma efetiva em uma escola o que ocasiona o surgimento de práticas individualizadas ao invés de proporcionarem um programa de caráter progressivo para a disciplina. Esse fato, segundo a autora, engendra uma visão, na maioria dos alunos e alguns gestores, de uma fragmentação, no ensino, dos conteúdos da disciplina contribuindo

² “É o termo usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas.” (BARCELOS, 1995, p. 35).

³ “Terceiros” ou “cultura de terceiros” compreendem os outros agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais (Parâmetros Curriculares, leis e Diretrizes e bases para a Educação, etc.), pais, dentre outros. (SILVA, 2005, p. 77).

para o advento de uma falta de seriedade na atuação do professor e a consequente desvalorização da disciplina na escola. Ainda com relação ao processo de causa e efeito, Perin (2002) destaca que os alunos reconhecem a importância do idioma inglês no mundo atual e o seu papel na ascensão social do indivíduo, no entanto, o percebem com indiferença em sala de aula, o que contribui para que o professor perceba que o aluno não acredita naquilo que se propõe a aprender nas aulas de língua inglesa.

Seguindo os caminhos trilhados por Perin (2002), a pesquisa de Souza (2002) realizada em uma escola pública do Estado do Paraná analisa as percepções dos professores, alunos, pais e gestores sobre o ensino da língua inglesa. A pesquisa envolveu observações, questionários e entrevistas que por meio desses instrumentos buscou compreender o dinamismo da vida escolar por meio das dimensões institucional, instrucional e sociopolítica/cultural. As análises dos dados revelam que a maioria dos alunos, professores, pais e gestores escolares percebem *a importância do ensino da língua inglesa na escola voltada, sobretudo, para o valor instrumental da língua, para o mercado de trabalho*. Segundo a autora, os alunos apontaram como atividades que menos apreciam em sala de aula, *as atividades que envolvem cópias e tradução, realização de diálogos na frente da sala, tradução e atividades escritas baseadas nos tempos verbais*. E como sugestões para melhorar o ensino da língua inglesa, na escola, os pais destacam que os professores *deveriam motivar mais os alunos e ainda, sugeriram aumentar a carga horária da disciplina para que alcancem um resultado mais satisfatório*. Souza (2002) revela, ainda, que os professores e gestores participantes da pesquisa percebem, também, *a relevância da criatividade como um elemento para a motivação das aulas de inglês, no entanto ressaltam a dificuldade de se trabalhar na escola pública devido à existência de alguns fatores como, por exemplo, as condições de trabalhos, elevado número de alunos em sala de aula, burocracia e outros*.

A pesquisa de Pereira (2005), com foco no professor, investiga, em uma escola do interior de São Paulo, a interação das concepções do trabalho pedagógico de um professor de inglês com o contexto escolar de ensino e aprendizagem. Para tanto, a autora, com foco no professor, estende, também, os seus olhares para dezoito alunos de uma turma de inglês, como língua estrangeira, da sétima série do ensino fundamental, como, também, para a presença de da gestora e o coordenador pedagógico da escola. Utilizando uma diversificação de instrumentos de dados como observação, gravações de aula em áudio e vídeo, entrevistas semi-estruturadas, planejamento do professor, diário da pesquisadora, sessão de visionamento e sessão de história de vida, Pereira (2005) revela em sua pesquisa que as crenças dos alunos aliadas à falta de motivação e autonomia por parte destes contribuíram para uma não

harmonia entre o discurso e as ações por parte do professor. Nesse sentido, ela chama atenção para a influência de fatores contextuais na implementação da abordagem de ensinar do professor.

Coelho (2005) demonstrando preocupação com o ensino e aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais realiza um levantamento das crenças apenas de professores e alunos do ensino fundamental e médio, envolvendo alunos da quinta e oitava série do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio. Os instrumentos utilizados na pesquisa consistiram em aplicações de questionários, entrevistas, narrativas e observações em sala de aula. O objetivo da pesquisa da autora foi investigar as crenças de alunos e professores do ensino fundamental e médio a respeito da aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Os resultados encontrados por Coelho (2005) revelaram uma dissonância entre as crenças dos professores e dos alunos. Ela relata que os professores acreditam que seus *alunos não gostam de aprender conteúdos com um grau de complexidade maior*, preferem assuntos mais fáceis de serem assimilados. Em contrapartida, segundo a autora, a pesquisa revelou, ainda, que os alunos classificaram os *conteúdos ministrados pelos professores como fáceis de serem aprendidos*, direcionados para as primeiras séries do ensino fundamental. Ainda nesse contexto, outra crença observada é que os alunos acreditam que *o local ideal para se aprender a língua inglesa é o curso de idiomas*⁴. Dessa forma, a autora destaca que como consequência desse desencontro entre as expectativas de alunos e professores, a aprendizagem da língua inglesa acaba tornando-se não significativa para os alunos, distanciando-se assim do idioma inglês vivenciado pelos alunos no mundo.

Também de relevante contribuição foi a pesquisa de Miranda (2005), que se circunscreveu apenas aos atores sociais da oitava série, alunos e professores, das escolas municipais de Fortaleza. Os instrumentos utilizados limitaram-se na aplicação de questionários e entrevistas. Desse modo, os resultados encontrados pela autora revelaram algumas crenças compartilhadas por professores e alunos tais como *o local ideal para se aprender uma língua estrangeira é o curso de idiomas*. A nosso ver, essa é uma crença bastante presente no contexto da escola pública e evidenciada em diversos estudos conforme demonstrou Coelho (2005) em sua pesquisa. Outras crenças compartilhadas entre professores e alunos foram, conforme relata a autora, a ideia de que *a língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa* além da crença que retrata a deficiência linguística dos alunos. Ainda

⁴Segundo Coelho (2005) é uma crença recorrente nas pesquisas de Barcelos (1995); Félix (1999); Oliveira (2000); Grigolletto (2000). E, acrescentamos, também, nessa ordem, a pesquisa de Miranda (2005); Rodrigues (2005) e Gasparini (2005).

assim, Miranda (2005) identifica uma crença bastante positiva com relação à aprendizagem do idioma inglês - os alunos acreditam que *é possível aprender inglês nas escolas públicas, se o aluno assim desejar*, no entanto, essa mesma crença, conforme postula a autora, para os professores, é vista de forma oposta. Por fim, Miranda (2005) menciona, na sua pesquisa, a necessidade de mudança de algumas crenças detectadas que podem interferir, de forma não produtiva, na aprendizagem da língua inglesa nas escolas pesquisadas.

Envolvendo os alunos da primeira a quarta série do ensino fundamental, o estudo de Rocha (2006) realiza uma análise sobre o processo de ensinar e aprender a língua inglesa no Estado de São Paulo. Para tanto, a autora escutou não só as vozes de alunos e professores, mas, também, de gestores e os pais dos alunos que se encontravam inseridos nesse imenso contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Desse modo, o estudo de Rocha (2006) alcança além dos gestores escolares, os pais dos educandos, envolvendo assim, de forma direta e indireta, os atores envolvidos no contexto escolar. Como instrumentos de pesquisa, a autora fez uso de questionário semi-estruturado, entrevistas, desenhos e observação. As análises dos resultados revelaram algumas crenças, por exemplo, *é possível aprender inglês na escola pública, na escola pública aprende-se somente o básico*, dentre outras. A autora ressalta que a maioria dos alunos da terceira e quarta série aponta a escrita em detrimento da oralidade como a única possibilidade de aprender uma nova língua. Frente a esse contexto, a autora propõe a necessidade premente de se desmitificar algumas crenças consideradas muito fortes encontradas no cenário da sua pesquisa, tais como: *não se ensina LE nas escolas públicas e, só é possível se ensinar o básico na escola pública*, ou seja, conteúdos bastantes elementares referentes ao ensino de uma LE. Rocha (2006) destaca, ainda, que em razão da triangulação realizada entre os grupos pesquisados, evidenciaram-se convergência e divergência entre os dados dos participantes.

Aprofundando e enriquecendo um pouco mais o tema em termos de crenças e motivação, Fernandes (2011) lança um olhar sobre as crenças do professor de língua inglesa e dos gestores (diretores e supervisores) sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa e sua influência na motivação do professor. Desse modo, a autora trabalhou com o ensino fundamental II que apresentou como cenário uma escola pública da rede estadual da cidade de Viçosa, em Minas Gerais. Para o alcance dos objetivos da pesquisa, a autora utilizou como instrumentos para geração de dados, questionários abertos, entrevistas individuais, observação participante, narrativas, notas de campo e grupo focal. Assim, os resultados encontrados por Fernandes (2011) revelaram algumas crenças, por exemplo: *os gestores percebem o ensino da língua inglesa muito importante na escola pública*, atribuem uma valorização instrumental para

o ensino desse idioma. Ainda segundo a autora, com relação à aprendizagem da língua inglesa na escola pública, os gestores apontam e caracterizam o contexto da escola pública como *um espaço desfavorável para o ensino da língua inglesa em comparação com a escola particular.* Com relação aos docentes, a autora ressalta que os gestores destacam *ausência de capacitação profissional e motivação.* Em face desse contexto, Fernandes (2011) aponta que as crenças dos gestores não apresentaram um grande impacto sobre a professora haja vista que esta apresenta uma motivação intrínseca e um ajuste psicológico, sendo este último, uma das bases da motivação.

Diante de todo esse contexto de pesquisas que envolvem as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, é interessante ressaltar que, embora as crenças possam nortear as tomadas de decisões dos indivíduos para a ação de aprender um novo idioma, compreendemos que elas não se constituem a fórmula ideal para aprender-se uma segunda LE haja vista que cada pessoa apresenta um estilo pessoal, próprio para aprender um segundo idioma. Ainda, sobre essa questão, podemos perceber que vários são os fatores apontados pelos autores mencionados que caracterizam o contexto social em que se encontra o ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar da esfera pública de ensino. Entre os diversos fatores mencionados, por exemplo, a redução da carga horária, ausência de material didático adequado, salas com número elevado de alunos, nos chama atenção, nesse contexto, para a proliferação de crenças na área do ensino e aprendizagem da língua inglesa que possam influenciar o desinteresse, negligência, motivação e autonomia por parte do aluno na aprendizagem do idioma. Sobre esse aspecto, Madeira (2008) aponta que o interesse de pesquisadores pela investigação de crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE surgiu em decorrência da influência que elas exercem em professores e estudantes.

Tendo apresentado uma breve exposição sobre as pesquisas que apresentam como objeto de estudo as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, seguem as justificativas que impulsionaram o fazer da pesquisa.

1.3 Justificativa

Torna-se inegável que as pesquisas apresentadas e realizadas sobre crenças no país com relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, geralmente, focam os atores sociais, alunos ou professores (BARCELOS, 2007). No entanto, as pesquisas que começam a abranger as crenças dos gestores sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como os estudos de Souza, (2002), Perin, (2002), Pereira, (2005), Rocha (2006), entre outros, apesar

da sua crescente expansão, ressaltamos que ainda há uma lacuna sobre esses estudos, as poucas pesquisas existentes não trabalharam a influência das crenças dos gestores sobre a autonomia dos educandos. Logo, esse fato revela a carência de pesquisas que investiguem, também, a relação das crenças desses atores que atuam no contexto escolar quanto ao desenvolvimento da autonomia dos educandos no processo de aprendizagem do idioma inglês. Estudos como o de Lima (2005), Zolnier (2007) e Fernandes (2011) relacionaram as crenças, porém, com a motivação no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Sobre essas pesquisas, cabe a observação aqui que somente as pesquisas de Lima (2005) e Fernandes (2011) adicionaram as perspectivas dos gestores na relação entre crenças e motivação.

Em face de tais considerações, é notável a existência de estudos envolvendo os gestores, todavia, é pertinente lembrar Sturm (2007) quando a autora chama atenção, na sua pesquisa, para o crescente aumento, nos últimos tempos, de pesquisas na área de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A autora acrescenta, ainda, que é pertinente que mais estudos sejam realizados em diferentes contextos envolvendo não somente professores e alunos, bem como outros membros do contexto escolar. Conforme destaca, Sturm (2002), os resultados dessas pesquisas favorecem a formação de professores, enriquecem os diálogos entre os pesquisadores e o desenvolvimento da LA.

Convergindo com o posicionamento de Sturm (2007), acreditamos que o processo ensino e aprendizagem não acontece somente entre os atores, alunos e professores, no microcontexto da sala de aula, mas também se estende às influências de outros atores no contexto institucional, os gestores (diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos) no desempenho dos educandos. A nosso ver, faz-se necessário, também, escutar a voz do outro (gestores) na comunidade escolar haja vista que essas vozes se encontram e se desencontram com as vozes dos educandos e educadores no convívio do cotidiano das transações sociais da escola. Sob essa ótica, compartilhamos com a observação que Dias (2006) elabora sobre a responsabilidade da gestão escolar com relação à valoração atribuída às disciplinas. A autora relata que por meio das iniciativas e decisões que são regidas pelas crenças, a gestão escolar influencia os alunos e a comunidade escolar quanto à importância das matérias. Diante da posição de Dias (2006), percebemos a importância e necessidade de contemplar e tornar audíveis não só as vozes dos educandos e professores, mas, também, as vozes dos gestores que ecoam no espaço escolar.

É nesse sentido que se reitera que o presente estudo avança em relação às demais pesquisas mencionadas haja vista que nos propomos a colaborar com o preenchimento de um espaço possibilitado pela ausência de pesquisas que visitem a influência das crenças sobre o

ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas implicações no desenvolvimento da autonomia dos educandos nos discursos dos estudantes, professores e dos atores coadjuvantes⁵. Por essa razão, entendemos que a relevância científica e social desta pesquisa reside no fato de colaborar com o preenchimento de um espaço que se mostra perceptível aos nossos olhares. Por essa razão, consideramos importante e necessário refletir sobre a autonomia como um aspecto a ser pesquisado na investigação das crenças dos participantes, já que é notório o destaque da autonomia como um dos objetivos da educação, configurando-se assim nos discursos de documentos oficiais como a LDB e os PCNs.

Refletindo sobre essa questão, a autonomia como meta educacional está voltada para o desenvolvimento da autoestima e independência do educando como pessoa e cidadão. E, a partir desse sentido, convergimos com Bolzan e Nicolaidis (2011) quando argumentam que a autonomia não é uma questão de aplicação de metodologia e nem um estágio a ser alcançado. Comentam, ainda, que como todos os aspectos da educação não apresentam uma fórmula ou receita para ser seguida e auxiliar os educandos a serem autônomos, a autonomia é muito mais uma questão de atitude tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno, que, por sua vez, se encontram em um determinado contexto educacional e, portanto, restritos a filosofia e normas. Desse modo, podemos perceber que a autonomia como atitude diante do processo ensino e aprendizagem pode ser construída no dia a dia da sala tanto por parte do professor quanto por parte do aluno, impulsionando assim o processo ensino e aprendizagem. No entanto, para que os educandos sintam-se capazes de desenvolver a sua autonomia como aprendiz faz-se necessário conhecermos as crenças que podem estar carregadas de valores individuais ou coletivos, dificultando ou não o desenvolvimento da autonomia do educando na aprendizagem da língua inglesa. É nesse sentido que pretendemos dar vozes aos educandos, professores e gestores a fim de conhecer as crenças e apreender melhor a influência destas na relação ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas implicações sobre o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

Ademais, esse propósito se fortalece ainda mais quando Nicolaidis (2003) assevera em sua pesquisa que na aprendizagem de línguas, a autonomia acontece mediante a interação social desde que haja oportunidades para tal. Isso nos leva a refletir sobre a atuação das crenças dos educandos, professores e gestores em interação com o contexto escolar como

⁵ Expressão utilizada por Madeira (2005) para referir-se a outros atores envolvidos no processo de aquisição de LE, porém, neste estudo, não adotaremos a expressão “coadjuvantes” tampouco “terceiros” e, sim, gestores, pois consideramos os coordenadores pedagógicos e diretores, também, educadores em suas práticas profissionais no contexto escolar.

estímulo ou inibição para a promoção da autonomia dos estudantes. Partindo dessa reflexão, nos questionamos: até que ponto as crenças dos estudantes, professores e gestores sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos educandos? Em face da complexidade da questão, e considerando, também, que a maioria das pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz na aprendizagem da língua inglesa, se limitam apenas as crenças do aluno e/ou professor, por exemplo, a pesquisa de Nicolaidis (2003), Fernandes (2005), entre outros, é importante considerar que tais estudos não contemplam as crenças de outros atores do contexto escolar no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Isso demonstra, também, a carência de pesquisas que relacionem as crenças de outros membros, além de alunos e professores, com a autonomia dos educandos na aprendizagem da língua inglesa.

Portanto, enfatizamos a necessidade da realização da presente pesquisa como uma tentativa de compreender, sob uma perspectiva mais ampla, a influência das crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas implicações no desenvolvimento da autonomia dos educandos, nas vozes dos aprendizes, professores e gestores. Diante dessa perspectiva, é importante esclarecermos que apesar de considerar a relevância dos olhares dos professores e gestores, no contexto escolar, para uma maior apreensão da influência das crenças sobre o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa, o nosso foco, na presente investigação, se intensificará mais sobre os educandos com relação a variedade de instrumentos aplicados, uma vez que eles estão sujeitos, no espaço escolar, às influências das suas próprias crenças, além das crenças dos professores e de outros atores do contexto escolar sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa. Isso não significa dizer que deixaremos de voltar os nossos olhares para os professores e gestores, ao contrário, abordaremos comparativamente os três grupos integrantes da pesquisa.

Na seção que segue, passaremos a abordar os propósitos a que se propõe investigar o presente estudo.

1.4 Objetivos e perguntas da pesquisa

Após as explanações sobre as razões que impulsionou o fazer da pesquisa, apresentamos, nesta seção os objetivos e perguntas que nortearam o estudo em todo o seu fazer metodológico. Para atingirmos o propósito do presente estudo, procura-se responder as perguntas que guiaram cada objetivo específico conforme nos aponta o Quadro 1. As

possíveis respostas a cada questionamento ora apresentado no Quadro 1, possibilitaram o alcance dos objetivos específicos a que se propõe a pesquisa em questão.

Quadro 1 – Objetivos e perguntas norteadoras da pesquisa

Objetivo geral	
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, professores de língua inglesa e gestores escolares.	
Objetivos específicos	Questões
a) identificar as crenças sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês no contexto escolar, a partir das perspectivas dos participantes da pesquisa;	a) quais as crenças dos professores, estudantes e gestores em relação ao processo ensino e aprendizagem da língua inglesa?
b) verificar as convergências e divergências entre as crenças sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa dos participantes;	b) quais as semelhanças e diferenças entre as crenças dos participantes da pesquisa?
c) identificar o sentido que os estudantes, professores e gestores elaboram sobre o papel do professor e do aluno no processo ensino e aprendizagem;	c) como professores, educandos e gestores entendem o papel do aluno e do professor nesse processo?
d) verificar as possíveis implicações das crenças dos professores, educandos e gestores para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes na aprendizagem da língua inglesa;	d) em que medida as crenças dos professores, educandos e gestores poderiam promover ou inibir a autonomia dos aprendizes no processo de aprendizagem da língua inglesa
e) identificar a existência ou não de fatores no contexto escolar que podem favorecer ou não o exercício da autonomia dos educandos.	e) quais os fatores do contexto escolar que podem promover ou não o estímulo da autonomia dos educandos?

Fonte: Elaborada pelo autor

Com base no Quadro 1, nossa investigação tem como objetivo compreender a influência das crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua e suas implicações no desenvolvimento da autonomia dos educandos, nos discursos dos estudantes, professores e gestores escolares. Para tanto, enfatizamos a necessidade de ouvir as vozes dos professores, estudantes e gestores que se encontram e desencontram nas relações dialógicas que se cruzam no contexto escolar público ludovicense. Nessa seção, apresentamos os objetivos da pesquisa em articulação com as perguntas da pesquisa, no próximo item, passaremos, a seguir, a apresentar a sistematização da presente investigação.

1.5 Apresentando a estrutura da tese

Faremos, a seguir, uma breve descrição da estrutura adotada no presente estudo. Esta tese é composta de seis capítulos. Neste capítulo que corresponde à introdução, apresentamos a contextualização do objeto de estudo, a justificativa, a definição dos objetivos

e perguntas da pesquisa bem como a estrutura da tese. No segundo capítulo, procuramos desenvolver uma revisão da literatura da área capaz de nos auxiliar na compreensão do nosso objeto de pesquisa além de servir de respaldo como ponto de partida para as questões que procuramos responder nesta pesquisa. No capítulo três, apresentamos a descrição da metodologia adotada, os tipos de abordagens de investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas, a natureza e o *lócus* da pesquisa, o perfil das unidades escolares e dos participantes, a descrição dos instrumentos de geração de dados utilizados, a formação do *corpus* da pesquisa além dos procedimentos utilizados para a análise dos dados.

No quarto capítulo, apresentamos as análises e discussões dos dados referentes as vozes dos protagonistas do processo ensino e aprendizagem, educandos e educadores. As análises e discussões dos dados dos gestores são, então, apresentadas no capítulo cinco. Ao capítulo seis, apresentaremos as conclusões do estudo destacando a retomada das perguntas da pesquisa, suas limitações, implicações dos resultados para o ensino e aprendizagem do idioma inglês, além de sugestões para a realização de pesquisas futuras.

1.6 Concluindo este capítulo

Neste capítulo conhecemos o objeto de estudo, contextualizamos o problema de pesquisa abordando em um contexto mais amplo a geopolítica da língua inglesa e a difusão da universalidade da referida língua. Evidenciamos, também, a importância da língua inglesa na legislação educacional vigente em contraste com as legislações anteriores. Dentre outros aspectos, ressaltamos a caracterização do ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública, elencamos, também, algumas pesquisas realizadas sobre crenças, no Brasil e no exterior, evidenciando a abrangência do tema pesquisado além da justificativa. Explicitamos, também, os objetivos que norteiam o estudo e as perguntas exploratórias da pesquisa. No capítulo seguinte, apresentaremos a trama teórica da pesquisa que servirá como respaldo teórico para as questões levantadas no presente estudo.

2 DISCUTINDO A TRAMA TEÓRICA DA PESQUISA

Este capítulo se encontra estruturado em seis seções distintas em que apresentamos a base teórica da pesquisa conforme a revisão da literatura da área. De início, apresentamos, de forma sucinta, uma visão da efervescência de pesquisas envolvendo as crenças na área do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Na segunda parte, temos como foco a apreensão dos termos e definições sobre crenças utilizadas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Diversas questões com relação ao assunto são também apresentadas como a questão da mudança de paradigmas no ensino de LE e os marcos teóricos que impulsionaram as pesquisas em LA sobre crenças.

Na terça parte, tratamos das características das crenças e em seguida, na quarta seção, elevamos os nossos olhares para a autonomia do educando no sentido de entender melhor as crenças como elementos que podem inibir ou favorecer o processo de aprendizagem da língua inglesa. Na quinta parte, desse capítulo, desenvolvemos uma breve discussão das crenças dentro de uma perspectiva bakhtiniana que apresenta a concepção dialógica da linguagem como a base para o mundo polifônico das crenças.

E, por fim, na sexta seção, configuramos uma síntese dos principais aspectos abordados no referido capítulo.

2.1 Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Esta pesquisa busca apoio no referencial teórico que se volta para os estudos em LA que apresentam como focos investigativos a cultura de aprender e ensinar línguas estrangeiras. Dentre esses estudos, amplamente divulgados, percebemos uma recorrência para análises cujos participantes são de escolas públicas. Esse fato confirma o mapeamento realizado por Lima (2010) sobre as pesquisas que envolvem crenças com foco na escola pública brasileira que evidencia um amplo número de estudos em LA realizados nas escolas públicas. Na verdade, a nosso ver, todo esse contexto corrobora, ainda mais, as pesquisas que buscam ouvir, em seus estudos, a voz da escola pública nos mais diferentes aspectos investigados. 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); Barcelos (2001); Keller (2002); Barcelos (2004); Andrade (2004); Coelho (2005); Lima (2005); Miranda (2005); Silva (2005); Rodrigues (2005); Madeira (2005); Gasparini (2005); Kudiess (2005); Moraes (2006); Rocha (2006); Barcelos (2006); Araújo (2006); Piteli (2006); Basso (2006); Garbuio (2006); Silva (2007); Alexandroni (2007); Barcelos (2007); Perondi (2008); Oliveira (2008) Antonini (2009); entre tantas outras pesquisas realizadas não só no campo específico da LA como também na área da Educação.

Barcelos (2006, 2011) afirma que as pesquisas com relação às crenças sobre aprendizagem de línguas no Brasil assim como no Exterior têm ampliado a sua publicação desde o ano de 1995 e acrescenta, ainda, a autora que os estudos, na área, têm avançado cada vez mais. Nessa mesma linha de raciocínio, Silva (2007), também percebe o aumento expressivo de pesquisas no ensino e aprendizagem de línguas. Diante dessa crescente expansão de pesquisas na área, Silva (2005), em sua dissertação de Mestrado, elenca com maiores detalhes as pesquisas realizadas sobre crenças no ensino e aprendizagem de LE bem como trabalhos apresentados nos Congressos da Associação Brasileira de Linguística Aplicada – ALAB entre os anos de 1995 a 2004. Tendo realizado algumas considerações no sentido de mostrarmos a efervescência de pesquisas que abordam as crenças no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, apresentamos, a seguir, os múltiplos conceitos existentes na literatura em LA sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.2 Conceituando e criando inteligibilidade sobre crenças em LA

Tomando por base todo o panorama de estudos realizados no país e também no exterior que envolve as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, convém questionarmos, afinal, o que são crenças? 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. Em

contrapartida, eles destacam o potencial e a importância desse conceito para a LA no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas.

É importante destacar que o conceito de crenças não se constitui em algo novo para a área da LA e nem se restringe, especificamente, a essa área de conhecimento haja vista que esse conceito já vem sendo, anteriormente trabalhado em outras áreas de conhecimento como antropologia, psicologia, educação e filosofia. (BARCELOS, 2004). Dessa forma, a multiplicidade de termos que presenciamos, na literatura, para se referirem às crenças não é um caso único e inerente apenas da LA. É importante esclarecer que apesar da existência de outras definições de crenças nas diferentes áreas do conhecimento nos limitaremos em apresentar, no presente estudo, apenas os termos e definições utilizadas por vários teóricos em pesquisas para se referirem às crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas no campo da LA. Isso não significa dizer que os demais conceitos sobre crenças que fogem do escopo da LA não são significativos, pelo contrário, eles, assim, como os demais evidenciam o reconhecimento da relevância e abrangência do tema tratado nas diversificadas áreas de conhecimento.

Sendo assim, Barcelos (2004) demonstra conforme o Quadro 2 alguns dos termos e definições utilizados para se referirem às crenças sobre aprendizagem de línguas. Nessa mesma perspectiva, Silva (2007) amplia o Quadro 2, elaborado e sistematizado por Barcelos (2004), apresentando outras definições para crenças bem como outros termos conforme mostra, posteriormente, o Quadro 3 apresentado pelo autor em questão.

Quadro 2 - 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, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre 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).

Quadro 2 - Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas (Continuação)	
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: Barcelos (2004).

Quadro 3 - Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

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 (Barcelos, 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 socioeconômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes”. (p. 40).
Crenças (André, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes.” (p. 48).
Crenças (Félix)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram 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)

Quadro 3 – Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas (Continuação)	
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 à 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 definida que servem de base para uma ação subsequente.” (p.33)
Crenças (Perina, 2003)	As crenças (...) são “verdade 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 (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 ou rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) “As crenças não deixam de ser 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, 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 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 a intuição, 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)

Quadro 3 – Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas (Continuação)	
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 (2007).

Dessa maneira, tomando como base os termos e definições atribuídos às crenças sobre aprendizagem de línguas pelos teóricos, nos Quadros 2 e 3, apresentados, anteriormente, podemos perceber mediante algumas definições sobre crenças 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. Ainda nesse contexto, destacamos as crenças como opiniões, ideias, suposições, representações, conhecimento intuitivo, imagens entre outros termos contidos na complexa e abrangente *floresta terminológica* que podem influenciar a maneira como o aluno (a) aprende e age com relação à LE aprendida. Nesse sentido, Silva (2007), nos traz à memória a utilização desse termo, *floresta terminológica*, na literatura em LA, utilizado por Woods (1996) como uma metáfora que expressa a complexidade de investigar as crenças no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras bem como a diversidade de termos utilizados para nomear as crenças. Em outro documento, Silva (2005) lembra outra metáfora utilizada na literatura, ou seja, as crenças se equivaleriam como uma *pedra* em que os docentes se apoiam.

Tomando por base a metáfora da “floresta terminológica”, Gimenez (2000) destaca alguns termos e definições atribuídos às crenças, porém na perspectiva do ensino de línguas estrangeiras. Esses termos e definições serão mais bem visualizados conforme mostra o Quadro 4 abaixo elaborado pela autora.

Quadro 4 - Diferentes termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas

Termos	Definições
Conhecimento Prático (Elbaz, 1981)	Conjunto de conhecimentos complexo e orientado para a prática que os professores empregam para moldar e direcionar o trabalho de ensino.

Quadro 4 - Diferentes termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas (Continuação)	
Perspectiva (Janesick, 1982)	Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subsequentes.
Teoria Implícita (Munby, 1982; Clark, 1988)	Relativa a estruturas coerentes que subjazem à prática pedagógica. (Munby, 1982) Agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores. (Clark, 1988).
Conhecimento Prático profissional (Connelly & Clandinin, 1984)	Um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores.
Teoria Prática (Handal & Lauvas, citado em Colé, 1990)	Um sistema particular, integrado, mas mutável, de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
Imagens (Calderhead & Robson, 1991)	Representam conhecimento sobre ensino que podem também servir de modelos para a ação. Elas geralmente acompanham um componente efetivo.

Fonte: Gimenez (2000)

Além dos termos e definições apresentados por Gimenez (2000), ampliamos a lista de termos apresentada pela autora com alguns termos que encontramos na literatura em LA, por exemplo, o termo “Teorias Pessoais” que conforme Pessoa e Sebba (2006) significam o conhecimento que os docentes apresentam sobre ensino. E, o termo “Cognição de Professores” que segundo Borg (2003) significa o que os docentes pensam, acreditam e sabem sobre o processo de ensinar línguas. 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).

Observamos que o entendimento de Silva (2005) sobre o conceito de crenças ecoa o pensamento de Wenden (1986) sobre crenças quando esse último assevera que as crenças são fundamentadas tanto em experiências quanto nas opiniões de pessoas as quais respeitamos e que exercem influência na forma como os alunos agem. E por outro lado, evidencia a forma como as crenças são construídas socialmente na vida dos atores da escola bem como a dinamicidade presente nas crenças. Em outras palavras, além da interação social e a dinamicidade, é importante destacar que Silva (2005) não circunscreve o conceito de crenças apenas na dimensão cognitiva, mas estende também à dimensão social. E nesse sentido, compartilhamos, também, com Barcelos (2003, 2006, 2011) quando argumenta que as crenças

não são apenas um conceito cognitivo, mas também social porque surgem do resultado da nossa interação com o contexto e da capacidade de refletir sobre o que nos cerca e rodeia o nosso viver.

Retomando o conceito de Silva (2005) sobre crenças, ao afirmar 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. Em razão da integração e presença marcante desses elementos no contexto escolar e que se fazem presentes na apreensão do conceito de Silva (2005) sobre crenças, é que adotamos tal definição na presente pesquisa como uma forma de enfatizarmos os outros agentes do processo educacional, além do professor e dos aprendizes, ou seja, os gestores que são responsáveis pela gestão pedagógica e administrativa da escola, os quais os aprendizes estariam, também, sujeitos a determinadas influências de opiniões na formação das suas crenças.

Todavia, desejamos esclarecer que ao escolher esse conceito entre os demais sobre crenças não significa dizer que as demais definições sobre crenças conforme mostraram os Quadros 2, 3 e 4 não se encontram invalidadas para a pesquisa. Ao contrário, elas tanto enriquecem quanto ampliam, ainda mais, o interesse sobre este tema de investigação. De forma semelhante, agimos com relação à escolha do termo crenças entre vários mencionados na literatura em LA. O termo crenças é utilizado, neste estudo, por considerarmos que a etimologia da palavra crenças reflete na sua essência o ato de crer, acreditar em algo capaz de orientar as ideias, as tomadas de decisões, receptividade, perspectivas, escolhas de estratégias de aprendizagens dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Por essa razão, compreendemos que o termo crenças se adéqua de forma satisfatória ao contexto da pesquisa na medida em que envolve a compreensão das ideias, opiniões, pontos de vistas dos educandos, docentes e gestores sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês no contexto público escolar.

Assim, parece-nos ser de grande relevância ressaltar com apoio em Silva (2005), que o conceito de crença para os pesquisadores da área de conhecimento da LA não está relacionado com religião ou qualquer forma de superstição, passando assim por uma resignificação na área da LA. Ainda nesse contexto, Barcelos (2007) afirma que o conceito de crenças é tão antigo quanto à existência humana uma vez que desde que o homem passou a pensar, refletir, ele começou a acreditar em algo. E, a partir do pensamento de Barcelos

(2007), podemos dizer com base em Silva (2005) que nesse processo de acreditar em algo, o homem, apresenta graus diferentes de adesão que podem ser conjecturas, ideias, convicção e fé sobre suas crenças. Dentro dessa perspectiva destacada por Silva (2005), é importante esclarecer que trabalhamos com o conceito de crenças independentemente do grau de adesão que os participantes do presente estudo possam manifestar sobre as suas crenças, já que nos propomos, sobretudo, a compreendê-las nas manifestações das vozes que ecoam no contexto escolar. Compreender as crenças, como ideias, que são construídas e reconstruídas em interação com as percepções, reflexões e experiências de vida que realizamos no decorrer da nossa existência no mundo como resultado maior da nossa interação com o mundo.

Retomando o nosso objeto de estudo, é importante salientar de onde surge o interesse em estudar crenças em LA? Conforme postula Barcelos (2004), o interesse em estudar crenças surge em decorrência de uma mudança de visão de línguas em LA, ou seja, de uma visão de língua focada na linguagem, no produto, para uma visão de língua centrada no processo. Ainda segundo a autora, nesse processo, o educando ocupa um lugar de destaque, ou melhor, passamos a desvelar o mundo do aprendiz conhecendo na medida do possível, seus sonhos, preocupações, interesses, anseios, estratégias, comportamentos, estilos de aprendizagem, e suas crenças sobre o processo de aprender línguas. Na verdade, todo esse interesse em conhecer e compreender o mundo do aprendiz se tornou mais intenso com o advento da abordagem comunicativa que se preocupou em entender a influência do mundo do educando para a sala de aula e para o processo de aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004). Enfoque semelhante é dado por Madeira (2005) quando nos diz que na década de 80 surgiu uma nova abordagem para o ensino de línguas estrangeiras, isto é, a abordagem comunicativa que além de questionar metodologias e materiais didáticos levou em consideração à forma como professores e alunos percebem e lidam com o processo ensino e aprendizagem. Destaca ainda o referido autor que o educando tornou-se, nesse novo paradigma, a figura principal de todo o processo ensino e aprendizagem, seus interesses, sonhos, expectativas passam a ser considerados elementos importantes para o planejamento de cursos, materiais didáticos e atividades em sala de aula.

Contudo, o que nos chama atenção, no contexto acima, é a observação que Madeira (2005) faz ao ressaltar que apesar do advento de uma nova abordagem no processo ensino e aprendizagem de línguas em que o aluno era considerado um elemento fundamental, ainda assim, essa abordagem não foi suficiente o bastante para modificar concepções sobre como se aprende um novo idioma. Segundo o autor, os novos conceitos tendem a esbarrar na teoria implícita trazida pelos aprendizes, e foi aí que se percebeu a necessidade de se

investigar e provocar mudanças, quando necessário, sobre as crenças trazidas pelos educandos.

Dessa forma, em linhas gerais, percebemos que as mudanças nos paradigmas de ensino de LE proporcionaram uma maior relevância ao educando enquanto pessoa e suas contribuições para o processo de aprendizagem de línguas. No entanto, além da mudança de paradigmas, outro fator que também contribuiu para o interesse pela investigação de crenças em LA conforme assinala Madeira (2008) é a influência que as crenças exercem sobre professores e alunos e a forma como atuam no processo de ensino e aprendizagem de LE. Acrescenta ainda o autor que com relação às crenças de professores de línguas, elas determinam as decisões tomadas em sala de aula com relação a todos os procedimentos que envolvem o ato de ensinar. Ora, assim como as crenças dos professores podem ser responsáveis pela determinação das tomadas de decisão no processo de ensino, de forma semelhante, podemos dizer que o mesmo processo acontece com relação às crenças dos educandos. Vale reportar que Barcelos (2001) relaciona a importância das crenças sobre a aprendizagem de línguas com a influência que estas podem exercer na abordagem de aprender dos educandos e no ensino autônomo. Na verdade, essa influência proporcionada pelas crenças atinge de forma direta os aprendizes em suas motivações, atitudes, comportamentos e estratégias de aprendizagem que utilizam. O mesmo modo de pensar se reflete no pensamento de Richards e Lochart (1996, p. 52, tradução nossa) quando afirmam:

O sistema de crenças dos aprendizes cobre um vasto campo de assuntos e elas influenciam a motivação para aprender, as expectativas em relação à matéria, as percepções sobre a facilidade ou dificuldade em aprender a língua assim como o tipo de estratégias de aprendizagens que eles preferem. (RICHARDS; LOCHART, 1996, p. 52)

Diante das observações dos autores aludidos acima, fica evidente a importância e a necessidade de compreendermos a influência das crenças sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês nas vozes dos educandos, docentes e gestores das unidades escolares selecionadas. Diante dessa perspectiva, poderemos compreender, melhor, mediante as verbalizações desses atores as crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa, e por outro lado, a influência destas na autonomia do educando quanto à aprendizagem do referido idioma. Nesse sentido, determinadas crenças podem ser consideradas pelos atores sociais como fórmulas certas, infalíveis, ou ainda, o caminho normal para a aprendizagem de línguas. Acreditamos, no entanto, que esse caminho, nem sempre atuará como um elemento facilitador no processo ensino e aprendizagem de uma LE. Em outras palavras, essa maneira de ensinar ou aprender poderá levar o educando a um sentimento de desapontamento com relação ao

estudo de determinado idioma. A esse respeito, Rocha (2010), ao refletir sobre os modos de conhecer o objeto de estudo [LE] nos diz que muitas vezes uma inadequação quanto ao modo de conhecer o objeto de estudo acaba por eliminar o desejo inicial de conhecer esse objeto, ou seja, eliminamos a “semente antes de se desenvolver.” Enfoque semelhante é percebido em Almeida Filho (2010, p. 32) ao afirmar que: “o professor da escola secundária, das disciplinas iniciais na universidade ou da escola de línguas carrega uma grande responsabilidade no sentido de não aniquilar já nos estágios iniciais essa expectativa de adentrar uma nova comunidade de usuários dessa língua-alvo.”

Com base no que foi exposto, acreditamos que a forma inadequada de conhecer o objeto de estudo [LE] que pode manifestar-se na abordagem de ensinar ou de aprender línguas estrangeiras, ao longo do tempo, pode tornar-se um fator determinante tanto para a autoestima, motivação e autonomia do aprendiz quanto para o sucesso ou não na aprendizagem da língua-alvo. Considerando o que já foi abordado sobre crenças, Barcelos (2004); Silva (2007) relatam que todo esse interesse e relevância com relação às crenças tanto no ensino como na aprendizagem de LE, no Brasil, são decorrentes de estudos realizados na década de 90 que impulsionaram o desenvolvimento dessa área de conhecimento da LA no país com os seguintes marcos teóricos, ou seja, as pesquisas de Leffa (1991), Almeida Filho (1993)⁶ e Barcelos (1995). Desse modo, Barcelos (2004) diz que a pesquisa de Leffa (1991) envolveu um grupo de trinta e três alunos da quinta série de escola pública na cidade de Porto Alegre. O referido autor investigou as concepções dos alunos sobre linguagem, aprendizagem de línguas, antes de iniciarem o aprendizado de uma segunda LE. Almeida Filho (2010) utilizou o termo “abordagem ou cultura de aprender” para se referir as maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua que o aluno considera como normais. Barcelos (1995) fez uso do termo “cultura de aprender língua estrangeira” para investigar as crenças de alunos de Letras sobre como aprender línguas, o que eles dizem ser necessário e o que de fato fazem para aprender a língua inglesa.

Para enriquecermos e completar, ainda mais, a trajetória do conceito de crenças, 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 LE, conforme podemos observar na Figura 1.

⁶ Os autores se referem à primeira edição do livro de Almeida Filho (1993). Nesse estudo, utilizamos a sexta edição da obra do autor.

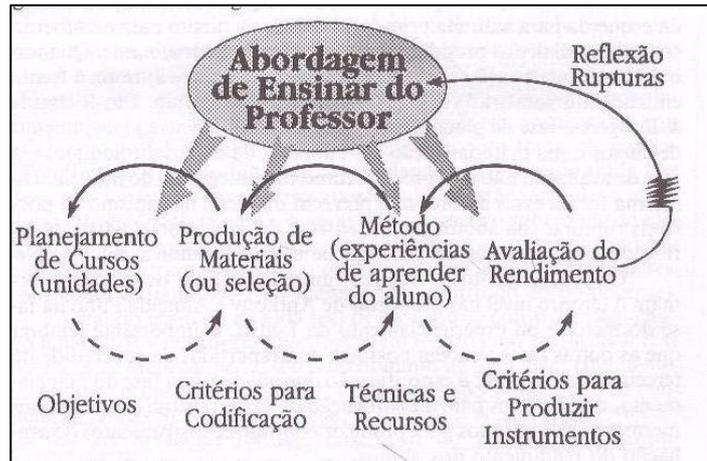


Figura 1 – Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas
Fonte: Almeida Filho (2010)

Como podemos verificar 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. Para Almeida Filho (2010, p. 17), “uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.” Com efeito, é a partir dessa abordagem de ensinar a língua-alvo do professor que as decisões e ações com relação ao processo de ensino em sala de aula passam a ser norteadas, fundamentadas, influenciando quer de forma positiva quer negativa o processo ensino e aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, explica Almeida Filho (2010), o que faz o professor ensinar do modo que ensina é a sua abordagem de ensinar que pode se manifestar explicitamente ou implicitamente. Por outro lado, o autor reconhece que a abordagem de ensinar do professor não é a única força que atua na construção do processo ensino e aprendizagem. 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).

Na verdade, o autor chama atenção para a influência de crenças oriundas de várias fontes (aluno, material didático, terceiros e filtros afetivos) sobre o agir do professor, conseqüentemente exercendo uma atuação sobre a sua abordagem de ensinar.

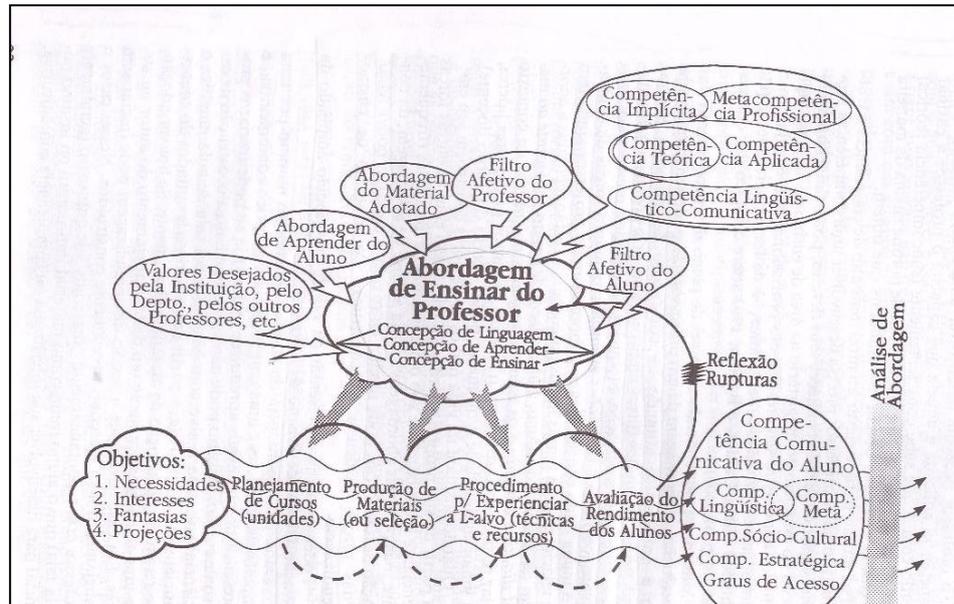


Figura 2 – Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas
Fonte: Almeida Filho (2010)

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. Destarte, concordamos com Almeida Filho (2010) quando coloca em destaque a confluência de múltiplas forças incidindo sobre a abordagem do professor e esta se refletindo na materialização de atividades, ações e comportamentos em sala de aula. Para o autor, no que diz respeito ao professor, o objetivo maior dos atos de ensinar do professor está em propiciar o desenvolvimento de competências⁷ na língua-alvo. E nesse sentido, as concepções sobre linguagem, aprender e ensinar uma língua alvo se constitui a matéria prima das competências dos professores (ALMEIDA FILHO, 2010).

Sendo assim, parece-nos relevante no que diz respeito a essa matéria prima que serve de apoio para as competências dos professores, retomarmos ao Modelo Ampliado de Operação Global do Ensino de Línguas (ver Figura 2) que mostra algumas competências que incidem sobre a abordagem de ensinar do professor que consideramos importantes quando tratamos do processo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, além de outras forças atuantes sobre a abordagem de ensinar do professor, Almeida Filho (2010) menciona as competências implícita, aplicada e profissional. Para o autor, a competência implícita é aquela mais básica, formada por intuições, crenças e experiências que norteiam a maneira de ensinar do professor baseada na forma como os professores foram ensinados e

⁷ Cada professor age a partir de um combinado específico de conhecimentos ou competências desenvolvidas até o momento da observação. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 17)

como aprenderam coisas parecidas e normalmente desconhecida pelos educadores. Já a competência aplicada, conforme conceitua o autor, capacita o professor a ensinar de acordo com o que ele sabe conscientemente (subcompetência teórica) fundamentando o professor a explicar porque ensina de tal forma. E, por último, Almeida Filho (2010) ainda cita a competência profissional, para o autor, esta competência faz com que o professor conheça os seus deveres, potencial bem como a importância social da sua profissão na área de ensino de línguas. Por meio dessa competência, continua ainda o autor, o professor administra o seu crescimento profissional de forma permanente.

Entendemos que todas essas competências que se fazem presentes na abordagem de ensinar do educador são elementos importantes quando buscamos compreender e analisar as crenças dos atores sociais investigados nesse estudo, com destaque, sobretudo, para a competência implícita que diz respeito às crenças. Nessa ótica, retomando Silva (2005), consideramos oportuno ressaltar que o autor destaca que a ênfase dada ao Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas elaborado por Almeida Filho (2010) surge em razão de ser a primeira teorização, realizada no país, sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas. Explica, ainda, o autor que apesar de existirem outros trabalhos que antecederam o estudo de Almeida Filho (2010), esses trabalhos não focalizaram a teoria das crenças, apenas abordaram superficialmente essa temática de investigação. Na verdade, o Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas nos faz perceber um entrelaçamento diversificado de forças manifestadas por parte dos educandos, professores e terceiros em direção à abordagem de ensinar do professor. A partir desse enfoque, não é de estranhar o destaque que Silva (2005) concede para a interconexão que se estabelece entre a cultura de aprender dos alunos, a cultura de terceiros e a cultura de ensinar do docente na formação e legitimação das crenças. (ver Figura 3).

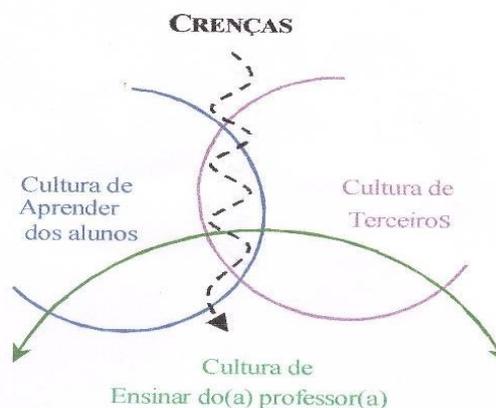


Figura 3 – Fatores condensados que podem contribuir para a formação e legitimação de crenças
Fonte: Silva (2005).

Nesse processo de interação, encontros e desencontros de crenças, as crenças tanto de docentes quanto de educandos e gestores são relevantes para compreendermos como esses três segmentos que vivenciam o cotidiano escolar percebem e interpretam o ensino e aprendizagem da língua inglesa. E, por outro lado, como as crenças podem influenciar a autonomia do educando na aprendizagem da língua estrangeira no contexto escolar. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, em seu artigo, Lyons e Assis-Peterson (2011) afirmam que ao explorarmos as crenças dos atores da escola (professores, alunos e administradores) podemos entender os nós de tensão que se encontram subjacentes às atitudes, opiniões e ações desses atores e nos mostra onde e como focalizar ações que possam melhorar o contexto pesquisado.

Portanto, a partir dessas considerações feitas, é possível perceber, nas três ilustrações apresentadas, o poder da conjugação das crenças que incidem direta ou indiretamente sobre o ensino e aprendizagem de línguas proporcionando conforme destacado por Silva (2005), a formação e a legitimação das crenças. Após termos apresentado e discutido os múltiplos termos e definições sobre as crenças no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras bem como os marcos teóricos, focaremos, na próxima seção, a natureza das crenças.

2.3 Natureza das crenças

Segundo Barcelos (2006) os avanços na área da cognição têm influenciado uma visão mais contextual sobre o conceito de crenças e se distanciando de um conceito estático e fixo sobre crenças em que se acreditava que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas. Em outro documento, Barcelos e Kalaja (2003) apresentam as características das crenças fundamentadas em estudos que delineiam um perfil diferente da natureza das crenças. Nesse sentido, as autoras acentuam que as crenças são:

- a) dinâmicas e emergentes – Segundo Dufva (2003), as crenças são dinâmicas em dois sentidos. Primeiro, elas podem mudar por meio de um período de tempo, por exemplo, no curso de nossa história de vida. Segundo a autora, elas podem mudar dentro de uma situação corrente, por exemplo, no decorrer de uma entrevista. Para Barcelos e Kalaja (2003) as crenças emergentes são vistas como construtos que não se encontram dentro da mente como estruturas mentais prontas e fixas. Para as autoras, embora as crenças possam ser vistas como construtos mentais, elas são

emergentes e dinâmicas, não estáticas. Elas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos com o mundo e somos modificados por ele;

- b) socialmente construídas e situadas contextualmente – A partir da perspectiva apontada, anteriormente, por Barcelos e Kalaja (2003) que as crenças não são estruturas mentais prontas e fixas e que se desenvolvem à medida que interagimos com o mundo, desse modo, segundo as autoras, as crenças incorporam as perspectivas sociais haja vista que elas se originam no contexto da interação com os grupos sociais. E nessa ótica, Dufva (2003) destaca que as crenças resultam do processo de interação que o indivíduo se encontra envolvido durante o seu processo de vida;
- c) experienciais – No sentido Deweyano, conforme ressaltam Barcelos e Kalaja (2003) as crenças resultam das experiências. Em outras palavras, elas resultam das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores. Nesse aspecto, Dufva (2003) corrobora ainda mais o aspecto sociointeracional das crenças quando enfatiza que em decorrência desse processo de interação ser, por natureza, contínuo na vida dos indivíduos, as crenças são suscetíveis à mudança e também não são estáticas;
- d) mediadas – Para Barcelos e Kalaja (2003) respaldadas em Alanen (2003), as crenças podem ser vistas como um meio de mediação que aprendizes ou professores podem usar ou não. Ademais, significantes “outros” também agem como mediadores das crenças. Observamos que esse mesmo raciocínio é compartilhado por Dufva (2003) quando assevera que a maioria das crenças, de fato, parece ser mediadas no sentido de que as crenças de um indivíduo são baseadas no discurso do outro, particularmente por outros que têm algum tipo de autoridade;
- e) paradoxicais e contraditórias – Evidenciando a natureza paradoxical das crenças, Barcelos e Kalaja (2003) apontam que elas são sociais, mas também individuais, únicas, mas, também, compartilhadas; racionais e emocionais; diversas, mas, também, uniformes. Corroborando esse ponto de vista, Dufva (2003) relata que as crenças consistem em uma variedade de elementos, ou seja, elas são influenciadas por várias fontes e agentes.

Tendo em vista as características das crenças elencadas por Barcelos e Kalaja (2003) que se respaldam na contribuição de outros estudos, por exemplo, Dufva (2003) e

Alanen (2003), faz-se importante destacar que as características mencionadas, anteriormente, pelas autoras não se constituem como únicas e definitivas. Nas próximas seções, teceremos comentários sobre a influência das crenças no desenvolvimento da autonomia dos educandos na aprendizagem da língua-alvo e, ainda, uma visão baseada nos aportes bakhtinianos sobre as crenças no ensino e aprendizagem de línguas.

2.4 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. Ademais, atualmente, com o advento de novas tecnologias da informação, na educação, que propiciam novos desafios, novos desenhos de estilos de vida pessoal e profissional, a autonomia torna-se um elemento fundamental no contexto educacional para que o educando como cidadão e, posteriormente, futuro profissional possa enfrentar e se adequar a todo esse panorama de mudanças em decorrência do desenvolvimento do mundo do trabalho e da sociedade do conhecimento.

Diante do exposto, Benson (2006),⁸ revisando o estado da arte sobre autonomia no ensino e aprendizagem de línguas desde a sua origem nos meados dos anos 70 até o final do século XX, o autor acrescenta que desde a virada do século, no entanto, o interesse sobre autonomia tem crescido consideravelmente com a realização de conferências na Europa, Ásia, Australásia e América Latina. Tendo como foco o estado da arte, Benson (2006) elenca vários autores entre os quais destacamos Dam (1995) que “demonstrou como os princípios da autonomia poderiam ser integrados nas salas de aulas das escolas secundárias sem os centros de auto-acesso ou treinamento formal do aprendiz.” (BENSON, 2006, p. 22, tradução nossa). Para Benson (2006), essa virada em direção às aplicações em sala de aula contribuiu para uma segunda onda de interesse em autonomia nos anos noventa com relevantes implicações teóricas, e como um terceiro contexto para o crescente interesse em autonomia, nesse sentido, o autor cita a “desconstrução de salas de aulas convencionais de aprendizagem de línguas e cursos em muitas partes do mundo.” (BENSON, 2006, p. 22, tradução nossa).

Considerando todo esse contexto abordado, o autor nos apresenta um breve panorama em que podemos visualizar o crescente interesse sobre a autonomia no contexto da educação sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Compreendemos que esse interesse é

⁸ Nossa tradução e das demais citações do autor cujos originais se encontram na língua inglesa.

acompanhado da importância do papel da autonomia que se torna mais ainda evidente quando Benson (2008, p. 422, tradução nossa) em outra publicação afirma que “depois de trinta anos ou mais ou menos de pesquisa e prática, existe agora um grau justo de consenso sobre a significação da autonomia do aprendiz no contexto da educação de línguas.”

Considerando esse panorama descrito pelo autor, é importante enfatizar que não é por acaso que o termo autonomia se faz presente nos discursos e documentos oficiais da legislação brasileira no âmbito educacional alcançando, dessa forma, grandes horizontes. Retomando o contexto descrito por Benson (2006) sobre autonomia, 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)⁹ 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. Sobre essa ótica, é interessante pontuar que antes do advento da abordagem comunicativa, conforme acentua Paiva (2006, p. 78), “não havia espaço para o reconhecimento da autonomia.” Nesse sentido, esclarece a autora que predominava uma abordagem de ensino centrada, totalmente, no professor, sem espaço para os aprendizes já que estes eram minimizados nesse cenário, além disso, comenta, ainda, Paiva (2006) que os professores não tinham consciência sobre a ocorrência dos processos mentais autônomos.

Esse breve quadro comentado, também, por Paiva (2006), notadamente, no que diz respeito à mudança de abordagens com relação às metodologias de ensino adotadas pelos professores, se constitui um dos fatores que nos impulsiona, sobretudo, quando iniciamos, por um lado, uma breve reflexão sobre esse tema que envolve, diretamente, o nosso objeto de estudo, ou seja, as crenças e sua influência sobre o desenvolvimento da autonomia dos educandos na aprendizagem da língua inglesa. Diante dessa perspectiva que nos propomos nessa pesquisa, Nicolaidis (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. Nessa mesma linha de pensamento, 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.¹⁰ Assim sendo, julgamos ser pertinente revisitar alguns dos múltiplos conceitos que encontramos na literatura

⁹ O método audiolingual preconiza que é na repetição oral de diálogos e frases que são garantidos o aprendizado de uma língua estrangeira. (ARAGÃO, 2010, p. 141).

¹⁰ É um espaço criado pelos professores da área de Línguas Estrangeiras a fim de ajudar no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dos alunos (CRUZ, 2009, p. 63).

em LA sobre o assunto em foco. Desse modo, em meio a uma diversidade de conceitos sobre autonomia, destacamos Freire (1996, p. 107), na área da educação, quando relata, de forma ampla, sobre o assunto em questão:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Porque, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora de fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos, A gente vai amadurecendo todo dia ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

Nessa linha de pensamento podemos perceber que para o autor, a autonomia diz respeito, sobretudo, a liberdade do indivíduo de construir e reconstruir sua aprendizagem. Na verdade, é uma autonomia que tem por fim, a transformação social, a liberdade de pensamento e expressão com o propósito do homem tornar-se sujeito do seu próprio mundo e ser um eterno aprendiz ao longo da sua vida. É importante salientar, que apesar de o autor não se referir a autonomia voltada especificamente para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, defendemos que essa referência sobre a autonomia pode se aplicar a esse contexto, haja vista que comungamos que a autonomia pode ser construída e reconstruída mediante a interação professor e aluno no dia a dia dos nossos educandos em todas as disciplinas escolares. A partir dessa perspectiva, mencionamos Dickinson (1987) que se inserindo em uma visão mais ampla sobre autonomia igualmente a Freire (1996), concebe a autonomia como uma prática educacional em 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 aprendiz esclarece que esta é uma “capacidade a ser incentivada nos diferentes contextos de aprendizagem de língua estrangeira.” No entanto, ressaltamos que para que essa capacidade do aprendiz seja incentivada é necessário que ela seja trabalhada e para tanto, a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) é algo que considera-se de extrema relevância nesse processo. Dentro dessa perspectiva, Benson (2008, p. 425, tradução nossa) esclarece que “os professores podem estar mais ou menos a favor da autonomia do aprendiz e mais ou menos hábeis em ajudar os seus alunos a desenvolverem a

autonomia do aprendiz.” O autor, ainda, justifica que tal atitude, provavelmente, pode está relacionada com as próprias experiências de aprendizagem de línguas e com a educação e desenvolvimento do professor.

Esse é um fator fundamental que devemos considerar na fomentação ou “florescimento” (MAGNO E SILVA, 2008) da autonomia do aprendiz haja vista que nos parece relevante refletir sobre essa questão visto que dependendo da “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) as possíveis crenças sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa que tanto educandos quanto professores trazem dos bancos escolares podem, possivelmente, constituir-se ou não em grandes obstáculos para a fomentação da autonomia na aprendizagem do idioma. E nesse sentido, compartilhamos com Magno e Silva (2008) ao afirmar que o professor pode suscitar as condições necessárias para o “florescimento” da autonomia, prossegue, ainda a autora acrescentando que o professor autônomo precisa suscitar culturas de aprender e a sala de LE é o local privilegiado para a realização de tal acontecimento.

Ora, esse entendimento é de vital relevância para a condução de atividades que estimulem a autonomia dos educandos, no entanto defendemos que o possível “florescimento” da autonomia do aprendiz nas aulas de língua inglesa pode ser incentivado pelo professor, no contexto escolar, passando, sobretudo, pela sua compreensão e interpretação acerca de algumas concepções básicas, por exemplo, o significado sobre aprender e ensinar uma LE, bem como a apreensão dos papéis desempenhados por educadores e educandos. Dessa maneira, a compreensão de todos esses elementos, que julgamos fundamentais, passa a nortear a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) em sala de aula. Logo, a partir dessa compreensão nos apoiamos, mormente, nos posicionamentos defendidos por Almeida Filho (2010) e Benson (2001, p. 428, tradução nossa). Esse último argumenta que os “professores de línguas, provavelmente, terão mais êxito em promover a autonomia do educando se a sua educação os tem encorajados para serem autônomos.” Sobre esse mesmo prisma, Almeida Filho (2010, p. 20) acrescenta que “entendemos, portanto, que os professores, todos, quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas passam a agir orientados por uma dada abordagem.”

Dessa maneira, enfatizamos que determinadas crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em interação com a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) ou, ainda, em interação com as abordagens de outros atores no contexto escolar, podem funcionar como possíveis mecanismos inibidores do

desenvolvimento da autonomia dos educandos no processo de aprendizagem da língua-alvo. A esse respeito, Leffa (2003) é um dos autores que aponta com base na realização de um levantamento da literatura da área a falta de interesse no estudo da LE bem como a falta de tolerância à crítica, este último, principalmente, por parte dos adolescentes como fatores que podem atuar como restrições por parte do aluno na fomentação da autonomia. É nesse sentido que ousamos provocar algumas breves reflexões sobre a influência das crenças no desenvolvimento da autonomia dos educandos na aprendizagem da língua inglesa. Retomando o conceito de autonomia, Paiva (2006, p. 81) nos apresenta inicialmente seu posicionamento no que diz respeito à autonomia dos educandos:

Definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente, porque há poucos contextos onde os aprendizes podem realmente ser autônomos. Os alunos, raramente, estão totalmente livres de interferência de fatores externos que funcionam como obstáculos para a desejada autonomia (PAIVA, 2006, p. 81).

De fato, esse posicionamento entra em consonância com o desabafo de Fernandes (2005, p. 33) quando lamenta que:

[...] o atual sistema escolar se encontra longe de ser um contexto de aprendizagem que estimule a autonomia, ou seja, o professor parece muito pouco mediar o conteúdo para o aprendiz ficando restrito ao que a instituição lhe determina. Por outro lado, a ideia de aprender a aprender raramente perpassa pela metodologia empregada. No que diz respeito aos materiais, apesar da literatura recomendar que sejam adaptados às necessidades e às características do grupo, os poucos recursos da escola pública não permitem tal diversidade e nem mesmo os professores estão preparados para esse processo. (FERNANDES, 2005, p. 33)

De qualquer forma, os argumentos apresentados pelas autoras mostram o que parece ser consensual entre alguns pesquisadores em LA, por exemplo, Benson (1997), Nicolaidis e Fernandes (2002), Silva (2003), Leffa (2003) e outros que comungam sobre a complexidade que envolve o próprio conceito de autonomia, conforme observa Paiva (2006) em seu artigo *Autonomia e complexidade*. Assim, tendo em mente a complexidade do conceito de autonomia, que por um lado, envolve vários aspectos que em um único conceito não poderiam ser descritos, e por outro lado, os obstáculos, interferências que se fazem presentes no contexto educacional como elementos que podem não favorecer o desenvolvimento da autonomia dos educandos conforme descreveu Fernandes (2005), é que se mostra mais do que pertinente mencionarmos a visão de Paiva (2006, p. 88-89) ao sugerir o seguinte conceito:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p. 88-89).

Tendo por um lado, os vários aspectos que envolvem a autonomia do aprendiz como mostra a autora no seu conceito e que, no nosso ponto de vista, podem ser trabalhados a favor da autonomia dos educandos, e por outro lado, as considerações realizadas por Fernandes (2005) e Paiva (2006) sobre a autonomia do aprendiz no contexto escolar, isso nos mostra que a promoção ou não da autonomia do educando, no contexto escolar, se encontra em conexão com vários fatores. Tal promoção, a nosso ver, não acontece no vácuo, no vazio. Ela acontece no contexto social em que o educando se encontra inserido (instituição escolar) que por sua vez pertence a outros contextos sociais mais amplos. Desse modo, educandos e educadores recebem influências internas e externas de vários fatores que se inter-relacionam entre si, entre os quais destacamos, por exemplo, as políticas educacionais, o contexto sociopolítico e econômico, o contexto escolar, o corpo docente, discente, os gestores escolares e os aspectos culturais (crenças).

Nessa perspectiva, faz-se necessário retomar à voz de Leffa (2003, p. 33-49) que com base na literatura aponta algumas restrições relacionadas ao aluno, ao professor e a escola quando nos referirmos a autonomia. Conforme foi exposta, anteriormente, as restrições quanto ao aluno, nos deteremos, a seguir, nas restrições relacionadas ao professor por entender que o papel desempenhado por ele, em sala de aula, é mais determinante e crucial na formação e disseminação das crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas bem como na possível influência destas na inibição do desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Quanto a essa questão, compartilhamos com Barcelos (2009, p. 174), ao afirmar que: “[...] suas falas [dos professores] são muito importantes para os alunos e podem influenciar suas ações, ou senão seu *dizer*.”

Na verdade, isso não significa dizer que os outros fatores relacionados quanto às restrições dos aprendizes, por exemplo, a sua própria abordagem de aprender e o próprio contexto escolar não deixam de exercer a sua influência tanto na formação das crenças quanto na fomentação ou não da autonomia do educando. Retomando Leffa (2003, p. 33-49) no que diz respeito ao professor, o autor menciona a hierarquia de poder definida na sala de aula tradicional onde o controle é geralmente exercido pelo professor, prossegue ainda, afirmando que os objetivos a serem alcançados bem como as atividades a serem realizadas pelos educandos é o professor que estabelece. Com relação a esse controle, Leffa (2003) destaca um fator muito importante, ou seja, argumenta o autor que durante os anos de formação do professor ele foi preparado para exercer esse controle e não se encontra disposto a abrir mão desse mecanismo. Vejamos o que diz Nicolaidis (2003, p. 12-13) ao caracterizar, parcialmente, o contexto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio quando se pensa

na aprendizagem de LE. A autora destaca a grade curricular, questões metodológicas, materiais didáticos, e a formação do corpo docente como fatores que dificultam o desenvolvimento da autonomia do aprendiz na aprendizagem de uma LE. Dentre esses entraves argumentados pela autora, destacamos a formação do professor por considerarmos, dentre os demais entraves, o que mais influencia a abordagem de ensinar do professor. Ela argumenta que:

Docentes de LE com precário preparo acadêmico, deficiente domínio linguístico e comunicativo, falta de motivação e baixa estima, uso de metodologias autoritárias e vinculadas a teorias de aprendizagem ultrapassadas, pouco espaço nas coordenações e direções das escolas para discussão dos programas com os professores, falta de oportunidades para a formação continuada dos profissionais da área e, finalmente, o próprio contexto social, político e econômico do país que pouco favorece a educação. (NICOLAIDES, 2003, p. 12-13)

A discussão que Nicolaides (2003) nos apresenta e os demais autores mencionados anteriormente corroboram, então para a necessidade de refletir-se sobre as possíveis consequências na fomentação da aprendizagem autônoma do educando visto que o professor como já tivemos oportunidades de mencionar, anteriormente, com base na literatura, é parte fundamental para a condução do sucesso ou não da “autonomização” (MAGNO E SILVA, 2008) do aprendiz nas aulas de LE. Por essa razão, reiteramos que a forma como o papel do professor é desempenhado em sala de aula, pode ser a base ou não para o surgimento de um aprendiz autônomo. Nesse sentido, retomamos, mais uma vez, ao pensamento de Benson (2008, p. 428) ao afirmar que “os professores de língua são mais prováveis a ter êxito na promoção da autonomia do aprendiz se a sua formação tem os encorajado para serem autônomos.”

Tendo em vista o que foi exposto, mormente, no que diz respeito aos possíveis fatores que podem atuar como elementos inibidores da autonomia do aprendiz no processo de aprendizagem de LE, defendemos e compartilha-se com Cruz (2009) 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. Na verdade, a posição de Cruz (2009) entra em consonância com a visão de Freire (1986) e Dickinson (1987) sobre autonomia como atitude do educador diante do educando. Com base nos autores, defendemos que a autonomia do educando pode ser desenvolvida pelo educador com apenas uma atitude deste para com o educando independente de outros obstáculos destacados na literatura. Todavia, reconhecemos e reitera-se que a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA

FILHO, 2010) sugere, a nosso ver, ser um dos elementos que pode fazer grande diferença a favor ou não na promoção da autonomia do aprendiz na aprendizagem de uma língua-alvo.

Diante dessas considerações, retomamos Cruz (2009, p. 66) quando afirma que o professor mediante o desempenho do seu papel pode tornar o educando consciente da sua capacidade para ser autônomo. E nesse sentido, compreendemos que a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) exerce um papel fundamental para o despertar dessa consciência. Por essa razão, nossos olhares não se direcionam somente aos educandos, mas, também, aos educadores e gestores no sentido de compreender as suas crenças com relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa e as suas possíveis implicações no desenvolvimento da autonomia do educando na aprendizagem da língua inglesa. Para uma melhor compreensão da temática abordada, Paiva (2006, p. 89) embasada em Sinclair (1997) e Karlsson *et al* (1997) apresenta doze aspectos que envolvem a autonomia. Segundo ela:

1. Autonomia envolve a capacidade inata ou aprendida;
2. Autonomia envolve autoconfiança e motivação;
3. Autonomia envolve o uso de estratégias individuais de aprendizagem;
4. Autonomia é um processo que se manifesta em diferentes graus;
5. Os graus de autonomia não são estáveis e podem variar dependendo de condições internas ou externas;
6. Autonomia depende da vontade do aprendiz em se responsabilizar pela própria aprendizagem;
7. Autonomia requer consciência do processo de aprendizagem;
8. Autonomia está intimamente relacionada às estratégias metacognitivas: planejar/tomar decisões, monitorar, e avaliar;
9. Autonomia abarca dimensões sociais e individuais;
10. O professor pode ajudar o aprendiz a se autônomo tanto na sala de aula quanto fora dela;
11. Autonomia, inevitavelmente, envolve uma mudança nas relações de poder;
12. A promoção da autonomia do aprendiz deve levar em consideração as dimensões psicológicas, técnicas, sociais e políticas.

Ao visualizarmos todos esses aspectos que envolvem a autonomia e os possíveis entraves de ordem institucional ou pessoal que podem funcionar como resistências à autonomia dos educandos na aprendizagem da língua inglesa, destacamos, nesse sentido, as crenças dos educandos, educadores e gestores em relações dialógicas dentro dos espaços escolares como mecanismos que podem inibir ou colaborar com o desenvolvimento da autonomia dos educandos no seu processo de aprendizagem do idioma inglês. A partir dessa reflexão, procuramos compreender sob um viés bakhtiniano, as crenças dos atores mencionados, e, dessa maneira, não poderíamos deixar de configurar no referencial teórico da presente pesquisa, alguns conceitos e pressupostos sobre autonomia presentes na literatura da área.

Em síntese, nessa seção, focamos alguns conceitos encontrados na literatura que evidenciam a importância da autonomia do educando na aprendizagem escolar e na vida do

cidadão. Além disso, abordamos certos fatores que funcionam como resistências à autonomia do aprendiz e, por último, alguns aspectos que envolvem a temática em pauta.

2.5 Crenças: uma visão bakhtiniana

É importante esclarecer que se considera importante para o desenvolvimento e compreensão do nosso objeto de estudo a concepção dialógica da linguagem. Desse modo, entendemos as crenças como ideias, opiniões, percepções que se externa sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo e que são construídas na interação social por meio dos discursos que os indivíduos participam uns com os outros em sociedade. E nesse sentido, a concepção dialógica da linguagem fundamentada em Bakhtin (1993) articulada com as relações sociointeracionais do cotidiano que se estabelecem entre os sujeitos constitui-se um dos principais pressupostos que sustentam a presente investigação. Isso porque ambos os pressupostos concebem o ser humano como um ser histórico, marcado por uma cultura e a linguagem articulada com uma dimensão social por meio da interação verbal. Sendo assim, é no universo bakhtiniano que vamos encontrar noções de vozes, dialogismo, apropriação, *outrem* que podem nos auxiliar na investigação das crenças expressas pelos participantes no que concerne ao ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Tomando como base a abordagem sociocultural baseada nos estudos de Vigotsky (1987) e Bakhtin (2009), Alanen (2003) pontua que em qualquer discussão sobre as crenças de aprendizagem de línguas dos aprendizes, e acrescentamos, também, de professores, a noção de linguagem em si é de fundamental importância. Conforme a autora, pode-se especular que uma crença não existe completamente antes de ser articulada e ter uma formulação verbal. Dentro dessa perspectiva, assevera a autora que, de fato, a maioria das crenças parece ser mediada pelo discurso do outro. Desse modo, as práticas discursivas de uma comunidade têm um efeito sobre as crenças. Levando em consideração o papel da linguagem, destaca Alanen (2003) que na discussão sobre as crenças dos aprendizes, a linguagem é duplamente importante porque não só verbaliza e faz a mediação das crenças, mas é o objeto das crenças também.

Ora, é diante dessas premissas que os aportes da teoria bakhtiniana sobre a natureza dialógica da linguagem se destaca como importante para a nossa pesquisa. Segundo Brait (2005), a natureza dialógica da linguagem é um conceito fundamental nos aportes bakhtinianos funcionando assim como célula geradora de diversos aspectos que singularizam e mantém vivo o pensamento desse teórico. Nesse sentido, com base na concepção dialógica

da linguagem, um dos principais aspectos do pensamento bakhtiniano, a linguagem é por natureza e por constituição dialógica seja ela pensada como língua ou como discurso ela é, fundamentalmente, dialógica, de natureza dupla, haja vista que mantém relações com outros discursos. E, sobre esse aspecto, é importante observar, segundo Faraco (2009) que a noção de linguagem nos aportes bakhtinianos não é vista, principalmente, como um sistema formal, mas como práticas interacionais. Na verdade, isso significa, segundo o autor, percebermos a linguagem além de uma concepção meramente formal alcançando também uma dimensão nas relações sociointeracionais.

De fato, a natureza dialógica da linguagem caracteriza que um discurso é atravessado pelo discurso do outro, ou seja, pelo discurso alheio. Assim sendo, segundo Faraco (2009) baseado nas premissas bakhtiniana, ressalta que os nossos enunciados surgem das vozes que interiorizamos daí serem heterogêneos e, por outro lado, ainda, segundo o autor são sempre discursos citados, embora nem sempre são vistos assim, já que ao incorporarmos tantas vozes nos nossos enunciados, muitas já se tornam ativas sem percebermos. Esse fenômeno de acordo com Faraco (2009) na figura bakhtiniana são palavras que perderam as aspas. Semelhante enfoque é dado por Orlandi (2010, p. 33) ao abordar as condições de produção e interdiscurso para a Análise do Discurso, nos diz que: “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras.”

Nessa perspectiva, podemos mencionar que estamos diante da noção de apropriação decorrente do pensamento de Bakhtin (2009) sobre a linguagem. Assim sendo, segundo o autor, os falantes apresentam uma tendência de utilizar palavras que outros usam para apropriarem-se de suas expressões. A esse respeito, é possível dizer que estamos continuamente internalizando, revozeando e até mesmo reelaborando o enunciado do outro nas nossas relações socioculturais. E nessa perspectiva, Authier-Revuz (1990) retoma os princípios bakhtinianos, na psicanálise, quando assevera que a linguagem é heterogênea, ou seja, o discurso se constrói a partir do discurso do outro, do “já dito.” Portanto, a autora relata que todos os discursos são atravessados, ocupados e habitados pelos discursos do outro.

Na verdade, a autora se fundamenta no conceito bakhtiniano de dialogismo na medida em que para constituirmos um discurso, leva-se em consideração o discurso do outro sendo esse discurso condição fundamental para a constituição de qualquer outro discurso. E nesse sentido, é importante observar que devido um discurso apresentar fragmentos de

discursos de outrem, este é atravessado por uma “dialogização interna”¹¹ (FARACO, 2009, p. 122). Em face desse contexto, é interessante pontuar segundo Freitas (2005, p. 305-306) o grau de importância do outro para o pensamento bakhtiniano:

Sem ele [o outro] o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascendem às funções psíquicas superiores, não forma sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia as teorias. (FREITAS, 2005, p. 305-306)

É nessa atmosfera heterogênea que podemos perceber a relação de interação que se estabelece entre o eu e o outro. Um eu que na perspectiva bakhtiniana só existe em uma relação com o outro, ou ainda um eu que se realiza no discurso apoiando-se no nós que se mantém pelo discurso do outro e que só pode ser compreendido dentro do discurso que ele produz como uma propriedade das vozes que ele enuncia. Ora, é esse outro, conforme já foi salientado, age como um mediador das crenças do indivíduo haja vista que as crenças conforme já foi abordado se fundamentam no discurso do outro que apresenta algum tipo de autoridade (DUFVA, 2003). E, nesses termos, no que diz respeito ao processo ensino e aprendizagem da língua inglesa, o outro como mediador das crenças pode apresentar uma face humana, por exemplo, a família, os professores, autoridades que podem exercer uma determinada influência nas atitudes, opiniões e comportamentos das pessoas como também podem não apresentar uma face humana, por exemplo, a mídia. (DUFVA, 2003).

Outra questão relevante a considerarmos nesse contexto, é o conceito de voz como um das concepções fundamentais do pensamento bakhtiniano. Conforme aponta Dahlet (2005, p. 250) ao discorrer sobre a dialogização enunciativa, afirma que o sentido de voz em Bakhtin trata-se de uma metáfora. Segundo, explica a autora, não se trata “de emissão vocal sonora, mas da memória semântico-social depositada na palavra.” De maneira semelhante, Dufva (2003) baseada nos aportes bakhtinianos a partir de uma visão dialógica das crenças diz que com relação à voz, o que é dito não é somente linguagem no sentido estrutural ou formal, mas também significados, opiniões, atitudes, reflexões de personalidade e visões de mundo.

E nessa perspectiva, compartilhamos com Dufva (2003) quando afirma que os indivíduos inseridos em seus contextos sociais e culturais adquirem grande parte de seus conhecimentos por meio dos discursos que são comuns nos contextos que se encontram inseridos. A nosso ver, isto significa dizer que os indivíduos em seu constante processo de

¹¹ Bivocalização – nome que recobre os processos pelos quais mais de uma voz e mais de um acento avaliativo ressoam no mesmo significado. (FARACO, 2009, p. 122)

interação durante a sua vida em sociedade refletem características que estão presentes nos discursos dominantes da sociedade. Ora, assim sendo, na perspectiva bakhtiniana esse mundo de vozes é tecnicamente denominado de heteroglossia ou plurilinguismo que nem sempre estabelecem relações dialógicas harmoniosas. Na verdade, é como diz Faraco (2009), sobre o círculo de Bakhtin, as relações dialógicas se apresentam como espaços de tensão, conflitos entre os enunciados. Explica ainda o autor que na heteroglossia atuam dois tipos de forças: as forças centrípetas e as centrífugas. Segundo o autor, as forças centrípetas qualificadas como monologizantes tentam impor, de forma contínua, uma centralização sobre o plurilinguismo e as forças centrífugas, como aquelas que tentam combater, continuamente, todos os esforços de uma centralização discursiva ao tentar tornar um enunciado como único e definitivo.

Diante dessas premissas, convergimos com Dufva (2003), quando assevera que as duas forças presentes no uso da linguagem, a centrípeta e a centrífuga têm os seus efeitos sobre as crenças proporcionando diversidade por um lado e uniformidade por outro. Pois segundo a autora, as crenças são constituídas de várias vozes que podem ser atribuídas às várias fontes de onde elas se originaram. Nesse sentido, para a referida autora as crenças com relação à aprendizagem de línguas podem apresentar pontos de vistas e vozes individuais, sociais e institucionais. Assim, segundo Dufva (2003) uma mesma crença pode refletir uma variedade de pontos de vistas que são influenciados por várias fontes e agentes. Essa autora ressalta que para a teoria dialógica as crenças além de mudarem durante a vida, elas estão sujeitas a modificações e alterações em cada nova situação discursiva.

Esses pressupostos baseados na ótica bakhtiniana nos levam a perceber que as crenças podem refletir as tensões existentes entre os enunciados em um determinado contexto assim como os jogos de poder entre as forças centrípetas e centrífugas que atuam nas relações dialógicas. E nesse aspecto, cabe lembrar Faraco (2009) ao discorrer sobre o entendimento das relações dialógicas para o Círculo de Bakhtin, quando diz que aceitar de forma incondicional um enunciado e sua voz social é também, por outro lado, recusar outros enunciados, outras vozes sociais que podem se opor dialogicamente a ela. Como podemos perceber, é a partir dessa contradição existente nos enunciados que as relações dialógicas que se instauram nos discursos podem resultar de forma harmoniosa, convergentes, mas se direcionam também para a divergência, o desacordo, a recusa e o conflito.

É sob a égide dessas premissas bakhtinianas que possivelmente poderemos compreender mediante as verbalizações dos atores da pesquisa em relações dialógicas com o outro as tensões presentes nas crenças.

2.6 Conclusões deste capítulo

Nesse capítulo, procuramos apresentar uma base teórica para a pesquisa apontando os múltiplos termos e definições relacionadas às crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Desse modo, apresentamos a natureza das crenças em que evidenciamos algumas de suas características. Estendemos os nossos olhares para a influência das crenças sobre a autonomia do educando no contexto escolar e diante desse contexto, destacamos entre outros fatores, a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) que pode atuar a favor da inibição ou do desenvolvimento da autonomia do educando no seu processo de aprendizagem da língua-alvo. Por último, apresentamos as crenças vista sob uma perspectiva bakhtiniana em que destacamos o aspecto polifônico na formação das crenças em dialogização interna com o discurso do outro.

No próximo capítulo, detalharemos os caminhos e procedimentos realizados durante o decorrer de todo o desenvolvimento da pesquisa para que pudéssemos ouvir, refletir e, sobretudo, compreender, nas vozes dos educandos, docentes e gestores, as suas crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa bem como as suas possíveis implicações na fomentação da autonomia do educando no processo de aprendizagem do idioma inglês.

3 DEFININDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo se encontra organizado em oito seções. Na primeira, apresentamos um olhar sobre as diferentes abordagens de investigação a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, para que possamos entender melhor, a utilização das diversas metodologias utilizadas nessa área de estudo. Na segunda e terceira seções, buscamos justificar, respectivamente, a natureza da pesquisa bem como os cenários escolares escolhidos para o desenvolvimento do presente estudo além da elaboração dos seus perfis. Na quarta seção, traçamos o perfil de todos os integrantes da pesquisa.

Discutimos, ainda, todos os instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa contemplando, assim, a quinta seção. Descrevemos, respectivamente, na sexta e sétima seções, a formação do *corpus* e os procedimentos utilizados nas análises dos dados. E, por último, na oitava seção, tratamos sobre as conclusões do capítulo.

3.1 Diferentes abordagens de investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas

Barcelos (2001) menciona três abordagens para a investigação das crenças apresentando definições, metodologia e a relação entre crenças e ações e as classifica em três tipos, a abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual, conforme mostraremos a seguir:

3.1.1 Abordagem normativa

Conforme apresenta Barcelos (2001), a abordagem normativa consiste na análise das crenças mediante o uso de questionários com escala do tipo *Likert* que apresenta um conjunto de afirmações pré-determinadas para os educandos manifestarem o seu grau de concordância. E, nesse sentido, acrescenta ainda a autora que o questionário mais utilizado é o *Beliefs About Language Learning Inventory - BALLI* (ver Anexo A) que foi elaborado por Elaine Horwitz. Além de o questionário BALLI geralmente ser utilizado nesse tipo de abordagem, Barcelos (2001) destaca a utilização também de entrevistas como uma forma de validar o questionário. Nesse contexto, ela chama atenção para alguns aspectos presentes na abordagem normativa. Dentre alguns aspectos, comenta a autora que os estudos que apresentam como foco esse tipo de abordagem geralmente tendem a descrever e classificar os tipos de crenças apresentadas pelos educandos. Além disso, acrescenta ainda Barcelos (2001)

que a relação entre crenças e ações não passa por uma investigação, sendo apenas sugerida. E, por outro lado, ela ainda acrescenta que as crenças, nesse tipo de abordagem, são descontextualizadas, ou seja, não se leva em consideração o contexto na análise das crenças, inviabilizando assim os educandos de expressarem as suas próprias crenças. Para Barcelos (2001), esse foi o primeiro momento que as crenças sobre aprendizagem de línguas começaram a ser investigadas, em sua maioria, por meio de questionários fechados do tipo *Likert*.

3.1.2 Abordagem metacognitiva

Barcelos (2001) explica que na abordagem metacognitiva, as crenças são concebidas como conhecimento metacognitivo, o que significa reconhecermos as crenças dos educandos como parte integrante do seu processo de raciocínio. Nessa perspectiva, as crenças são inferidas mediante a utilização de entrevistas semi-estruturada, auto-relatos, bem como questionários semi-estruturados. Comenta ainda a autora que o pressuposto fundamental dessa abordagem é que os educandos refletem sobre o seu processo de aprendizagem de línguas articulando assim suas crenças. Por outro lado, Barcelos (2001) ressalta que a relação entre crenças e ações não é investigada, sendo unicamente sugerida em relação às estratégias de aprendizagem. Dessa forma, as crenças passam a ser inferidas por meio das intenções e afirmações verbais dos educandos. Comenta ainda a autora que, apesar do fato dessa abordagem reconhecer a relação existente entre crenças e contexto, a influência de tal relação nas crenças dos aprendizes é ignorada no processo de análise das crenças.

Em outro documento, Barcelos (2004) caracteriza essa segunda abordagem de investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas, ou seja, a abordagem metacognitiva com a aproximação da pesquisa de crenças com a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem. Segundo, ainda, a autora, há uma sugestão implícita de que crenças consideradas errôneas induzem a estratégias de aprendizagem também não eficazes e vice-versa.

Uma vez expressas as características das duas abordagens utilizadas nas investigações sobre crenças, a abordagem normativa e metacognitiva que apresentam tanto pontos similares quanto divergentes em relação a sua natureza, abordaremos, na sequência, a terceira abordagem de investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas, ou mais, precisamente, a abordagem contextual.

3.1.3 Abordagem contextual

A terceira abordagem de investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas é caracterizada pela utilização da abordagem contextual. Barcelos (2004) caracteriza essa abordagem em decorrência tanto de uma diversificação de metodologias empregadas quanto as formas variadas de realizar pesquisas sobre crenças. Nesse sentido, afirma a autora que o contexto começa a ser explorado nas pesquisas sobre crenças, tal fato não se fazia presente nos estudos anteriores haja vista que tais estudos não relacionavam as afirmações verbais com as ações e comportamentos dos aprendizes. Aponta Barcelos (2001) que a metodologia utilizada, nesse tipo de abordagem, faz uso de entrevistas e notadamente observações em sala de aula, dentre outros. Nessa perspectiva, comenta a autora que sendo a metodologia rica em detalhes proporciona uma maior compreensão das crenças sobre a abordagem de aprender línguas dos discentes. Ainda nesse contexto, ela ressalta que a relação entre crenças e ações não é apenas sugerida, porém investigada e analisada a partir do contexto em que os estudantes se encontram inseridos.

É inegável que todas as três abordagens mencionadas apresentam a sua devida importância na forma como as crenças são definidas, investigadas e analisadas, daí a coexistência dessas três abordagens nas pesquisas. Diante do exposto, adotamos, nesse estudo, a abordagem contextual em que as crenças são inferidas a partir do contexto em que os participantes atuam. Isso significa dizer que para a compreensão das crenças consideraremos não somente as afirmações verbais, mas também as condições que a escola, oferece para o ensino e aprendizagem do idioma inglês. É por essa razão que convergimos com Barcelos (2004) quando enfatiza que essas abordagens coexistem nas pesquisas sobre crenças não sendo assim consideradas fases estanques nos estudos.

Nessa seção, buscamos apresentar e discutir as diferentes abordagens utilizadas nas pesquisas sobre crenças, em seguida, direcionaremos os nossos olhares sobre a natureza da presente pesquisa.

3.2 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa insere-se nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas que se situa na linha de pesquisa da LA do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL da Universidade Federal do Ceará - UFC. Essa linha de pesquisa reúne estudos que tentam compreender a problematização da vida social em que a linguagem desempenha um

papel fundamental. Nesse sentido, considerando que o objetivo da nossa pesquisa e as suas características peculiares de desenvolvimento que buscam a compreensão da influência das crenças mediante os significados produzidos pelos participantes sociais, os educandos, professores e gestores no contexto social em que eles atuam, adotamos para esse estudo, a pesquisa qualitativa que se insere no paradigma interpretativista.¹² A escolha desse tipo de pesquisa pode contribuir para um maior entendimento das questões que norteiam a pesquisa bem como para as possíveis questões subjetivas dos participantes. Corroborando ainda mais o propósito desta pesquisa, o paradigma interpretativista pode auxiliar de forma significativa no desenvolvimento de uma compreensão das escolhas e decisões dos participantes em se tratando do ensino e aprendizagem da língua inglesa. Segundo Bortoni (2008), a escolha desse paradigma surgiu como uma alternativa ao positivismo articulando-se com o compromisso voltado para a interpretação das ações e significados que as pessoas atribuem a tais ações na vida social. Daí resultar a nossa escolha pelo referido paradigma. É com base na natureza desse compromisso que justificamos a utilização do referido paradigma na presente investigação.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa irá nos subsidiar na compreensão e interpretação dos fenômenos sociais inseridos no contexto escolar, sobretudo, a manifestação das práticas discursivas dos atores sociais desse estudo. A esse respeito, é muito oportuna a afirmação de Bogdan e Biklen (1994) quando argumentam baseado em Psathas (1973), que os investigadores qualitativos em educação questionam, de forma contínua, os sujeitos envolvidos na investigação com o intuito de perceber o que eles vivenciam, a maneira como interpretam as suas experiências e o modo como eles mesmos estruturam o mundo social em que estão inseridos. Em face de tais argumentações, podemos reiterar que a pesquisa qualitativa-interpretativista é a mais adequada para o tipo de estudo que nos propomos a realizar uma vez que ela descreve o que os sujeitos fazem no seu contexto, a maneira como percebem as suas ações e como constroem a tessitura do seu mundo social. Entendemos ainda que é a forma de pesquisa que favorece a apreensão do fenômeno que desejamos investigar interagindo assim os aspectos objetivos e subjetivos dos atores sociais envolvidos.

Reforçando a natureza da pesquisa, convém lembrarmos, com apoio em Bogdan e Biklen (1994); Abrahão (2006); Bortoni-Ricardo (2008), que deixa-se de construir, previamente, hipóteses para serem comprovadas, ou não, e sim buscam-se respostas que serão construídas na medida em que as informações forem geradas e examinadas. Ou seja,

¹² Também denominado de tradição interpretativa ou hermenêutico-dialética. (BORTONI-RICARDO, 2008).

buscaremos respostas e novas formas de apreensão da realidade pesquisada que poderão emergir durante o desenvolvimento da pesquisa.

Na seção que segue abordaremos, de forma detalhada, os perfis dos cenários escolares sobre os quais o presente estudo atuará.

3.3 *Lócus da pesquisa*

Segundo Moita Lopes (1996), é a partir do entendimento do que ocorre em sala de aula baseado em dados sobre como os educandos aprendem e como o professor ensina, é que podemos suscitar conhecimento sobre o processo ensino e aprendizagem de línguas. É assim que esta pesquisa tem como cenários três escolas públicas estaduais localizadas em bairros de classe média na cidade de São Luís do Maranhão. A escolha por esses cenários públicos escolares deve-se ao fato de considerarmos-os importantes haja vista que integram o contexto educacional do ensino fundamental do Estado do Maranhão. Com o intuito de desenvolvermos a pesquisa proposta, escolheu-se com base nas Unidades Regionais de Educação – URES¹³ da Secretaria de Estado da Educação - SEEDUC três escolas públicas pertencentes a Unidade Regional de Educação - URE de São Luís. Essa Unidade Regional, por sua vez, integra os municípios de Alcântara, Paço do Lumiar, Raposa, São José de Ribamar e São Luís. Assim sendo, as escolas escolhidas pertencem a Região Metropolitana do município de São Luís onde foi realizada a presente investigação.

Uma vez escolhidas as escolas, resguardarmos a identidade e privacidade das unidades escolares selecionadas, por essa razão, denominamos os três cenários escolhidos de Escola A (EA), Escola B (EB) e Escola C (EC). Embora 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. Assim, apresentamos, na seção que segue, o perfil de cada escola de forma individual com o intuito de conhecer e apreender melhor as particularidades, semelhanças e diferenças existentes entre as três unidades escolares.

¹³ As Unidades Regionais de Educação estão divididas em dezenove unidades e apresentam como objetivo promover a reestruturação administrativa, a descentralização e a gestão participativa no governo do Estado do Maranhão.

3.3.1 O perfil das escolas

3.3.1.1 Escola A

A unidade escolar EA foi fundada na década de setenta e mantida pelo Governo do Estado do Maranhão desde a sua fundação, a escola destina-se ao ensino fundamental II e médio funcionando nos três turnos. Situada no bairro de classe média, atende atualmente cerca de mil e duzentos alunos. A população atendida pela unidade escolar é formada por estudantes moradores de outros bairros adjacentes à localização da EA. A unidade escolar EA dispõe de, ainda, vários espaços como biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática, sala para reprografia e uma quadra esportiva. As salas de aulas possuem ventiladores e com carteiras escolares dispostas em filas, ou seja, arrumadas no estilo tradicional de organização escolar.

3.3.1.2 Escola B

A escola EB foi fundada também na década de setenta e encontra-se situada em um bairro residencial de classe média fundado, também, na mesma década. O bairro onde se localiza a referida escola oferece uma infraestrutura para os moradores da região e adjacências como a instalação de escolas, farmácias, instituições bancárias, correios, supermercados, clínicas hospitalares, dentre outros. Atualmente atende a estudantes do ensino fundamental I e II, dispõe de duzentos e trinta e quatro estudantes matriculados no ensino Fundamental I e II no turno matutino. Nos turnos vespertino e noturno funcionam o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA) respectivamente. Apesar de a escola ser construída, também, na década de setenta, o prédio escolar encontra-se com um aspecto físico conservado. As salas de aulas são bastante arejadas, limpas, e com a presença de alguns ventiladores nas salas de aulas. De forma semelhante à unidade EA, a EB apresenta as carteiras organizadas em fileiras e, ainda, vários espaços como biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática, e uma quadra esportiva não coberta.

3.3.1.3 Escola C

A unidade EC, diferentemente das demais, foi fundada na década de 80 e encontra-se situada em um dos bairros considerados antigos da cidade de São Luís e ao seu

redor encontram-se vários bairros periféricos. A unidade escolar EC funciona nos três turnos. No turno matutino, funciona o ensino médio regular e o fundamental I e II; no vespertino, o ensino médio; e no noturno, a EJA. O número total de estudantes matriculados na EC atinge cerca de novecentos estudantes, apesar de o prédio escolar ter passado por várias reformas, o aspecto de conservação e limpeza do prédio, juntamente com as salas de aulas, deixa a desejar com relação ao aspecto limpeza. Seguindo a mesma disposição das carteiras nas salas de aula da EA e EB, essa unidade escolar, também, apresenta a disposição das carteiras nos mesmos moldes. Nessa perspectiva, a EC, também, apresenta apenas alguns espaços como biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática, quadra esportiva, auditório e, além disso, alguns recursos como *data show* e aparelhos de som.

Levando em consideração os contextos escolares descritos, apresentamos o Quadro 5 em que se limita a caracterizar os contextos mediante algumas informações que julga-se bastante representativas sobre os contextos escolares investigados.

Quadro 5 – 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

Nessa seção, procuramos conhecer de forma mais acurada os cenários escolares da pesquisa, na próxima seção, de forma semelhante, procuraremos conhecer todos os atores sociais envolvidos na pesquisa.

3.4 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os atores sociais envolvidos direta e indiretamente no processo ensino e aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental II das unidades escolares investigadas. Isto é, os estudantes do oitavo ano, as professoras de inglês que lecionam na série mencionada, a diretora da unidade escolar EC bem como as coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental II das respectivas escolas. Do mesmo

modo como preservamos os nomes das unidades escolares, preservamos, por questões éticas, a identificação das pessoas físicas participantes da investigação mediante códigos escolhidos pelos participantes.

A justificativa pela escolha do oitavo ano do ensino fundamental regular deve-se, sobretudo, ao fato das 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. Assim, ao se aproximar do término do ensino fundamental, acreditamos que se faz necessário refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e, sobretudo, sobre as crenças que vão se construindo na tessitura do dia a dia escolar dos estudantes que possivelmente podem servir de obstáculos para a aprendizagem e à autonomia dos educandos, como aprendizes, pessoas e cidadãos.

Com relação à seleção da amostra, trabalhamos com uma turma do oitavo ano do ensino fundamental regular, por escola, totalizando assim três turmas do ensino fundamental representantes de um universo formado por noventa discentes. Com relação ao corpo docente, selecionamos um docente, por escola, com formação em Letras e atuação no ensino da disciplina Língua Inglesa nas turmas do oitavo ano do ensino fundamental II, assim como as diretoras e coordenadoras pedagógicas, por escola. Portanto, dessa maneira, os participantes da pesquisa totalizaram em três professoras de língua inglesa, três coordenadoras pedagógicas, e três diretoras escolares. Faz-se oportuno, lembrar que em razão da natureza da presente investigação, o foco do estudo reside na compreensão da influência das crenças a partir das diferentes perspectivas que os participantes concebem sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa e não, necessariamente, no quantitativo de integrantes que possam evidenciar os diferentes modos de perceberem e compreenderem suas crenças.

Dessa maneira, considerando o quantitativo de atores sociais que participaram da presente investigação, apresentamos, conforme demonstra a Tabela 1, uma melhor visualização do número total de integrantes da pesquisa por escola.

Tabela 1 – Distribuição do número de participantes da pesquisa

Participantes	Escola EA	Escola EB	Escola EC	Total
Estudantes do oitavo ano do ensino fundamental II	27	27	36	90
Professores de inglês	1	1	1	3

Tabela 1 – Distribuição do número de participantes da pesquisa (Continuação)				
Participantes	Escola EA	Escola EB	Escola EC	
Gestores				
Coordenadores do ensino fundamental II	1	1	1	3
Diretores escolares	1	1	1	3
Total	30	30	39	99

Fonte: Elaborada pelo autor

3.4.1 Perfil dos participantes

Com o intuito de conhecer melhor, os participantes da pesquisa, estudantes, professores e gestores das unidades escolares selecionadas, apresentaremos, abaixo, o perfil dos aprendizes tendo como base as respostas apresentadas no questionário sobre o perfil dos educandos (ver Apêndice A). Em se tratando do perfil dos docentes e gestores, esses são apresentados com base em informações provenientes de entrevistas e conversas informais com esse grupo de participantes. A seguir, apresentaremos o perfil de cada grupo participante da pesquisa, iniciando assim pelo grupo dos educandos pertencente as três unidades escolares.

3.4.1.1 Educandos da EA

A partir da aplicação do questionário sobre o perfil dos estudantes da EA, EB e EC (ver Apêndice A), podemos perceber que se trata de um grupo de educandos de uma turma do oitavo ano do ensino fundamental constituída por vinte e sete estudantes inseridos em uma faixa etária de 13 a 15 anos de idade, sendo que 70,3% dos estudantes se encontram na faixa de 14 anos de idade. Um total de 63% dos aprendizes são do sexo feminino enquanto que 37% são do sexo oposto. A maioria dos alunos (59,3%) reside em bairros residenciais próximos da localização geográfica da EA e os demais (40,7%) em bairros distantes da EA. No que tange à profissão dos pais, um índice de 37% dos educandos declararam como profissão da mãe, dona de casa (29,6%), cobradora (7,4%) e um total de 63% dos participantes mencionaram como profissão do pai, vigilante (14,8%), comerciante (14,8%) seguido de motorista (11,1%), lavrador (7,5%), encarregado de obras (3,7%), pintor (3,7%), pedreiro (3,7%) e autônomo (3,7%).

São estudantes que não tiveram a oportunidade de estudar inglês fora da escola, pois 100% dos aprendizes declararam não ter realizado nenhum curso de inglês fora da escola regular. A maioria desses aprendizes, 81,4%, afirmou não possuir familiares que falam o

idioma inglês, em contraste com um baixo índice de estudantes, 18,6% que afirmaram possuir familiares que falam o referido idioma. Nesse contexto, um total de 92,5% dos estudantes que responderam o questionário, afirmaram que a escola foi o palco do primeiro contato com a língua inglesa, contra um baixo percentual de 7,5% dos aprendizes que tiveram o primeiro contato com o idioma fora da escola, por meio de jogos e televisão. É interessante lembrar que esse contato com o idioma permanece no dia a dia dos estudantes, seja na forma de música (29,7%), *internet* (48,1%), livros escolares (7,4%), jogos eletrônicos (7,4%) e filmes (7,4%).

Os dados evidenciam que embora esses educandos se encontrem em um contexto socioeconômico e financeiro que não favorece grandes oportunidades para a aprendizagem do idioma, ainda, assim, eles se mostraram apresentar uma relação bastante familiar com o inglês.

3.4.1.2 *Educandos da EB*

Este grupo de aprendizes integrantes do oitavo ano do ensino fundamental se constitui por vinte e sete estudantes inseridos em uma faixa etária de 13 a 17 anos de idade, sendo que 49% dos estudantes têm 14 anos de idade. Um total de 44,5% dos aprendizes são do sexo masculino e 55,5% do sexo feminino. A maioria dos alunos, ou seja, 74% reside próximos ao bairro residencial onde fica situada a unidade escolar EB, e os demais, 26% residem em bairros distantes à unidade EB. Com relação às profissões dos pais, 18,5% dos educandos declararam como empregada doméstica a profissão da mãe; e um percentual de 81,5% dos aprendizes apontaram como profissões do pai, pedreiro, vigilante e técnico de enfermagem.

Um total de 96,3% dos vinte e sete educandos que responderam ao questionário, afirmaram não ter realizado algum curso de inglês fora da escola regular. Esses dados revelam que a maioria dos estudantes iniciou a educação formal da língua inglesa na escola pública. Nesse sentido, cerca de 66,7% dos aprendizes afirmaram que o primeiro contato com a língua inglesa aconteceu na escola pública e 33,3% admitiram que o primeiro contato realizado com o idioma ocorreu fora da escola, no ambiente de suas moradias. Esses dados revelam que a escola pública ainda é o palco onde esses alunos começam a vivenciar um ensino sistematizado da língua inglesa. Nessa conjuntura, são poucos os estudantes que possuem algum familiar que fala inglês, apenas 37%, ou seja, dez educandos citaram os primos; e a maioria 63% declarou que não possuem familiares que falam o idioma. Nesse contexto, a

forma atual de contato que grande parte dos estudantes mantém com o idioma inglês é por meio de músicas (63%), seguidos de (22,2%) que apontaram a *internet* e apenas um índice de 14,8% dos aprendizes que citaram os livros escolares (7,4%) e jogos eletrônicos (7,4%).

Percebemos com base nesses resultados que igualmente aos educandos da unidade EA, os educandos da unidade EB são estudantes que apesar de terem a escola pública como o início de uma aprendizagem sistematizada da língua inglesa, vale destacarmos que tal aprendizagem do idioma não se circunscreveu somente ao cenário da escola pública. Pois, são alunos e alunas que vivenciam e interagem com o mundo globalizado, multicultural onde podemos perceber que a forma de contato com a língua inglesa mantida pelos participantes ultrapassa os muros escolares, por exemplo, o destaque dado para as músicas e a *internet* utilizadas como práticas sociais na aprendizagem da língua inglesa.

Com efeito, não podemos deixar de ignorar esse aspecto uma vez que a língua inglesa se encontra presente nos encontros cotidianos dos estudantes em outros ecossistemas.

3.4.1.3 Educandos da EC

O grupo de educandos do oitavo ano da EC que participou da presente investigação é formado por trinta e seis estudantes que têm entre 14 a 15 anos de idade sendo que 50% do total desses estudantes têm 14 anos de idade. Um total de 66,6% dos aprendizes são do sexo feminino, ou seja, mais da metade e apenas um índice de 33,4% dos educandos pertencem ao sexo masculino. 77,8% residem em bairros de classe média próximos à EC e 22,2% residem em bairros localizados distantes da unidade EC. No que diz respeito às profissões dos pais, um total de 55,5% dos educandos declararam a profissão da mãe como empregada doméstica (36,1%), seguido de serviços gerais (11,1%) e autônomo (8,3%), já 44,5% assinalaram a profissão do pai como pedreiro (13,9%), seguido de vigilante (11,1%), lavrador (11,1%), e um índice de 8,2% que corresponde às profissões de mecânico (2,7%), lixador (2,7%) e açougueiro (2,7%).

De forma semelhante aos estudantes da unidade EB, a grande maioria dos estudantes, não realizou curso de inglês, apenas uma parcela de 11,2% realizou cursos de inglês com duração que oscila entre dois anos e seis meses. Grande parte dessa população, 91,7%, não possui parentes que falam o idioma inglês, desse modo, somente um baixo índice de 8,3% dos educandos possuem parentes que falam o idioma. Dos trinta e seis estudantes que responderam ao questionário, 91,7% tiveram o seu primeiro contato com o idioma inglês na escola regular seguido de 8,3% dos aprendizes que vivenciaram esse contato com o idioma

fora da escola (cursos particulares e nas próprias residências). Convém destacarmos que a forma de contato com o idioma inglês se mantém na vida desses estudantes por meio da música (50%), livros escolares (19,5%), *internet* (11,2%), filmes (8,3%), jogos eletrônicos (5,5%), e professor¹⁴ (5,5%).

Com base no exposto, é possível asseverar que o grupo de estudantes que participaram da pesquisa envolvendo as três unidades escolares se encontram inseridos em um contexto socioeconômico que a princípio, parece não favorecer a aprendizagem da língua inglesa. Todavia, a aprendizagem extraescolar vivenciada em situações reais do cotidiano desses atores seja na forma de músicas, (a mais acessível), *internet*, dentre outras termina contribuindo, além de outros fatores, para que a língua inglesa não se torne para o grupo de estudantes uma língua totalmente estrangeira na verdadeira compreensão do termo. Seguem na sequência, os perfis dos professores e gestores.

3.4.1.4 Professores

As professoras de língua inglesa das instituições escolares EA, EB e EC são todas graduadas com habilitações em Letras em faculdades públicas do Estado. As participantes possuem uma larga experiência no ensino da língua inglesa na educação básica, o que corresponde a um período de mais dez anos no exercício da profissão. Entre as três docentes participantes da presente investigação, apenas uma apresenta título de mestre em educação e participação em cursos de intercâmbio. Fora esse aspecto, todas as docentes apresentam pós-graduação em nível de especialização e realizaram cursos de inglês nos níveis básico, intermediário e avançado. Mediante um breve conhecimento dos atores protagonistas do processo ensino e aprendizagem, passaremos, a seguir, conhecer, um pouco, os outros atores presentes nesse processo, os gestores.

3.4.1.5 Gestores

3.4.1.5.1 Diretores

As diretoras das unidades escolares EA, EB e EC são graduadas em pedagogia em universidades públicas do Estado do Maranhão. Apresentam uma vasta experiência como

¹⁴ Especificação da opção Outros mencionada no quesito quatro do questionário sobre o perfil dos educandos do oitavo ano do Ensino Fundamental II (ver Apêndice A).

diretoras escolares, todas apresentam de três a quatro anos atuando como diretoras de escolas. Constatamos, ainda, que as participantes não apresentam cursos de mestrado ou doutorado, apenas a Diretora da unidade EA apresenta especialização em gestão escolar. No que tange à língua inglesa, todas apresentam um conhecimento elementar sobre a língua mencionada. No próximo item, conheceremos os participantes que constituem o corpo pedagógico das unidades escolares (EA, EB, EC).

3.4.1.5.2 Coordenadores Pedagógicos

As coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental são profissionais graduadas em Pedagogia em universidades públicas do estado. Todas apresentam experiência na atuação profissional que compreende um período de cinco a oito anos no exercício da profissão. Entre as três participantes da pesquisa, duas possuem curso de especialização e mestrado. De forma geral, com relação ao idioma inglês, todas as integrantes parecem apresentar apenas um conhecimento elementar sobre a língua em questão.

Uma vez de posse de algumas informações fundamentais sobre os nossos participantes, passaremos a abordar os instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa que, entre outros fatores, nos possibilitou aproximarmos do nosso objeto de estudo. Após um breve conhecimento sobre os participantes que compõem os diversos grupos, passaremos a conhecer os instrumentos de geração de dados utilizados.

3.5 Instrumentos de geração de dados

Com base nos objetivos propostos, e almejando uma maior confiabilidade na pesquisa fizemos a opção pela combinação de vários instrumentos de geração de dados, tais como questionários (fechados, mistos e com escalas) além das entrevistas-semiestruturadas e observações. Esses instrumentos funcionaram como mediadores para ouvirmos os pensamentos, opiniões e expressões de sentimentos sobre o que pensam os participantes da pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Por essa razão, compartilhamos com Lima (2005), Zolnier (2007), ao ressaltarem que as crenças dos atores sociais não são de fácil articulação e de simples acesso, e por essa razão o uso de vários instrumentos, segundo as autoras, poderão contribuir para uma maior consistência das informações obtidas. Nessa mesma linha de pensamento, destacamos Abrahão (2006, p. 221) que adverte que “nenhum

instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas.”

Tendo como norte essas premissas, e, além disso, por estarmos abordando uma temática que tem como foco a investigação de crenças sobre o ensinar e aprender a língua inglesa, é que se optou pela utilização de diferentes instrumentos de geração de dados com o propósito de levantar dados cuja análise possibilite a atender os objetivos mencionados, e responder às perguntas norteadoras de o presente estudo. Para uma melhor compreensão da diversidade de instrumentos utilizados nessa pesquisa, apresentamos o Quadro 6 que discrimina os instrumento de pesquisa em relação aos participantes envolvidos e aos objetivos a que se propõe cada instrumento de geração de dados.

Quadro 6 – Instrumentos de geração de dados em relação aos participantes e objetivos a que se propõe cada instrumento

Instrumentos de pesquisa	Participantes	Objetivo
Questionário fechado sobre o perfil dos estudantes	Estudantes	Obter informações que possam auxiliar a compreensão a descrição do contexto e a compreensão das crenças atribuídas pelos estudantes
Questionário com escala do tipo <i>Likert</i>	Estudantes, professores e gestores	Investigar as crenças dos estudantes, professores e gestores sobre o processo ensino
Questionário misto	Estudantes	Ampliar as oportunidades dos aprendizes falarem sobre as suas crenças
Observação não estruturada	Pesquisadora	Obter informações que possam auxiliar na descrição do ambiente físico da escola
Entrevistas semi-estruturada	Estudantes, professores (coordenadores e diretores).	Esclarecer e confrontar as asserções contidas nos questionários no intuito de apreender de forma mais precisa as crenças dos participantes, além de informações que possam descrever o perfil dos docentes e gestores.

Fonte: Elaborada pelo autor

Os instrumentos de geração de dados que ora apresentamos conforme demonstra o Quadro 6, podem ser melhores visualizados consoante mostra, a seguir a Figura 4.

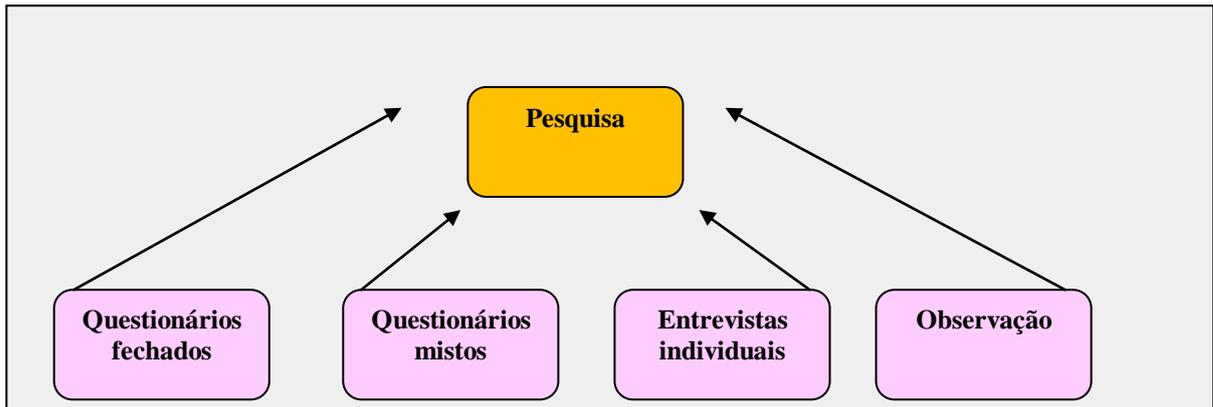


Figura 4 - Instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa
 Fonte: Elaborada pelo autor

Considerando os instrumentos de geração de dados arrolados conforme demonstram as suas especificidades contidas no Quadro 6 e uma melhor visualização destes como mostra, por sua vez, a Figura 4, elegemos como dados primários da pesquisa as análises do questionário com escala. Todos os demais dados oriundos dos outros instrumentos foram considerados secundários e utilizados para a confirmação ou não das questões uma vez levantadas a partir da análise dos dados primários. Com o propósito de evidenciarmos, da melhor forma possível, a relação entre os instrumentos de geração de dados com os grupos de atores sociais da pesquisa, a Figura 5 aponta, de forma clara, essa relação com os participantes do presente estudo.

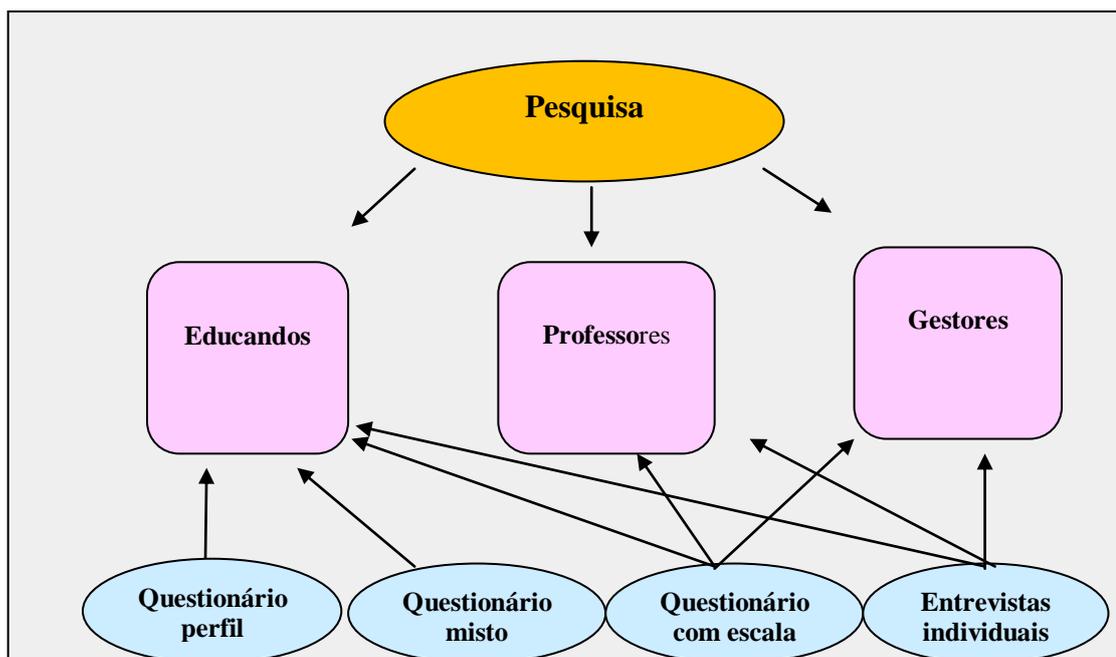


Figura 5 – Relação dos atores sociais da pesquisa com os instrumentos de geração de dados
 Fonte: Elaborada pelo autor

Uma vez apresentada as relações estabelecidas entre os participantes da pesquisa e os instrumentos de geração de dados utilizados, apresentamos, na seção seguinte, cada instrumento utilizado, nesse estudo, seguido de suas respectivas descrições, bem como as possíveis tomadas de decisões por parte da pesquisadora que foram se estabelecendo, de forma automática, visando sempre um melhor caminho para o desenvolvimento da pesquisa.

3.5.1 Questionários

3.5.1.1 Questionário fechado

Visando alcançar os objetivos almejados, elaboramos e aplicamos o questionário sobre o perfil dos educandos (ver Apêndice A) com perguntas fechadas no intuito de levantar informações, de ordem pessoal, sobre o grupo mencionado (nome, endereço, escola, série, turma, faixa etária, idade, profissão dos pais). E, também, informações sobre o contato que os estudantes mantinham com a língua inglesa (realizações de cursos de inglês, existência de familiares falantes do idioma, local do primeiro contato com o idioma, e a forma de contato com a língua inglesa). Uma vez elaborado o presente instrumento, aplicamos com os estudantes nas turmas do oitavo ano do ensino fundamental de cada unidade escolar selecionada, no turno matutino, totalizando assim três turmas do oitavo ano por unidade escolar. (EA, EB, EC).

No que diz respeito à distribuição dos educandos quanto a devolução do presente instrumento, obtivemos um total de noventa questionários respondidos e devolvidos pelos educandos ao passo que com os outros participantes da pesquisa (professores e gestores) obtivemos informações dessa natureza mediante conversas informais e entrevistas.

3.5.1.2 Questionário misto

Segundo Abrahão (2006), o questionário misto é aquele que apresenta questões fechadas e abertas utilizadas com o propósito de levantar informações de ordem pessoal, expectativas, crenças a fim de comprovar ou não dados gerados por métodos qualitativos. Nessa perspectiva, utilizamos o questionário misto (ver Apêndice B) apenas com os estudantes do oitavo ano da EA, EB e EC para compreender melhor com riqueza de detalhes e profundidade as suas crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa, além da possibilidade de apreender determinados dados que não foram contemplados no Questionário

com escala. Ademais, é um instrumento que não oferece resistências à concessão de informações visto que não oferece a possibilidade de manifestação de comportamentos que expressem timidez por parte dos educandos. Por essas razões, e ainda pelo fato de considerarmos os educandos dentre os atores sociais da pesquisa, como um dos atores que possivelmente está sujeito as influências das suas próprias crenças além das crenças dos professores e gestores, por essa razão é que procuramos aprofundar com mais informações por meio do questionário misto os discursos dos estudantes sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês e sua relação com a autonomia na aprendizagem referido idioma. Na verdade, esse instrumento nos possibilitou compreender, de forma mais ampla, a sua vivência com a aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar.

Convém lembrar que as perguntas contidas nesse instrumento de pesquisa foram elaboradas com base na reflexão sobre os objetivos que norteiam a presente investigação, bem como na leitura prévia que realizamos sobre as pesquisas publicadas sobre o tema em questão. Nesse sentido, elaboramos o questionário misto com quatorze questões, sendo cinco questões de natureza semiaberta e nove abertas sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Vale salientar que esse questionário foi aplicado apenas com os estudantes do oitavo ano, no turno matutino, integralizando as três instituições escolares, perfazendo assim um total de vinte e nove questionários mistos respondidos e devolvidos, conforme veremos com mais detalhes na Tabela 2. Com relação à tal aspecto, é bastante perceptível o reduzido número de estudantes quanto à devolução do questionário misto aplicado nas três unidades, uma soma de vinte e nove questionários devolvidos e, sobretudo, na unidade EA, oito questionários mistos devolvidos diante de um número bastante expressivo de estudantes da EA, EB, e EC.

Poderíamos elencar vários fatores que poderiam ter contribuído para esse decréscimo na quantidade de questionários mistos devolvidos. Todavia, percebemos, mediante conversas informais com os estudantes, que a natureza das perguntas abertas, nos questionários mistos, demandava um tempo maior para serem respondidas, exigindo assim mais reflexão para a elaboração das respostas. Não obstante, cabe ressaltarmos que o objetivo e a natureza da pesquisa abordada, ao longo desse estudo, visam à compreensão das diferentes perspectivas dos participantes quanto ao objeto de estudo da pesquisa e não, exatamente, ao aspecto quantitativo de uma amostragem, por assim dizer, ampla.

Quanto à chamada desses vinte e nove participantes no cenário da investigação com relação à participação no questionário misto, adotamos os seguintes intervalos: o

intervalo de A1EF-A8EF¹⁵ corresponde aos oito educandos da unidade EA que expressaram as suas opiniões no questionário misto. Dando continuidade ao intervalo A1EF-A8EF, semelhante procedimento adotamos com os discentes da unidade escolar EB e EC, ou seja, o intervalo de B9EF-B19EF corresponde ao total de onze educandos da unidade escolar EB que manifestaram as suas opiniões, desejos, sentimentos, sonhos sobre as suas experiências na aprendizagem da língua inglesa. E, por último, o intervalo de C20EF-C29EF que representa, no cenário da pesquisa, os dez participantes da unidade EC que igualmente aos educandos das unidades EA e EB externaram o seu cotidiano escolar vivenciado nas experiências escolares presentes e de outrora sobre a aprendizagem da língua inglesa. Todos esses intervalos correspondem aos vinte e nove educandos das três unidades escolares, EA, EB e EC que responderam e devolveram os questionários mistos.

3.5.1.3 Questionário com escala do tipo Likert

Com o objetivo de identificar como os atores participantes dessa investigação percebem as crenças sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês, apenas no nível do discurso, adotamos como parâmetro o questionário de crenças intitulado BALLI - *Beliefs About Learning Language Inventory*. Segundo Barcelos (2001), (2004), o BALLI (ver Anexo A) é o instrumento mais utilizado para se levantar, de forma sistemática, as crenças de estudantes e professores. Conforme discorre a autora, trata-se de um questionário fechado com escala do tipo *Likert*, desenvolvido por Horwitz (1985), que apresenta um conjunto de afirmações pré-determinadas em que os educandos manifestam o seu grau de concordância. Embora o referido inventário tenha um uso bastante expressivo, conforme aponta Barcelos (2001) nas pesquisas de Horwitz (1987, 1988), Su (1995), Tumposky (1991), Yang (1992), a autora também destaca os estudos que adaptaram ou modificaram o BALLI, por exemplo, os estudos de Mantle-Bromley (1995). E, nessa ordem, adicionamos, também, no contexto brasileiro, a pesquisa de Lima (2005), Miranda (2005), Rocha (2006), Zolnier (2007) entre outros.

Considerando os estudos que realizaram modificações no BALLI, aplicamos o questionário com escala (ver Apêndice C) com todos os atores sociais da pesquisa, porém com algumas modificações. A estrutura do BALLI na sua versão original (ver Anexo A) compreende cinco opções de escolha que vai desde concordo inteiramente a discordo

¹⁵ Para maiores detalhes com relação à chamada de todos os participantes na pesquisa, consultar páginas 86-87.

inteiramente. Todavia, na presente pesquisa, as opções de escolhas passaram para três opções, *concordo*, *não sei* e *discordo*, com o objetivo de tornar mais inteligível e prática a operacionalização desse instrumento, principalmente, pelos estudantes. Ademais, levando em consideração o propósito da pesquisa, acrescentamos, no questionário com escala, outras asserções originadas de leituras e reflexões sobre o tema abordado nesse estudo. Nesse sentido, acrescentamos questões sobre o ensino e aprendizagem de da língua inglesa, o papel do professor e do aluno bem como asserções relacionadas à autonomia e confiança no aprendiz, decorrentes de leituras realizadas sobre as pesquisas de Pereira (2005), Miranda (2005), Ribas (2008), dentre outros. Por outro lado, conservamos algumas questões contidas no BALLI na sua versão original (ver Anexo A) por considerarmos relevantes, também, para a pesquisa.

Com base nesse contexto, elaboramos o questionário com escala com trinta e nove asserções que abrangem o ensino e aprendizagem da língua inglesa, enfatizando dessa forma o papel do professor, o papel do aluno, e a autonomia do aprendiz com o propósito de identificarmos e posteriormente compreendermos as crenças dos participantes. É pertinente enfatizar que por essa razão utilizamos o mesmo questionário com escala (ver Apêndice C) com todos os grupos participantes da pesquisa, nesse caso, com ênfase apenas na asserção de número vinte e cinco relacionada, mais diretamente, com o grupo dos estudantes.

A nosso ver, compreendemos que as adaptações efetuadas tendo como parâmetro o BALLI, são válidas no intuito de buscar uma adequação do instrumento de pesquisa com os objetivos propostos pela investigação em foco. Nesses termos, é oportuno lembrar Silva (2005), ao afirmar que, como qualquer outro instrumento de dados, o BALLI também apresenta as suas vantagens e desvantagens. Sobre as vantagens, podemos perceber que ele atinge um grande número de participantes, facilidades na tabulação, economia de tempo etc. (GIMENEZ, 1994). No que concerne às desvantagens, encontramos, na literatura, a existência de várias críticas tecidas a esse instrumento de pesquisa, por essa razão, começaremos a discutir as desvantagens.

Dentre as várias, destacamos aquelas apontadas por Barcelos (2001), em que a autora pontua muito bem algumas críticas, entre as quais, destacamos que os questionários tornam difícil uma interpretação consistente pelos respondentes em razão da generalidade do instrumento. Acrescenta, ainda, que limitam a escolha dos respondentes ao estruturarem um conjunto de afirmações pré-estabelecidas, não possibilitando assim aos participantes fazerem uso de suas próprias palavras. A autora também relata que a relação entre o dizer e o fazer não

é investigada, ou seja, apenas sugerida. É importante notar que essas duas últimas desvantagens, também, ecoam o pensamento de Pajares (1992).

Considerando as críticas mencionadas pelos autores, concordamos, em parte, haja vista que compartilhamos com Silva (2005), ao explicar que a partir de um uso, unicamente, isolado e exclusivo do questionário com escala, este possa contribuir para a apresentação de resultados limitados. Prossegue ainda o autor, esclarecendo que ao utilizarmos esse tipo de questionário, juntamente com a adição de outros tipos de instrumentos (entrevistas semiestruturadas, observações etc.), esse poderá proporcionar uma maior confiabilidade e validade dos dados. Diante dessas considerações, justificamos o uso do questionário com escala (ver Apêndice C) como um instrumento que viabilizará a elicitación das crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa dos participantes da pesquisa e que será fortalecido por meio da combinação de outros instrumentos como a entrevista semiestruturada e o questionário misto. Em face de tal perspectiva, o referido questionário foi aplicado com os educandos do oitavo ano do turno matutino nas unidades escolares que participaram do estudo (EA, EB, EC). Esse instrumento foi respondido e devolvido pelos educandos das unidades mencionadas, todavia, é oportuno ressaltar que recebemos de volta, por parte dos estudantes da EA, apenas oito questionários com escala respondidos, e com relação aos estudantes da unidade EB totalizaram vinte e sete questionários devolvidos. Apenas a unidade EC apresentou trinta e seis questionários com escala respondidos e devolvidos, no cômputo geral, recebemos dos educandos das três unidades escolares setenta e um questionários com escala devolvidos com as respectivas respostas. (ver Apêndice D).

No que diz respeito ao grupo das professoras, todas as três participantes que correspondem às professoras da disciplina Língua Inglesa da EA, EB e EC responderam e devolveram o questionário com escala (ver Apêndice H), semelhante procedimento ocorreu, também com os gestores (ver apêndice I e J). É interessante pontuar que para aplicar todos os instrumentos de geração de dados, inicialmente, procuramos dialogar com cada grupo de participantes sobre o propósito da pesquisa, mostrando a importância do estudo e os instrumentos de pesquisa para que, posteriormente, pudéssemos aplicá-los com cada grupo em dias e horários, previamente, estabelecidos conforme a disponibilidade de horários de cada grupo.

Com o propósito de melhor exemplificarmos a distribuição do número de participantes quanto à devolução dos instrumentos de geração de dados abordados, apresentamos, a seguir, a Tabela 2.

Tabela 2 – Número de participantes da pesquisa por devolução quanto ao tipo do instrumento de geração de dados utilizado

Participantes	EA	EB	EC	Total
Estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental	Questionário perfil	Questionário perfil	Questionário perfil	90
	27	27	36	
	Questionário com escala	Questionário com escala	Questionário com escala	71
	8	27	36	
	Entrevista	Entrevista	Entrevista	15
	5	5	5	
	Questionário misto	Questionário misto	Questionário misto	29
8	11	10		
Professores	Questionário com escala	Questionário com escala	Questionário com escala	3
	1	1	1	
	Entrevista	Entrevista	Entrevista	3
1	1	1		
Coordenadores	Questionário com escala	Questionário com escala	Questionário com escala	3
	1	1	1	
	Entrevista	Entrevista	Entrevista	3
1	1	1		
Gestores	Questionário com escala	Questionário com escala	Questionário com escala	3
	1	1	1	
	Entrevista	Entrevista	Entrevista	3
1	1	1		

Fonte: Elaborada pelo autor

3.5.2 Observação não estruturada

Realizamos observações do tipo não estruturada no que diz respeito à descrição física do contexto da pesquisa, ou melhor, das unidades escolares EA, EB e EC onde os atores sociais inseridos nesse contexto vivenciam o seu dia a dia escolar. Nessa perspectiva, faz-se importante enfatizar que não realizamos observações sobre as ações e comportamentos de professores e estudantes em sala de aula, haja vista que o objetivo da presente investigação

prima pela compreensão da influência das crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa mediante as perspectivas dos discursos dos participantes e não no nível das ações e comportamentos dos integrantes da pesquisa. Por outro lado, tentando responder a quinta pergunta dessa investigação (quais os fatores do contexto escolar que podem promover ou não o estímulo da autonomia dos educandos?), tendo em vista o presente questionamento, justificamos a realização da observação no contexto físico das unidades escolares selecionadas. Na próxima seção, contemplaremos os caminhos da interação face a face possibilitada pelo uso da entrevista semi-estruturada que nos permitiu, como pesquisadora, aprofundar a nossa compreensão sobre as questões de pesquisa.

3.5.3 Entrevista semi-estruturada

Abrahão (2006) caracteriza a entrevista semi-estruturada por apresentar um roteiro geral de perguntas previamente estabelecidas, mas permitindo uma maior flexibilidade na interação visto que há uma possibilidade de espaço para o surgimento de temas e tópicos não previsto pelo entrevistador. Ainda conforme a autora citada, esse tipo de instrumento se adequa bem ao paradigma qualitativo ao proporcionar interações ricas e respostas de natureza pessoal. Também é oportuna a visão de Manzini (1991) sobre a entrevista semi-estruturada quando destaca que, nesta, a resposta não se encontra condicionada a alternativas elaboradas pelo pesquisador, como no caso da entrevista rígida. Segundo o autor, a entrevista semi-estruturada se foca em um objetivo sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas que são completadas por outras questões em função das circunstâncias momentâneas.

Portanto, acreditamos que a escolha pela entrevista semi-estruturada seja a melhor opção para este estudo, haja vista que o foco da nossa pesquisa é a compreensão das possíveis crenças dos participantes com relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa e as implicações destas para o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Desse modo, o emprego da entrevista semiestruturada se justifica como uma forma de compreendermos com mais precisão e riqueza de detalhes os dados observados com a aplicação do questionário com escala e do questionário misto já que esses instrumentos de geração de dados não proporcionam a interação entre o pesquisador e os integrantes da pesquisa. Logo, podemos dizer que a entrevista semiestruturada favorece um ambiente de maior interação na comunicação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa na geração dos dados visto que o processo de comunicação é construído de forma conjunta. É importante também acentuar que, além do fator interação, o seu emprego se justifica como uma maneira de

confrontar e avaliar com mais precisão determinados dados constatados na aplicação com os outros instrumentos, anteriormente, mencionados.

No nosso caso, a realidade investigada consistiu nos discursos dos atores sociais sobre o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa. É importante ressaltar que, no caso dos aprendizes, a formulação das perguntas para o roteiro da entrevista (ver Apêndice K) baseou-se na análise das respostas apresentadas no questionário misto e no questionário com escala. Elaboramos os roteiros das entrevistas ainda nos meses de setembro e outubro de 2013, ou seja, os meses que aplicamos, também, os questionários com os educandos das unidades EA, EB, EC. Os questionários sobre o perfil dos educandos juntamente com o questionário com escala foram devolvidos em sua maioria com exceção da EA, na mesma data em que os aplicamos, ou seja, dois e três de setembro de 2013, o que nos possibilitou um maior espaço de tempo, para em seguida, analisarmos os dados respondidos contidos nesses instrumentos. No que tange aos questionários mistos, recebemos de volta, por parte dos educandos da unidade EA, no mesmo dia da aplicação, oito questionários respondidos, onze questionários da unidade EB e dez da EC. Os demais questionários, juntamente com os da unidade EB e EC recebemos, posteriormente, de forma fragmentada e alguns respondidos de forma incompleta. Desse modo, de posse dos dados recebidos e analisados, iniciamos a elaboração do roteiro das entrevistas. Nesse sentido, o intervalo entre a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas se deu no intervalo de uma semana e dois dias com os educandos da unidade EB e uma semana com os educandos da unidade EA. No que concerne aos educandos da unidade EC, a realização da entrevista ocorreu em um interstício de três dias.

Assim, selecionamos para entrevistar um total de quinze alunos e alunas envolvendo os estudantes das unidades EA, EB e EC. Essa seleção aconteceu após a análise de os questionários com escala e questionários mistos devolvidos em que selecionamos um grupo de alunos com base nos seguintes critérios: os educandos que assinalaram no questionário com escala as asserções mais recorrentes de respostas e, por outro lado, aqueles que expressaram em suas respostas insatisfação e satisfação, no questionário misto, quanto à experiência de aprendizagem da língua inglesa na escola pública. Com base nesses critérios, mantivemos contato via comunicação oral com os estudantes, conforme demonstra o Quadro, 7 a fim de agendar os dias, locais e horários possíveis para aplicar a entrevista, levando em consideração a falta de disponibilidade de horários escolares vagos dos participantes.

Quadro 7 - Entrevistas realizadas com os educandos das unidades escolares (EA, EB, EC).

Escolas	Data	Horário
EA	19/09/2013	09h20
EB	20/10/2013	10h30
EC	28/10/2013	09h30

Fonte: Elaborada pelo autor

A realização das entrevistas com alguns alunos e alunas das unidades EA, EB e EC (ver Apêndice L) transcorreu em um clima agradável, de descontração que possibilitou que todos fossem entrevistados, de forma individual, na biblioteca da escola. Apesar de imaginar a biblioteca escolar como um espaço com menos interferências e ruídos externos, durante alguns momentos da entrevista com os estudantes, tivemos interferências externas mediante a manifestação de ruídos e vozes, no interior da biblioteca, que dificultaram a inteligibilidade de algumas falas em determinados momentos das entrevistas. Essas foram gravadas em áudio e tiveram uma duração de vinte a cinquenta minutos de duração. E, após a realização das entrevistas, retornamos às escolas consoante mostra o Quadro 8 para que os participantes da entrevista tivessem, de maneira individual, a oportunidade de ouvir toda a entrevista gravada e, a partir daí, caso desejassem, realizar alguma modificação ou não em determinados trechos de suas falas, apontassem tais ocorrências para que fossem realizadas novas gravações com relação aos trechos apontados.

Quadro 8 - Reaudição das entrevistas realizadas com os educandos das unidades escolares (EA, EB, EC).

Escolas	Data
EA	23/09/2013
EB	23/10/2013
EC	30/10/2013

Fonte: Elaborada pelo autor

Uma vez realizado esse procedimento com os alunos e alunas entrevistadas, podemos dizer que não houve nenhuma manifestação por parte dos educandos quanto a uma possível alteração com relação aos depoimentos concedidos. No que tange as professoras que lecionam a disciplina língua inglesa nas unidades escolares EA, EB e EC, mantivemos contato pessoal com cada docente para a realização das entrevistas as quais transcorreram dentro de um clima bastante favorável à interação de ideias (ver Apêndices M, N, O). Semelhante ação

foi realizada tanto com o grupo de gestores (ver Apêndices P, Q, R, S, T, U). A formulação das perguntas para o roteiro das entrevistas realizadas com as professoras (ver Apêndice V), gestores (ver Apêndice W), tiveram como base as análises das opções de respostas dos participantes no questionário com escala bem como questionamentos que nos levaram a compreensão do nosso objeto de estudo. No que tange ao processo de transcrição das entrevistas, todas foram gravadas em áudio e transcritas pela pesquisadora com base em critérios arrolados por Marcuschi (1986) (ver Apêndice X).

Cumpramos reforçar que mantendo o princípio da preservação da individualidade dos atores sociais no cenário da pesquisa, utilizamos os seguintes códigos: (A1EF, B2EF, C3EF), (APEF, BPEF, CPEF), (ACEF, BCEF, CCEF) e (ADEF, BDEF, CDEF), conforme foram sugeridos pelos grupos de participantes da pesquisa para identificarmos à sua participação na presente investigação. Assim, podemos dizer, então, que o código A1EF se refere à unidade escolar EA, o numeral um (1) representa os educandos entrevistados pertencentes a essa unidade escolar, e por último, as letras EF compreendem as iniciais de Ensino Fundamental. Obedecendo a esse critério quanto à chamada desses participantes na entrevista, utilizamos o intervalo de A1EF-A5EF que representa os cinco discentes da unidade escolar EA que foram selecionados para a realização das entrevistas. Procedemos de semelhante maneira com os educandos das unidades EB e EC em que estabelecemos os intervalos B1EF-B5EF e C1EF-C5EF que dizem respeito aos cinco participantes das unidades EB e EC que participaram do processo da entrevista.

Com relação aos códigos (APEF, BPEF, CPEF), esses dizem respeito ao grupo de docentes das unidades escolares EA, EB, e EC. Sendo assim, “A” diz respeito à unidade escolar EA e a letra “P” se refere ao docente de língua inglesa da unidade escolar EA e, EF diz respeito ao ensino fundamental. Portanto, os códigos BPEF e CPEF identificam os professores das unidades EB e EC respectivamente. De forma semelhante, trabalhamos com a mesma compreensão de leitura para os códigos (ACEF, BCEF, e CCEF) em que a letra “C” compreende a coordenadora da unidade escolar EA, logo, os códigos BCEF e CCEF dizem respeito, respectivamente, as coordenadoras das unidades EB e EC. Segue a mesma compreensão de leitura para o código (ADEF, BDEF, e CDEF) em que a letra “D” refere-se à diretora escolar das unidades EA, EB e EC. Portanto, ADEF refere-se à diretora da unidade escolar EA, e BDEF e CDEF dizem respeito às diretoras das unidades escolares EB e EC. Faz-se importante ressaltar que como parte integrante de um processo de interação comunicacional entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa decorrente da realização

das entrevistas, utilizamos o código “Pq” para identificarmos a pesquisadora do estudo em questão, no processo de interação comunicacional com os demais participantes da pesquisa.

Tendo apresentado ao leitor uma breve descrição sobre os instrumentos de geração de dados utilizados bem como as decisões e caminhos que tivemos de estabelecer e percorrer quanto à utilização desses instrumentos na trajetória da pesquisa, apresentaremos, nos próximos itens, a formação do *corpus* e os procedimentos que envolveram as análises dos dados oriundas dos instrumentos abordados anteriormente. E, por último, abordaremos o estabelecimento das categorias de análise da pesquisa.

3.6 Constituição do *corpus*

Visando a efetivação dos objetivos propostos, o *corpus* da presente pesquisa encontra-se constituído por textos escritos e falados sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa produzidos pelos grupos de educandos, professoras, coordenadoras e diretoras das unidades escolares selecionadas.

3.7 Procedimentos de análise dos dados

Uma vez caracterizado o presente estudo mediante a natureza da pesquisa, o perfil da escola e dos atores sociais envolvidos nessa investigação bem como os instrumentos de geração de dados aplicados, passamos a descrever os procedimentos empregados nas análises dos dados. Dessa forma, os dados gerados mediante cada instrumento de pesquisa adotado nesse estudo, questionários e entrevistas, 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).

Essa análise foi realizada em três etapas: a) análise das respostas aos questionários (ver Apêndices A, B, D, E, F, G, H, I, J), b) análise das entrevistas (ver Apêndices, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U), c) triangulação¹⁶ dos dados oriundos de diferentes fontes de dados. Nesse sentido, a triangulação nos permitiu 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. Diante desse contexto, os dados da investigação foram triangulados da seguinte maneira: inicialmente, realizamos uma leitura, de

¹⁶ Triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61).

forma individual, de todos os dados gerados, por unidade escolar, levando-se em consideração a quantidade de cada instrumento de geração de dados devolvidos pelos participantes. Assim, entre os noventa discentes que responderam e devolveram o questionário perfil, localizamos, também, as suas respostas tanto nos setenta e um questionários com escala devolvidos quanto nos vinte e nove questionários mistos, também, devolvidos além das entrevistas. Esse fato nos possibilitou verificar múltiplas perspectivas em diferentes fontes de dados sobre o nosso objeto de estudo. Em seguida, levantamos categorias¹⁷ (temas) de maior recorrência que se destacaram nas análises a partir das palavras chaves que se repetiam (palavras recorrentes). Nesses termos, a decisão de estabelecermos categorias surgiu da necessidade de uma melhor compreensão e sistematização dos dados para que pudéssemos discuti-los da melhor maneira.

Em se tratando das respostas às perguntas do tipo fechadas, por exemplo, o questionário sobre o perfil dos educandos e o questionário com escala (ver Apêndices A e C), essas foram calculadas e analisadas com base em dados percentuais, levando-se em consideração a relação entre a totalidade de educandos existentes em cada turma das unidades escolares e o número de estudantes por escola que devolveram ambos os questionários. Nessa perspectiva, foram analisadas, no questionário com escala, as asserções mais recorrentes tendo como parâmetro o total da soma de educandos investigados por esse instrumento nas três unidades escolares (ver Apêndice D) e por cada unidade escolar de forma individual (ver Apêndice E, F, G). As demais asserções foram comentadas no decorrer das análises conforme a relação existente entre as crenças. No que concerne às respostas das perguntas do tipo abertas contidas no questionário com escala, essas foram analisadas mediante a identificação das palavras-chaves que se repetiam e a partir destas, levantamos as categorias (temas) (ver Apêndices Y e Z).

A partir de todos esses caminhos delineados, as crenças dos participantes que constituem o universo da pesquisa são apresentadas levando em consideração tanto a frequência de respostas dos participantes no questionário com escala quanto à relação que existe entre as crenças constatadas (aglomerados de crenças).¹⁸ Portanto, as análises de apresentação das crenças nem sempre obedecerá à ordem destas no questionário com escala. É importante destacar que em nossa análise apresentamos dados quantitativos em razão do

¹⁷ Usamos, nesse estudo, a palavra categoria em comunhão com Araújo (2012, p. 188). “[...] os dados gerados em um processo investigativo suscitam as categorias de análise e um pesquisador contumaz passa a organizar seus dados pelo que eles revelam acerca do objeto que observa.”

¹⁸ São feixes de crenças com laços coesivos entre si, verdadeiras constelações de crenças que se auto-apóiam (SILVA, 2005, p. 78).

número extenso de estudantes que participam do estudo, apesar de a pesquisa pautar-se nos princípios que norteiam a pesquisa qualitativa. Nesses termos, respaldamo-nos em Brown e Rodgers (2002) quando argumentam que as pesquisas qualitativas podem fazer o uso de número e o inverso também é verdadeiro.

3.7.1 Categorias de análises

Com o propósito de tornar mais compreensível a sistematização dos dados e sua interpretação na pesquisa, utilizamos algumas categorias de análises que podem ser encontradas nos próprios dados gerados pela pesquisa. Desse modo, os dados oriundos dos instrumentos utilizados, nesse estudo, são apresentados por temas e agrupados nas seguintes categorias de análises: crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa, crenças sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública, crenças sobre o papel do aluno, e, finalmente, crenças sobre o papel do professor. Todas essas categorias contemplam o que pensam os educandos, professores e gestores sobre o processo ensino e aprendizagem do idioma inglês no contexto público escolar. Uma vez apresentado os caminhos e os procedimentos utilizados que se constituíram nas orientações e direções tomadas durante todo o desenvolvimento da pesquisa, passaremos a discutir, no próximo capítulo, as crenças sobre o processo de ensinar e aprender a língua inglesa na perspectiva dos atores protagonistas do processo ensino e aprendizagem.

3.8 Conclusão do capítulo

Conforme apresentado e discutido nesse capítulo, descrevemos as diferentes abordagens de investigação de crenças, a metodologia da pesquisa, os participantes, a natureza da pesquisa e os cenários escolares. Apresentamos, ainda, os instrumentos de geração de dados adotados e a discriminação dos procedimentos de análises dos dados. Enfim, toda essa exposição minuciosa ora apresentada mediante descrições e justificativas evidencia os diversos caminhos, passos e pegadas percorridos para a compreensão do nosso objeto de estudo. No capítulo que segue, apresentaremos e discutiremos as análises dos dados dos atores protagonistas no processo ensino e aprendizagem, os educandos e educadores, sobre as suas crenças com relação ao aprender e ensinar a língua inglesa.

4 TORNANDO AUDÍVEIS AS VOZES DOS ATORES PROTAGONISTAS DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: EDUCANDOS E EDUCADORES

Neste capítulo que se encontra dividido em três seções, apresentamos uma análise das crenças dos protagonistas do processo ensino e aprendizagem (educandos e professores). Na primeira seção, buscamos levantar as crenças dos educandos que constituíram o universo da nossa pesquisa. Para atingirmos tal ação, utilizamos o questionário com escala (ver Apêndice D) a partir das crenças mais recorrentes manifestadas nas respostas dos participantes nesse tipo de questionário, além do questionário misto (ver Apêndice B) e das entrevistas. Tomamos como base de apoio para a apreensão dos dados a partir da leitura e análise as seguintes 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, e por último, crenças sobre o papel do aluno. Desse modo, todas essas categorias envolvem as vozes dos educandos, professores e gestores sobre as crenças quanto ao ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Na segunda seção, apresentamos e discutimos as crenças das professoras que constituíram o universo da pesquisa, tendo como parâmetro as definições das categorias de análise da pesquisa. Nesse sentido, nos fundamentamos nos dados oriundos do questionário com escala e das entrevistas. E, finalmente, na terceira seção, apresentamos uma síntese do presente capítulo. Tendo apresentado uma visão da sistematização do capítulo, na próxima seção, analisaremos as crenças dos educandos tendo como parâmetro as categorias estabelecidas.

4.1 O que pensam os educandos dos cenários escolares: EA, EB e EC

Analisaremos, nesta seção, as crenças dos estudantes que representam os três cenários escolares públicos, para tanto, essa análise tem como parâmetros as categorias uma vez mencionadas e definidas anteriormente, como mostraremos a seguir:

4.1.1 Crenças sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa

Tomando por análise a categoria acima mencionada, apresentaremos uma análise das crenças mais recorrentes a partir das perspectivas dos educandos expressas no

questionário com escala. Passamos, a seguir, para a apresentação das crenças relacionadas com o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

4.1.1.1 Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua

Tendo como suporte a análise das crenças que mais se destacaram nas frequências das respostas dos educandos, no questionário com escala (Apêndice D), constatamos que 83%¹⁹ dos estudantes que totalizam as três unidades escolares percebem a aprendizagem da LE voltada para uma abordagem comunicativa, ou seja, uma abordagem que se propõe a capacitar o aluno a usar a língua-alvo em situações autênticas na interação com outros falantes dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 2010).

Vejamos ainda, alguns trechos da entrevista em resposta à pergunta:

Pq: O que significa aprender uma língua estrangeira na tua opinião? O que é aprender uma língua estrangeira?

A1EF: Aprender uma língua estrangeira **é ir bem além do que o seu cotidiano.**

Pq: Por exemplo?

A1EF: Tem muita gente que não gosta muito de aprender inglês, mas o espanhol ((incomp.)) vem gente de fora, hoje em dia, **o mercado de trabalho procura gente que fala** outras línguas, aí é muito importante pra gente. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 19/09/2013)

Pq: O que significa aprender uma língua estrangeira para você?

B2EF [...] é como eu falei ainda agora: para poder sair desse país, aqui, para outro. Aí já chega lá já **saber falar com o pessoal lá, perguntar no local.** (grifo nosso). (Entrevista, EB, 20/10/2013)

Pq: Finalizando a nossa entrevista, o que significa aprender uma língua estrangeira?

C4EF: Acho que significa... a gente tipo tem a questão da ((incomp.)) a questão da gente encontrar alguém na rua e **pedir uma informação** para alguém que fala outra língua. É sempre bom... então se a gente gosta também, né? Acho que... eu sempre gostei muito. (grifo nosso). (Entrevista, EC, 28/10/2013).

E, ainda no questionário misto, quando a maioria justificou gostar da língua inglesa.

Pq: Você gosta do idioma inglês?

A1EF: É muito importante nos dias de hoje. É um jeito mais fácil de **comunicar** com pessoas estrangeiras. (grifo nosso) (Questionário, EA, 10/09/2013)

B9EF: Porque com ele eu aprendo a me **comunicar** com outras pessoas que falam a língua inglesa. (grifo nosso) (Questionário, EB, 13/10/2013)

B10EF: Porque é algo, é uma **língua interativa** e interessante. (grifo nosso) (Questionário, EB, 13/10/2013)

C20EF: Para poder se **comunicar.** (grifo nosso) (Questionário, EC, 25/10/2013)

¹⁹ Para maiores informações, consultar os Apêndices D, E, F, G que contêm os números absolutos referentes aos percentuais atribuídos aos educandos.

Os dados provenientes tanto das entrevistas quanto do questionário misto evidenciam a compreensão sobre a aprendizagem LE não baseada, unicamente, nas formas da língua-alvo descritas na gramática. Esse fato, de certa maneira, nos surpreende e, por outro lado, contrapõe um dos resultados encontrados em Barcelos (1995) em que a autora destaca que os futuros professores (alunos do último período do curso de Letras) de sua pesquisa, percebem, no caso a aprendizagem da língua inglesa, direcionada exclusivamente para a aquisição de conhecimentos da gramática da língua-alvo.

Diante desse fato evidenciado na presente investigação, de certa forma, surpreendente, por mostrar uma realidade expressa por estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, a justificativa que nos ocorre, em um primeiro momento, para tal posicionamento diante da compreensão sobre o significado de aprender uma LE, provavelmente, se encontra na formação do perfil desses alunos. Na verdade, a maioria são estudantes que interagem no seu cotidiano extraescolar com o idioma inglês, sejam nas formas de músicas, redes sociais, jogos eletrônicos ou filmes. E, a nosso ver, essa interação com o idioma possibilitada pela vivência de uma realidade extraescolar parece proporcionar outras oportunidades de participação e engajamento com o idioma para os aprendizes em oposição a uma aprendizagem centrada unicamente em um sistema abstrato de regras.

Sobre esse aspecto, é pertinente salientar que foram poucos os participantes, ou melhor, um total de 43,6% dos educandos que somam as três escolas, mantiveram-se em oposição à crença em questão, ao compartilharem que *aprender a língua inglesa significa aprender a gramática*, sendo que somente a unidade escolar EC, em comparação com as demais, foi a que apresentou o maior índice, ou seja, 50% dos participantes compartilharam com a crença acima destacada. Observamos que é compreensível, em parte, a manifestação de tal crença no imaginário dos nossos aluno e alunas da unidade EC, uma vez que as atividades realizadas com a finalidade de aprender a língua inglesa, no contexto escolar, sugerem ser baseadas na aquisição da estrutura da língua como deixam transparecer os depoimentos manifestados no questionário misto, ao descreverem as atividades que realizam em sala de aula para aprender o idioma em questão.

C23EF: Regras de gerúndio, formação de sujeito mais **verbos**. (grifo nosso) (Questionário, EC, 25/10/2013)

C21EF: **Verbos** de gerúndio, afirmativa, negativa, **advérbios** de frequência, conversa, **verbo to be**, etc. (grifo nosso) (Questionário, EC, 25/10/2013)

C26EF: **Verbo to be** entre outro são muito. (grifo nosso) (Questionário, EC, 25/10/2013)

C28EF: **Verbos**, regras de gerúndio, afirmativa e negativa, **advérbios** de frequência. (grifo nosso) (Questionário, EC, 25/10/2013)

Diante de tal constatação, concordamos com Almeida Filho (2009) quando o autor afirma que quanto mais básica for a competência adquirida pelo educador, maior a probabilidade de o professor agir em sala de aula orientado por uma competência formada por crenças e experiências de como aprendeu a LE. Em contrapartida, adverte o autor, se o educador atualiza o seu conhecimento, aprimorando assim a sua prática profissional, ele é capaz de sair do nível das intuições, crenças para um nível de consciência que explique porque ensina de tal forma e porque obtém tais resultados.

Daí, a necessidade desejável do processo de formação contínua dos professores, no caso, em específico de língua inglesa com uma forma de atuar de forma mais consciente sobre a sua prática profissional, não limitando assim a sua prática pedagógica no nível das intuições e crenças. Por outro lado, não podemos esquecer que todos os itens gramaticais mencionados pelos participantes, pressupõe-se que possa constar no programa escolar da disciplina língua inglesa e, com certeza, dependendo “da abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA, FILHO, 2010) esses itens gramaticais podem ser acionados com mais ou menos intensidade em sua ação pedagógica em sala de aula. Desse modo, somos conscientes de que o conhecimento dos aspectos gramaticais é de grande relevância na aprendizagem e comunicação de qualquer LE. Todavia, em meio a essas constatações que evidenciam uma aprendizagem que apresenta como foco os aspectos estruturais e gramaticais da língua, comungamos com a ideia de que o conteúdo a ser explorado em sala de aula não necessariamente precisa circunscrever-se ao acúmulo de estruturas e vocabulário. É importante perceber também que corroborando, ainda mais, com a crença em discussão, identificamos, no questionário com escala, um grupo de informantes que acredita que *aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo*, o que corresponde a um índice de 92,5% na EB, um percentual de 38,8% na unidade EC e um baixo índice de 25,9% na EA, portanto, todos compartilhando com a crença em destaque.

Buscando apoio em Leffa (2009), compartilhamos da ideia de que uma língua é uma forma de compreender o mundo envolvendo não só os aspectos linguísticos, mas os culturais também. Por essa razão, apoiadas em Leffa (2009), defendemos que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve muitos outros aspectos como a cultura de um povo, suas tradições, aspectos políticos, religiosos, históricos, econômicos e outros. E, nessa perspectiva, a nosso ver, poderíamos trabalhar, na medida do possível, a cultura local dos educandos, seu dia a dia como cidadão como uma mediação para o ensino da língua inglesa, em detrimento de uma aprendizagem baseada exclusivamente na gramática e no léxico como deixam transparecer os depoimentos mencionados anteriormente.

Tomando como base tais depoimentos, podemos depreender que parece não existir um elo entre a aprendizagem da língua inglesa no universo escolar e a aprendizagem do idioma no mundo real vivenciada por meio de “propiciamentos”²⁰ (VAN LIER, 2004). Esse divórcio, sem sombra de dúvida, poderá suscitar por parte do educando, percepções de falta de entendimento do idioma ocasionando sensações nos participantes da total falta de conhecimento sobre a língua em questão. Para conferirmos, destacam-se alguns depoimentos transcritos do questionário misto (ver Apêndice B), ao indagarmos aos estudantes como se sentiam nas aulas de língua inglesa. Vejamos, então, a insatisfação na forma como se justificam alguns educandos nos seus discursos:

Pq: Como você se sente nas aulas de inglês de sua escola?

B11EF: **Péssimo**. Porque eu não sei nada de inglês. (grifo nosso) (Questionário, EB, 13/10/2013).

B16EF: Às vezes, muito **entediado**. Porque às vezes eu fico sem entender nada. (grifo nosso) (Questionário, EB, 10/09/2013).

C24EF: **Entediada**. Porque o professor só sabe copiar e explicar, e às vezes não nos ajuda. (grifo nosso) (Questionário, EC, 25/10/2013)

C27EF: Eu me sinto **muito mal**. Porque não sei praticamente quase nada da matéria inglês. (grifo nosso) (Questionário, EC, 25/10/2013)

Refletindo sobre tais colocações, o discurso sobre não saber e entender o idioma inglês parece, contudo, ser construído na medida em que o ensino da língua inglesa se resume a desenvolver atividades e explanações baseadas nas estruturas sintáticas da língua em desconexão com as oportunidades oferecidas pelo mundo real ou virtual do aluno: redes sociais, jogos eletrônicos, músicas, filmes dentre outros. Diante desse contexto, Leffa (2009) argumenta que ignorar esse mundo do aprendiz é reduzir e empobrecer a língua que ensinamos. Abordando essa mesma questão, Assis-Peterson e Cox (2013, p. 161) partilham com Leffa (2009) ao discorrerem sobre o inglês padrão e o inglês do mundo levantando importantes questionamentos, entre os quais destacamos:

Vamos virar as costas para o que eles [os estudantes] conhecem do inglês do mundo de seus encontros cotidianos com ele fora do espaço-tempo da educação formal? Vamos prosseguir ensinando inglês na escola como uma língua absolutamente estrangeira? (ASSIS-PETERSON; COX, 2013, p. 161).

Tendo em vista os questionamentos de Assis-Peterson e Cox (2013, p. 161), podemos, de certa forma, responder não por meio de respostas breves positivas ou negativas (sim/não), mas, mormente, refletindo sobre os depoimentos de alguns alunos e alunas sobre a forma como percebem a aprendizagem da língua inglesa na escola, como é o caso dos estudantes B11EF, B14EF e C29EF que a percebem como *complicada*, *chata*, e *ruim*. Nesses

²⁰ Possibilidades para ação que geram oportunidades de engajamento e participação. (VAN LIER, 2004, p. 81)

termos, tais adjetivos podem despertar, nos aprendizes, a desmotivação, falta de interesse e, sobretudo, a negligência pela língua inglesa no universo escolar. Como justificativas para tais crenças sobre a aprendizagem da língua inglesa no ambiente escolar, eles apresentam, por exemplo, fatores que compreendem uma aprendizagem ineficiente do idioma, dificuldade de entender o conteúdo da disciplina e a conseqüente falta de atenção nas aulas de inglês. Os trechos transcritos dos questionários mistos confirmam essas expectativas:

Pq: Em sua opinião, aprender inglês na sua escola, na sua turma é:

B11EF: É meio **complicado**. Porque a gente não aprende direito. (grifo nosso) (Questionário, EB, 13/10/2013).

B14EF: **Chata**, às vezes. Pelo mesmo motivo da 9ª questão.²¹ (grifo nosso) (Questionário, EB, 13/10/2013).

C29EF: **Ruim**. Porque a maioria da galera não presta atenção na aula de inglês. (grifo nosso) (Questionário, EC, 25/10/2013)

Depreendemos que desconsiderar, ou mais precisamente, ignorar o inglês do mundo real ou virtual dos educandos como ponto de partida para o ensino e aprendizagem do idioma na escola é aprofundar cada vez mais a aparente sensação do aluno de vivenciar a situação de praticamente não saber o idioma e, obviamente, não entender nada sobre a língua ensinada. Nesses termos, essa se torna uma língua totalmente estrangeira para o aluno assim como poderá suscitar crenças relacionadas com a aprendizagem do idioma que tampouco desperta o interesse e a motivação do aluno pelo idioma na educação formal. Diante desse enfoque, ressaltamos alguns excertos do questionário misto que evidenciam, nos discursos dos estudantes, uma aproximação bastante familiar com as múltiplas formas para se aprender o idioma inglês, ao serem indagados na ocasião sobre a melhor forma de aprender tal a língua inglesa. Entre as diversas formas explicitadas pelos estudantes temos *cursos particulares, filmes, músicas, dinâmicas, práticas do idioma*, não obstante, destacamos o depoimento de B17EF quando assim expressou o seu pensamento: *praticando, assistindo filme ou até mesmo jogando um game e escutando músicas. Porque além de ser divertido a gente se interte* [sic]. (Questionário, EB, 13/10/2013).

Na verdade, o pensamento de B17EF contempla quase todas as formas mencionadas pelos participantes da pesquisa. Desse modo, as práticas de aprendizagem da língua inglesa mediante filmes, músicas e jogos quando interagem com o ensino da língua do idioma, na escola, logo, o ensino e, obviamente, a aprendizagem do idioma passam a ser vistos sobre outra dimensão, que além de prazerosa (*divertida*), prende a *atenção* por parte

²¹ Nona questão: Em sua opinião, como você se sente nas aulas de inglês da sua escola? B14EF: Às vezes, muito **entediado** porque eu fico sem entender nada. (grifo nosso).

dos educandos haja vista que dessa maneira eles acabam se identificando com as suas práticas sociais cotidianas mediadas pela língua inglesa.

4.1.1.2 *É importante falar inglês com uma excelente pronúncia*

Em quase sua totalidade, verificamos, no questionário com escala, uma quantidade expressiva de alunos e alunas das três unidades escolares, aproximadamente (80,2%) que acreditam que *é importante falar inglês com uma excelente pronúncia* com o objetivo de melhor ser compreendido nas práticas comunicativas. Uma parte considerável dos educandos da EC, ou melhor, 86,1% manifestaram essa crença; 66,7% dos educandos da EB; e 29,6% dos participantes da EA compartilharam com a crença em destaque. Para conferirmos, enfatizam-se, também, alguns depoimentos transcritos da entrevista que refletem tais premissas.

Pq: Você acha importante falar inglês com uma excelente pronúncia?

C5EF: Sim

Pq: Por quê?

C5EF: Porque assim tipo, você vai falar com outra pessoa de outro país aí fala errado. A pessoa não entende. **Tem que ter aquela... pronúncia bem... importante.** (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Você acha importante falar inglês com uma excelente pronúncia?

B1EF: Acho sim.

Pq: Por quê?

B1EF: Porque se a gente for trabalhar num país assim longe... **aí a gente for falar assim... do nosso jeito** ((incomp.)) eles não vão entender nada. Aí ter uma excelente pronúncia.

B1EF: Igual a deles. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013)

Tais comentários nos chamam a nossa atenção para a questão em torno da pronúncia correta como uma condição para aprender a língua-alvo em questão. Ao considerarmos as crenças dos educandos sobre essa questão que se mostram favoráveis a uma pronúncia semelhante a do falante nativo, sentimos a necessidade de refletir sobre tal questão. Por um lado, sabemos que o perfil da maioria dos educandos nos mostra que são estudantes que vivenciam encontros cotidianos com o “inglês do mundo urbano real ou virtual” (ASSIS-PETERSON; COX, 2013) fora da educação formal o que, a nosso ver, contribui para que o idioma inglês não se torne absolutamente uma LE para os aprendizes. Por outro lado, a preocupação no ensino formal em fazer com que os educandos enunciem quaisquer palavras na língua do outro, do falante nativo, nos moldes de um ensino baseado no *Standard English* pode desencadear episódios semelhante ao que foi abordado anteriormente por B1EF:

“[...] aí a gente for falar assim... **do nosso jeito** ((incomp.)) eles não vão entender nada.” (grifo nosso).

É relevante pontuarmos que a crença do educando sobre *nosso jeito* de falar o inglês, possivelmente, pode paralisar o desejo, a vontade de aprender e, conseqüentemente, a busca pelo idioma diante de uma preocupação de expressar-se corretamente na língua-alvo. Os trechos transcritos, do questionário misto e da entrevista, confirmam essa assertiva ao justificarem a vontade de aprender a língua inglesa, o que é unânime nas três instituições escolares. Ademais, vejamos alguns conselhos que receberam ao iniciar a aprendizagem da língua inglesa.

Pq: Você tem vontade de aprender inglês?

C25EF: Porque eu sempre me interessei por essa língua. Porque eu tenho vontade de falar fluentemente inglês **corretamente** sem ter que passar vergonha na frente dos outros. (grifo nosso). (Questionário, EC, 25/10/2013).

A2EF: Porque não adianta aprender inglês sem **pronunciar corretamente**. (grifo nosso). (Questionário, EA, 10/09/2013)

Pq: Quando você iniciou a aprender inglês lembra-se de algum conselho que recebeu? Qual?

C21EF: Sim. De um **professor** de outra escola. Uma escola municipal, disse que **o mais importante é a pronúncia e a escrita**. (grifo nosso). (Questionário, EC, 25/10/2013).

C29EF: Lembro-me que **papai** falou que tem que prestar bastante atenção quando **o professor tiver [sic] falando** na hora porque **inglês é muito difícil de entender**. (grifo nosso). (Questionário, EC, 10/09/2013).

Considerando todos esses depoimentos, e, sobretudo, os excertos de C21EF e C29EF, nos parece inegável, nesse contexto, a presença do discurso do outro representado pela figura do professor e dos familiares na mediação das crenças e exercendo, de certa forma, influência na formação do discurso do educando mediante a autoridade que exerce sobre o educando. (DUFVA, 2003). Na verdade, estamos diante da figura do outro em situações sociointeracionais vivenciadas no contexto escolar e familiar contribuindo não só para a formação das crenças como também para a legitimação destas nos dizeres dos participantes. É o discurso do outro representado, nesse caso, pelo professor e familiares atravessando e moldando, no cotidiano escolar, as crenças dos estudantes ou, ainda, a abordagem de ensinar dos professores (as) presente na cultura de aprender dos educandos (SILVA, 2005).

Diante desse quadro de constatações em que percebemos “vozes sociais e institucionais” (DUFVA, 2003, p. 138) legitimando e exercendo influência nas crenças dos educandos, não podemos deixar de comungar e pontuar as observações de autores como Rajagopalan (2009, 2011) ao enfatizar que a língua inglesa, nos dias de hoje, tem perdido a sua identidade, ou seja, não está mais limitada a um determinado país, nação ou cultura, haja vista que esta é falada por quase um terço de pessoas no planeta. Explica o autor que a perda dessa legitimidade está relacionada a um fenômeno linguístico denominado *World English*

decorrente do fenômeno da globalização que contribuiu para o advento de múltiplas culturas, ritmos e sotaques diferentes presentes nos diversos falares da língua inglesa. Com base nessa mesma linha de pensamento, mencionamos Schmitz (2010) que lembra que atualmente há mais pessoas que têm o idioma inglês como segunda língua do que pessoas consideradas nativas. E acrescenta ainda o autor, que, por essa razão, não se pode mais insistir que se fale o idioma como britânicos ou americanos.

Compreendemos que se o idioma inglês deixou de ser a língua de alguns e se tornou a língua de todos aqueles que falam independentemente de seus ritmos e sotaques em múltiplos contextos ao redor do mundo, então, diante dessa atuação cada vez mais crescente da língua inglesa no cenário mundial, certamente, comungamos com Schmitz (2010, p. 181) ao pontuar que, diante dessas circunstâncias, não se pode responder quem é o falante nativo de tal idioma, e tampouco a variante do inglês para servir de modelo para o ensino do idioma ao redor do mundo. Além de Schmitz (2010) e Rajagopalan (2009, 2011), autoras como Assis-Peterson e Cox (2013) comungam com o mesmo raciocínio quando acrescentam que o idioma inglês ao se tornar mundializado, ele pode ser re-significado, re-entoadado por falantes de outras línguas nas interações comunicacionais.

Em face de tais posicionamentos, é possível pontuar algumas observações com base nos comentários arrolados. Entendemos que a língua inglesa, uma vez apropriada por diversos falantes de idiomas diferentes, recebe interferências e transferências de outras línguas. No caso da língua inglesa e também de outras línguas, torna-se inevitável a transferência para esse idioma dos aspectos fonológicos, morfológicos da língua materna ao desenvolvermos a capacidade de comunicação na língua-alvo. Diante desse fato, acreditamos em não haver um único padrão fonológico a ser seguido ou exigido para a aprendizagem do referido idioma.

Portanto, é importante aprendermos a lidar com todas as maneiras de falar o inglês, sobretudo, com o nosso inglês brasileiro que apresenta sotaques e ritmos peculiares sem a preocupação e necessidade de condicionar a aprendizagem da língua inglesa a uma supervalorização da pronúncia correta e perfeita do idioma. Essa busca torturante de alcançar o *Standard English* pode resultar na formação de crenças como as que surgem ao longo das análises que realizamos nesse estudo, por exemplo, A2EF: *porque não adianta aprender inglês sem pronunciar corretamente*. (Questionário, EA, 10/09/2013), (Questionário, EC, 25/10/2013), C29EF: *inglês é muito difícil de entender* (Questionário, EC, 25/10/2013), C2EF: *inglês é língua enrolada* (Entrevista, EC, 28/10/2013), C3EF: *inglês é uma matéria muito complicada* (Entrevista, EC, 28/10/2013).

Essas crenças uma vez presentes na “abordagem de aprender dos alunos” (ALMEIDA FILHO, 2010) sugerem proporcionar uma aversão ao idioma inglês, desestimulando e, portanto, inibindo o interesse do educando no desenvolvimento da aprendizagem do referido idioma. E, a partir daí, possivelmente, a aprendizagem da língua passa a ser percebida sem nenhum sentido significativo para os aprendizes.

4.1.1.3 *É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado*

Os dados sugerem que aproximadamente 59% do total da soma dos participantes das unidades EA, EB e EC concordaram que a melhor maneira de aprender inglês é no país onde o idioma é falado, em contraste com 26,7% dos aprendizes que discordaram com a crença em questão. A unidade EC foi a que apresentou o maior índice de concordância, ou melhor, 52,7% dos educandos concordaram com a crença mencionada. As unidades EA e EB evidenciaram índices de 22,2% e 62,9% respectivamente. Os excertos abaixo retirados das entrevistas realçam essa visão:

Pq: Por que é melhor aprender inglês no país onde ele é falado? A maioria colocou que concordava que era melhor aprender inglês no país onde ele é falado. Você concorda?

C2EF: Concordo. Concordo porque lá é assim é mais... por exemplo, eu morando aqui fosse pra lá eu acho que aprenderia **mais rápido** o inglês de lá do que aqui. Porque aqui é muito difícil de aprender... mais difícil. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Por que, aqui, é difícil de aprender inglês e lá é mais fácil?

C2EF: Porque lá a gente **convive** com várias pessoas e... eles já falam inglês e aqui todo mundo já fala em português. E algumas pessoas sabem falar inglês. E lá não, a gente vai **conviver** com várias pessoas que sabem. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Na tua opinião, você acha que é melhor aprender inglês no país onde ele é falado?

C3EF: Sim. Porque no país onde ele é falado tem... tem a cultura, tem... **várias coisas que podem ajudar**. ((incomp.)) No Brasil tem várias culturas e a gente sabe português, mas aí o inglês... inglês eu acho que a gente só deve... só aprende... no país onde a gente estuda e possa estudar inglês. (grifo nosso).

Pq: Hum quer dizer que você estudando inglês, aqui, no Brasil, não é a mesma coisa como se fosse lá, nos Estados Unidos ?

C3EF: Acho que **não**. (grifo nosso). (Entrevista, EC, 28/10/2013)

Observamos, pelas considerações expostas, que os educandos revelam em seus discursos acreditar que é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado em detrimento a aprender o idioma no Brasil. Nesse sentido, as razões que procuram justificar nos seus depoimentos, por exemplo, a rapidez, e o convívio caracterizam a aprendizagem da língua de maneira mais fácil, ou mesmo ainda, quase automática sem a necessidade de grandes esforços por parte dos participantes, ou ainda, melhor dizendo, uma aprendizagem por “imersão total” (RAJAGOPALAN, 2011) ou “imersão forçada” como denomina (LIMA, 2010).

Na verdade, essa crença dos educandos vai ao encontro da crença também compartilhada por esses aprendizes, no questionário com escala, na medida em que constatamos que 57,7% da soma total dos participantes se mostraram favoráveis à crença, *a melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos*. A esse respeito, convém pontuarmos que de fato a experiência de residir ou permanecer no país de origem da língua ou em qualquer outro país que tenha como idioma a língua inglesa, contribuirá, significativamente, na aprendizagem da língua em questão. No entanto, é importante ressaltarmos que o processo de aquisição de uma língua é algo construído de forma progressiva, por etapas, com esforço, independente do local. Assim, percebemos que a visão desses informantes valoriza a aprendizagem no país de origem da língua, uma vez que *lá* poderão aprender, praticar, de forma rápida, o idioma além de conviverem com pessoas que falam o inglês. Em contrapartida, aprendizagem do idioma *aqui* se torna mais difícil porque não estamos diariamente falando a língua-alvo.

Segundo Barcelos (1995), essa é uma crença recorrente, também, nos trabalhos de Parigi (1978) e Viana (1993). De fato, estamos diante de uma crença que engendra uma visão dualística na aprendizagem da língua inglesa onde “lá” se torna o local ideal para a aprendizagem do idioma em oposição a uma visão desfavorável da aprendizagem, “aqui” no Brasil. Acreditamos que tal crença se relacione (aglomerado de crenças) com a crença, anteriormente, abordada, a importância atribuída pelos participantes em falar o idioma inglês com uma excelente pronúncia. Essas crenças podem, possivelmente, contribuir para que os educandos não busquem e, conseqüentemente, não desenvolvam as oportunidades de uso da língua limitando-se, desse modo, apenas para as atividades escritas que abordam as formas e estruturas do idioma. E nessa perspectiva, nos apoiamos em Barcelos (1995) ao ressaltar que se aqui (Brasil) não se constitui o local onde aprendem fluência e sotaque, as situações que visam ao desenvolvimento das habilidades orais da língua não serão procuradas.

Muito embora diante desse cenário, possamos perceber, segundo as perspectivas dos educandos, crenças que atuam como um mecanismo de desencorajar o aprendiz e, conseqüentemente, inibir o desenvolvimento da sua autonomia no seu processo de aprendizagem da língua inglesa, por outro lado, identificamos um percentual de 53,5% dos educandos que reúnem os participantes das três unidades escolares que não compartilham com a crença, *you must not say anything in the language you are learning until you can speak correctly*. Apenas uma parcela aproximada de 18,4% dos participantes se mantêm de acordo com a crença em destaque em contraste com aproximadamente 28,1% dos aprendizes que ficaram indecisos. Observamos, também, que 73,3% dos participantes se posicionaram

contrários a crença, *é certo pensar que você não sabe uma palavra em inglês*, ao passo que somente 14% se mostraram receptivos, e uma parcela de 12,7% dos educandos permaneceram indecisos. Com base nessas informações oriundas do questionário com escala, é possível notar que para a maioria dos educandos, a autoconfiança é um dos elementos que vem se sobressaindo nos seus discursos e que eles demonstram na sua própria aprendizagem quando não compartilharão com as crenças em destaque. Entretanto, em meio a essas crenças que favorecem e impulsionam a aprendizagem do idioma inglês, algo que nos chama a nossa atenção é a dificuldade de aprendizagem, na língua inglesa, percebida, na perspectiva dos aprendizes. Índices que não se distanciam muito um do outro, por exemplo, 45% da soma dos participantes da EA, EB e EC acreditam na crença, *é difícil aprender inglês* em oposição a 40,9% dos participantes que não comungam com tal crença e, aproximadamente, 14,1% dos educandos se mantiveram duvidosos.

Com relação a esse aspecto, reproduzimos alguns posicionamentos concedidos nas entrevistas:

Pq: Você acha inglês difícil [de aprender]?

C3EF: Não. Eu não acho muito difícil não. Eu acho que inglês é difícil quando não se quer aprender o inglês.

Pq: Quer dizer que depende mais do aluno?

C3EF: **Depende mais do aluno**, se o aluno não quiser aprender inglês fica difícil. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013).

Pq: Tu achas difícil [aprender] inglês?

C4EF: Acho que só é difícil se a gente não prestar atenção.

Pq: Porque inglês é um pouco difícil [de aprender] ?

C5EF: É como eu disse: **as regras assim... a pronúncia**. É difícil um pouco, mas assim se esforçando **a gente consegue aprender**. (grifo nosso). (Entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Você sente alguma dificuldade em aprender inglês?

B3EF: Um pouco.

Pq: Por quê?

B3EF: Porque tem umas **palavras lá que ... é meio assim... difícil de entender**, mas com a explicação a gente vai... (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013)

Podemos perceber que os excertos sugerem mostrar que a dificuldade na aprendizagem da língua inglesa parece estar relacionada com a percepção dos estudantes sobre grafia e fonemas diferentes, dificultando, desse modo, a inteligibilidade dos sons dos vocábulos da língua para os participantes. Em contrapartida a esses depoimentos, observamos, também, outros discursos que refletem uma consciência sobre o processo de aprendizagem, a vontade de aprender do aluno bem como a sua responsabilidade pela aprendizagem. São depoimentos que, de certa maneira, se dividem mostrando que a crença, *é difícil aprender inglês* não é totalmente compartilhada pela maioria dos participantes haja vista que, a nosso ver, há manifestações, muito embora de uma forma tímida, de algumas crenças que podem

promover o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma dos educandos em face das resistências mencionadas ao longo dessa análise. Nesse caso, é pertinente ressaltar que 87,3% que representa o total dos educandos das unidades EA, EB e EC não comungaram com a crença: *pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa*, já um grupo de educandos que representa um percentual mínimo de 2,8% dos educandos se declararam a favor da crença destacada.

Tendo em vista esses níveis assimétricos de concordância e não concordância com a crença em destaque, verificamos, também, que 82,8% do total de participantes que responderam o questionário misto não comungaram com a crença em análise, somente 17,2% dos aprendizes se mostraram receptivos com relação à crença: *pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa*. É importante frisar que foram poucos os participantes, desse estudo, que comungaram com esse discurso. Na verdade, as análises, tanto por parte do questionário com escala quanto por parte dos questionários mistos, revelaram a não receptividade de grande parte dos educandos da pesquisa pela crença em destaque. Esse fato pode apontar, sobretudo, para o interesse e percepção sobre a importância e necessidade da aprendizagem da língua inglesa para esses estudantes. Nesse sentido, podemos observar em suas justificativas sobre a crença, *pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa*, a necessidade da aprendizagem de um novo idioma. Por exemplo, o depoimento de C20EF ao justificar que *é preciso aprender novas línguas porque é necessário para entender músicas, filmes, palavras novas*. (Questionário, EC, 10/09/2013). Não obstante, observamos que dentre as diferentes vozes que constituem as crenças e que podem indicar as suas fontes de origem (individual, social e institucional) (Dufva, 2003), destacamos no que diz respeito à crença *pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa*, a voz do professor como um elemento importante na mediação e internalização da crença em destaque presente na “abordagem de aprender” (ALMEIDA FILHO, 2010) do educando.

Apresentamos, a seguir, os excertos transcritos da entrevista que evidenciam nossa análise.

Pq: [...]. O fato de alguém não saber bem falar a língua portuguesa, isso é uma condição para ele [alguém] não se interessar em aprender outra língua estrangeira?

C4EF: Eu acho que sim. Porque justamente, **o meu professor**... no curso ele falava que não adiantava a gente querer aprender inglês se não sabe a nossa própria língua. (grifo nosso)

Pq: Quem te falou?

C4EF: **O meu professor**. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013).

Diante desse contexto, observamos que as crenças são dialógicas por natureza e nesse sentido, convergimos com Dufva (2003) ao destacar que grande parte do conhecimento que os indivíduos adquirem é por meio dos discursos que são comuns nos contextos cultural,

social e linguístico onde habitam ecoando assim palavras que têm sido ditas e pensamentos que têm sido formulados por outros. Com base nessa perspectiva, compreendemos o docente, entre os vários mediadores das crenças, como aquele que sugere mais fortalecer as crenças sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês, no contexto escolar público, na medida em que o educador representa uma autoridade (sentido abstrato) sobre o conteúdo que leciona. Diante dessa questão, entendemos que para os educandos não é qualquer pessoa que faz ecoar a crença em sala de aula, *pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa*, e sim a figura do professor, ou melhor, alguém que representa uma autoridade sobre o assunto da disciplina que ensina.

Na verdade, essa é uma crença que consoante alguns autores, por exemplo, Lima (2010) pode ser vista como um desabafo ou uma crítica com relação as deficiências da escola pública sendo assim bastante mencionada em pesquisas acadêmicas. Todavia, gostaríamos de ressaltar que além de um desabafo ou uma crítica, segundo Leffa (2009, 2011) há uma autoexclusão do próprio aluno que destrói o seu desejo de aprender a língua inglesa bem como a criação de uma barreira linguística. E, acrescentamos que juntamente com esse desejo de aprender, aniquilam-se, também, elementos que, possivelmente, favorecem o desenvolvimento da aprendizagem do referido idioma, isto é, a autonomia do educando no processo de aprendizagem da língua inglesa. Para Barcelos (1995), essa crença é utilizada não só pelo corpo discente como também pelo corpo docente, cidadãos leigos, como uma forma de justificar a não inclusão da disciplina língua inglesa na escola pública. De maneira semelhante, outros autores, como Moita Lopes (1986), também, alertaram para esse fato em sua pesquisa sobre alguns julgamentos como, *coitadinhos, são muito fraquinhos, Eles não aprendem português quanto mais inglês*.

Com base nos autores, muito embora a crença, em discussão, possa alcançar não só as vozes dos educandos bem como a dos professores, tornando-se um discurso bastante arraigado no espaço público escolar, é importante reiterar que em contrapartida foram poucos os participantes, desse estudo, que compartilharam com a crença em discussão. Esse fato parece revelar, a princípio, que a elaboração de outros sentidos para a crença, em discussão, pode ser motivada dentre outros fatores pelo mundo da aprendizagem extraescolar vivenciado pelos educandos com a língua inglesa. Isso nos mostra que a crença e questão, *pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa* não se constitui para os educandos da presente investigação um discurso a ser seguido.

4.1.1.4 *É sempre um processo chato aprender o idioma inglês*

Tendo em vista as perspectivas dos aprendizes sobre o processo de aprendizagem do idioma inglês, aproximadamente 31% da totalidade dos participantes das unidades escolares EA, EB e EC acreditam na crença, *é sempre um processo chato aprender o idioma inglês* em oposição a uma expressiva parcela de participantes, 46,5% que se mostraram não favoráveis à crença em discussão e 22,5% dos aprendizes que não souberam opinar. A esse respeito, os dados provenientes do questionário misto sugerem, ainda, que a experiência desses educandos com a aprendizagem do idioma não foi bastante satisfatória o que nos leva a reforçar a nossa análise no que se refere ao compartilhamento de 31% dos participantes da pesquisa com a referida crença, no que diz respeito aos dados do questionário com escala. Nossa análise encontra respaldo ao abordarmos os relatos das experiências de aprendizagem de inglês vivenciadas no ensino fundamental e descritas por esses participantes na medida em que reafirmaram os aspectos linguísticos enfatizados na aprendizagem do idioma, conforme podemos observar nos excertos, a seguir.

C22EF: Muito bom aprendi a **conjuguar verbo**. (grifo nosso) (Questionário, EC, 25/10/2013).

C23EF: Bom, foi bem legal aprendi novas palavras, **novas regras**, aprendi a entender músicas, foi uma experiência boa, mas acho que ainda há muito o que aprender para se pronunciar um inglês mais fluente e **mais divertido**. (grifo nosso). (Questionário, EC, 25/10/2013)

A3EF: Foi boa aprendi coisas novas no inglês, coisas que eu não sabia como **o verbo to be**. (grifo nosso) (Questionário, EA, 10/09/2013).

A6EF: Péssimo. Porque **eu não aprendi nada**. (grifo nosso) (Questionário, EA, 10/09/2013).

A7EF: Foi ruim porque **eu não entendia nada**. (grifo nosso) (Questionário, EA, 10/09/2013).

A4EF: No começo foi muito difícil pelo fato de **eu não entender nada** mais agora está mais ou menos. (grifo nosso) (Questionário, EB, 13/10/2013).

De maneira geral, é importante observar que a memória episódica desses educandos quando imergem no passado em busca das reminiscências sobre as experiências de aprendizagem do idioma inglês, tais reminiscências, em sua maioria, parecem ficar dicotomizadas entre os ensinamentos sobre a estrutura da língua e a sensação de não ter entendido e, conseqüentemente, aprendido o idioma inglês. Essas reminiscências, por um lado, nos leva ao pensamento de Paiva (2009, p. 38) que ao expor várias possibilidades de atividades para que o estudante vivencie o idioma inglês, elabora a seguinte assertiva:

Ninguém vai se sentir motivado se, ano após ano, ficar memorizando regras gramaticais e fazendo os mesmos exercícios cansativos e sem sentido. Arrisco-me a dizer que os alunos se beneficiariam muito mais se, ano após ano, cantassem as músicas de sua preferência e interpretassem suas letras ou até mesmo tentassem traduzi-las. (PAIVA, 2009, p. 38)

Diante desse ponto de vista, não é difícil de compreender porque a crença, *é sempre um processo chato aprender o idioma inglês* foi compartilhada por 31% dos participantes, no questionário com escala e além dos dados do questionário misto que corroboram a crença em destaque. Assim sendo, quando indagados se gostavam das aulas de inglês, uma pequena parcela de 20,6% dos educandos participantes das três instituições escolares não concordaram com a crença mencionada evocando como justificativas alguns fatores entre os quais destacamos, sobretudo, os aspectos formais da língua, dificuldade para a compreensão do idioma e a falta de interação do educador para com os educandos. A maioria, 79,4%, concordou com a crença justificando, entre outros fatores, o bom ensino do idioma mediado pelo professor. Os trechos do questionário misto, transcritos a seguir, confirmam as nossas análises.

C28EF: Porque o professor **não interage** com a gente. (grifo nosso) (Questionário, EC, 25/10/2013)

B17EF: Porque só falam do verbo *to be* (grifo nosso) (Questionário, EB, 13/10/2013).

A8EF: Porque eu **não aprendo** direito, eu **não entendo** muito bem de inglês. (grifo nosso) (Questionário, EA, 10/09/2013)

B15EF: É muito **chato**. (grifo nosso) (Questionário, EB, 13/10/2013)

A3EF: Porque a professora **ensina bem**. (Questionário, EB, 13/10/2013)

C26EF: O professor dá explicação. (Questionário, EC, 25/10/2013)

Ao refletirmos sobre esses depoimentos acima, faz-se necessário pontuar com base nos vários depoimentos concedidos pelos educandos ao longo dessa pesquisa, que embora a maioria expresse gostar das aulas de língua inglesa, geralmente constituídas por “conhecimento sobre a língua (regras)” em detrimento do “conhecimento da língua (uso da língua)” (ALMEIDA FILHO, 2010), entendemos que a repetição das mesmas tarefas em torno do conhecimento possa suscitar uma falsa sensação de gostar nos participantes pelas atividades propostas nas aulas de língua inglesa. Essa pseudosensação pode, supostamente, contribuir para a desmotivação dos educandos além de o fortalecimento da crença, *é sempre um processo chato aprender o idioma inglês*. Com base nessas considerações, defendemos uma “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) que contemple, entre outros fatores, os “propiciamentos” (VAN LIER, 2004) vivenciados pelos educandos com a língua inglesa.

Portanto, inferimos que a partir dos dados evidenciados, aprender a língua inglesa nessa perspectiva é “estrangeirizar” (ALMEIDA FILHO, 2010), paulatinamente, no contexto

escolar público de ensino, o idioma inglês, uma vez já conhecido no mundo real e virtual dos educandos.

4.1.1.5 Para aprender inglês é importante repetir

Grande parte dos participantes, no questionário com escala, que reúne a soma dos educandos das unidades EA, EB e EC acredita que a repetição e a prática do idioma são elementos importantes na aprendizagem da língua inglesa. Observamos, dessa forma, que a repetição é abordada pelos participantes como um dos procedimentos que ajuda a alcançar uma pronúncia desejada, uma familiarização com os vocábulos da língua inglesa, bem como a memorização do significado dos vocábulos. Diante desse cenário, a unidade EC aparece com um índice maior de aceitação, 94,4% dos aprendizes em contraponto aos índices apresentados pelas unidades EA e EB que alcançaram, respectivamente, 26%, e 85,1% dos educandos. Os trechos transcritos das entrevistas servem para ilustrar nossas observações.

Pq: Você acha importante repetir bastante, praticar, repetir várias vezes para aprender uma língua estrangeira?

C4EF: É. Acho que sim porque a gente repetindo, praticando bastante a gente vai ter uma **pronúncia melhor**. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 25/10/2013)

Pq: Você acha importante repetir bastante a palavra, repetir, praticar várias vezes para aprender um idioma?

B3EF: Eu acho que sim.

Pq: Por quê?

B3EF: Porque a gente repetindo...a gente vai botando na nossa mente... **o significado** e... na hora que for se comunicar fica mais fácil. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013)

Os dados parecem indicar que aprender uma LE é, também, adquirir hábitos linguísticos automáticos por meio da repetição de palavras e estruturas da língua. Nesse contexto, é relevante pontuarmos que na tentativa de adquirir tais hábitos linguísticos automáticos, no contexto escolar, a repetição de vocábulos com sonoridade diferente dos vocábulos da língua materna do aprendiz poderá favorecer o advento de situações de constrangimentos no decorrer do processo de aprendizagem da língua-alvo. Nessa ótica, segue o excerto de A1EF que deixa transparecer tal premissa.

Pq: Para aprender inglês, você acha importante repetir várias vezes as palavras, ficar insistindo, repetindo, repetindo. Qual a tua opinião?

A1EF: É importante. Quando eu estudei... à tarde, a professora sempre repetia, mandava os alunos repetirem. Se ela olhava um aluno... olhando pra outro lado, fazendo outra coisa **ela fazia aquele aluno levantar e repetir várias vezes em frente da turma**. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 19/09/2013).

Na verdade, estamos diante de práticas escolares tão distantes da realidade sociocultural dos nossos estudantes, desvinculadas das necessidades e interesses dos educandos o que parece favorecer, à princípio, possíveis consequências para a aprendizagem

do idioma inglês, por exemplo, o desinteresse, a desmotivação e, finalmente, o gradativo silenciamento do educando quanto à participação em atividades de uso da língua como uma forma de evitar situações inibidoras em sala de aula. Diante desse cenário, é válido mencionar que dados provenientes do questionário misto, por exemplo, o depoimento de C22EF, corrobora o papel do outro na influência e formação da crença (DUFVA, 2003) em análise mostrando, dessa forma, a “dialogização interna” (FARACO, 2009, p. 122) presente nos discursos. O excerto, abaixo, confirma essa expectativa.

Pq: Quando você iniciou a aprender inglês, lembra-se de algum conselho que recebeu de algum colega ou de alguém com experiência na língua inglesa?

C22EF: Sim. **De um amigo** que disse que **é mais fácil aprender inglês repetindo as palavras**. (grifo nosso). (Questionário, EC, 25/10/2013)

Ao entendermos as crenças como dialógicas, interativas e dinâmicas não podemos deixar de perceber no excerto acima, que elas resultam das interações vivenciadas entre o indivíduo e o ambiente, entre aprendizes e professores. (BARCELOS; KALAJA, 2003). E nessa interação, como muito bem discorre Rocha (2006), elas podem ou não ser apropriadas pelos indivíduos e quando apropriadas torna-se uma forma de interpretar-se o mundo bem como também um meio de regular a ação individual ou coletiva dos indivíduos.

4.1.2 Crenças sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública

4.1.2.1 Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública

Concordamos com Paiva (2010), quanto à percepção e uso da língua sob à luz do conceito de “propiciamento” proposto por (VAN LIER, 2004) baseado em uma visão não linear de ações, percepções e interpretações sociais da linguagem. Nesse sentido, acreditamos na percepção e no uso da língua no mundo para darmos sentido ao mundo físico, social e simbólico que nos rodeia. Nessa ótica, não podemos deixar de perceber a constatação da participação, envolvimento da maioria dos educandos da pesquisa em práticas sociais mediadas pela língua inglesa fora do seu universo escolar. Ademais, é inegável, aos nossos olhares, que o envolvimento dos educandos com diversas situações de comunicação com o idioma inglês contribui para que estes elaborem crenças sobre o idioma inglês que revelam uma exposição diária com a aprendizagem da língua.

A partir dessa percepção, os dados oriundos do questionário misto, evidenciaram a dimensão da exposição extraescolar dos participantes com a língua inglesa ao justificarem o seu apreço pelo idioma assim como o desejo de aprendê-lo ou não. Nesse sentido, retomamos

alguns depoimentos sobre o que dizem alguns alunos e alunas quando indagados sobre essa questão:

C26EF: É muito importante nos dias de hoje. É um jeito **mais fácil de comunicar** com pessoas estrangeiras. (grifo nosso) (Questionário, EC, 25/10/2013)

A1EF: É o **jeito mais prático** de ver coisas escritas em **embalagens, músicas, aeroportos** e outros e mais fácil de entender. (grifo nosso). (Questionário, EA, 10/09/2013).

Na verdade, estamos diante de alguns discursos que mostram, claramente, evidências do conhecimento prévio de um contexto extraescolar de aprendizagem rico em “propiciamentos” (VAN LIER, 2004) e, por outro lado, bastante diferente da descrição das atividades de aprendizagem do idioma vivenciadas no universo escolar e mencionadas pelos aprendizes neste estudo. E, é, exatamente, nesse universo escolar que identificamos uma grande parcela de educandos, isto é, 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 a 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 hoje existe pouco estímulo, pouca motivação para o aluno aprender inglês na escola pública?

B1EF: Em algumas escolas sim. Porque às vezes... **o professor não vai**... não é falando mal, mas **às vezes ele não vem para a escola e aí a gente vai perdendo**... já um pouco do aprendizado (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013)

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. Além disso, nesse contexto, os depoimentos, também, revelam a influência da insatisfação do educando com relação à ausência do professor em sala de aula, nesses termos, é digno de nota que esse profissional desempenha um papel relevante na motivação dos

aprendizes para aprenderem quaisquer línguas estrangeiras, sobretudo, pelas atitudes externadas por meio da sua “abordagem de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 2010). Em consonância com esse quadro, identificamos, nos relatos dos aprendizes, sobretudo, da unidade EC²², observações que demonstram a ausência de interação do educador para com os aprendizes no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Os trechos, a seguir, oriundos das entrevistas exemplificam tal situação:

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

B3EF: Acho.

Pq: Por quê?

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

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)

Pq: Você acha importante o professor interagir com o aluno em sala de aula? Aquela comunicação professor e aluno, você acha importante isso?

C2EF: Acho. O professor [da disciplina X], ele é assim, ele interage, faz pergunta, dá explicação mas o professor [da disciplina Y] não.

Pq: Por quê?

C2EF: Ele só **escreve no quadro**, aí só explica aí a gente vai perguntar, ele não... não quer responder, às vezes ele não escuta direito. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013)

É notório, nos exemplos mencionados, 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

²² 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*.

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... interagiu muito com os alunos... é..... ((incomp.)) Interagiu 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. Todavia, retomando os discursos de B1EF, C2EF e C5EF, anteriormente, citados nas entrevistas percebemos, entre outros fatores, a insatisfação por parte de alguns educandos motivada pela ausência do professor de língua inglesa em sala de aula, pela falta de interação entre professor e os educandos, além de crenças trazidas pelos aprendizes como elementos que não favorecem o desenvolvimento da autonomia do aluno. É importante lembrar que autores como Paiva (2009, p. 32), já chamava atenção para a desmotivação do educando ao descrever o contexto que reflete o ensino e aprendizagem da língua inglesa como: “salas superlotadas, pouca carga horária escolar, diversas turmas para trabalhar e uma grande desmotivação quanto à língua inglesa por parte dos estudantes, principalmente os de ensino médio.” (grifo nosso).

Diante desse cenário que nos impulsionou a ouvir e refletir sobre as vozes dos educandos do ensino fundamental, faz-se necessário e oportuno diante de tal desafio nos remeter a Assis-Peterson e Cox (2007, p. 12) que ao refletirem sobre esse contexto escolar público consideram que “professores e educandos encontram-se sozinhos na empreitada para ensinar e aprender inglês.” Continuando essa linha de raciocínio das autoras, considera-se que mais do que o professor, o educando encontra-se, totalmente, só nessa histórica busca para aprender a língua inglesa na esfera pública escolar, visto que conforme os relatos mencionados pelos aprendizes a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO,

2010) sugere não promover o desenvolvimento da autonomia do educando na medida em que esta parece ignorar a interação entre educador e educando dificultando, dessa maneira, o compartilhamento do palco escolar com os aprendizes.

Em oposição a esse contexto educacional, observamos que algumas crenças levantadas no questionário com escala e nas entrevistas com os educandos mostram que eles acreditam na aprendizagem da língua inglesa, evidenciando, dessa maneira, no plano discursivo, o seu grau de autonomia na aprendizagem do idioma. Por exemplo, os participantes acreditam na crenças, *aprender o idioma inglês exige esforço por parte do educando, para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar, o aluno precisa empenhar-se também*, na verdade, essas crenças parecem estar em consonância com as frequências de respostas assinaladas pelos participantes, no questionário com escala, de forma desfavorável (46,4%) a crença, *o professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno*.

Observamos, ainda, no questionário com escala, a maioria dos alunos, (85,9%) compartilhou com a crença, *para aprender o idioma inglês o aluno deve participar das atividades em sala de aula*; 83% dos aprendizes se mostraram favoráveis a crença, *participo das aulas de inglês porque sinto vontade de aprender esse idioma*, o que nos mostra uma consonância com a crença mencionada anteriormente; 100% dos educandos foram desfavoráveis a crença, *para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa, o importante é ir às aulas e prestar atenção*; 54,4% dos aprendizes se mostraram contrários a crença, *o aluno aprende melhor quando estuda sozinho*; em contrapartida, 63,3% dos educandos comungaram com a crença, *o aluno aprende melhor quando trabalha em grupo*, o que demonstra o grau de percepção desses educandos sobre a importância da interação no seu processo de aprendizagem conforme, também, pudemos observar os relatos mencionados nas entrevistas anteriormente abordadas.

É interessante destacar, ainda, que 92,9% dos participantes assinalaram de forma receptiva a crença, *o aluno aprende melhor quando participa em sala de aula* e, por último, quase a totalidade dos participantes, 98,5% concordaram com a crença já discutida, ou seja, *o aluno aprende melhor quando interage com o professor*. Nas entrevistas realizadas, os educandos também reafirmaram crenças evidenciando, assim, o seu grau de autonomia no processo de aprendizagem do idioma inglês que, a nosso ver, é fundamental para o processo de autonomização dos aprendizes. Vejamos os excertos abaixo:

Pq: Quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno? Ele mesmo ou o professor?

C4EF: **Ele mesmo.**

Pq: Por quê?

C4EF: Porque se... ele realmente quiser ele vai... atrás. Antes mesmo de eu começar a ter aulas de inglês aqui perto da escola, eu já buscava ((incomp.)) **acho que vem do aluno e não do professor.** (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Na tua opinião, quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno? É o aluno ou o professor?

C2EF: **O aluno.**

Pq: Por quê?

C2EF: Porque o professor já está com a vida ganha e o aluno não. **O aluno ainda vai chegar em várias fases para chegar em algum lugar.** (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar, o aluno precisa empenhar-se também, concordas?

A5EF: Concordo.

Pq: Por quê?

A5EF: Porque não adianta, o professor tá [sic] só em sala de aula, explicar e explicar e o aluno não tá nem aí então ele tem que ter uma... colaboração dele, [de o aluno] entendeu? **Correr atrás do que ele quer.** (grifo nosso) (Entrevista, EA, 19/09/2013)

Na verdade, as respostas dos educandos mostram que eles são conscientes sobre a sua responsabilidade na condução do seu processo de aprendizagem. No entanto, a relação educando e educador abordada pelos participantes sobre as aulas de língua inglesa, sobretudo, pelos alunos da unidade EC, ao longo dessa pesquisa, parece estimular um papel passivo do aprendiz haja vista o quanto se torna difícil para esses alunos interagirem com o ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto público escolar. Desse modo, a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) da unidade EC sugere não possibilitar espaços e condições que facilitem o desenvolvimento da autonomia desses educandos no processo de aprendizagem da língua inglesa. Logo, a nosso ver, com base nas perspectivas dos participantes, tal abordagem parece não encorajar a autonomia nos aprendizes apesar de manifestarem em seus discursos atitudes que podem construir, gradativamente, os alicerces para o seu processo de autonomização na aprendizagem da língua inglesa.

Considerando, ainda, as crenças referentes aos itens 19 a 32 no questionário com escala, destacamos, sobretudo, as crenças, *o aluno aprende melhor quando memoriza as regras gramaticais*, em que 70,4% dos participantes assinalaram a favor da crença, corroborando indiretamente a crença, *aprender inglês significa aprender a gramática* já refutada no presente estudo e compartilhada por 43,6% dos educandos. Com relação à crença, *para aprender o idioma inglês o estudante deve prestar atenção e fazer o que o professor pede em sala de aula*, as opiniões dos discentes se mostraram dicotomizadas entre um percentual de 49,2% dos educandos que se mostraram receptivo e um percentual de 46,4% dos participantes que se mostraram de forma desfavorável à crença em questão. Essa divisão entre os aprendizes sugere, por um lado, a passividade do papel do aluno, em que trataremos com mais detalhes, na seção 4.1.4, e por outro lado, reflexos da evidência de autonomia na

medida em que 46,4% dos educandos também se mostraram contrários a crença anteriormente mencionada.

4.1.2.2 *É possível aprender inglês na escola pública*

A possibilidade de aprender inglês, na escola pública, foi compartilhada por mais da metade dos participantes da pesquisa, o que corresponde a 63,3% do universo da pesquisa. É possível percebermos que 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 aprender por parte dos aprendizes. Outros justificam a possibilidade de aprendizagem do idioma, na escola pública, porém, chamando atenção para alguns aspectos dessa aprendizagem, por exemplo, os depoimentos de C1EF e B3EF. As entrevistas transcritas permitem a confirmação da possibilidade de aprendizagem do idioma inglês na escola pública visto que vários educandos voltaram a mencionar novamente tal fato:

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**.

Pq: Porque não totalmente?

B3EF: Porque tem vez... que.. os **professores faltam** e atrasam as aulas. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013)

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

C5EF: Sim. Eu acho que é.

Pq: Por quê?

C5EF: Bom, **basta só o aluno ter disposição para querer aprender**, né? Se ele se interessar não.... faltar, acho que vai conseguir. Mas acho que é possível. (grifo nosso) (Entrevista, EC 28/10/2013)

Pq: É possível aprender inglês na escola pública?

A5EF: Sim acho que sim.

Pq: Por quê?

A5EF: Porque os professores são exemplares estão ali pra ensinar e **depende do aluno para aprender**, acho que é muito importante. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 19/09/2013)

Refletindo sobre os diversos depoimentos apresentados, 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. Entretanto, em contrapartida a esses excertos, não podemos deixar de

ressaltar comentários que, de certa forma, sugerem uma desvalorização, desprestígio no ensino do idioma inglês na escola pública nas vozes desses informantes. Enfoque semelhante demonstrou as pesquisas de Walker (2003); Bernardo (2007); Paiva (2009); Lima (2011); Siqueira (2011) entre outros ao retratarem o quadro desalentador do ensino e aprendizagem do idioma inglês no contexto escolar público. Os trechos, transcritos da entrevista, confirmam essa expectativa:

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?

B3EEF: Porque no Instituto de idiomas o inglês é **mais... amplo, mais... legível**

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

B3EEF: **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 em um instituto de idiomas? Existe alguma diferença?

C2EF: Eu não sei... Eu acho que sim porque lá é mais assim, eu acho que deve ser... os alunos são mais interessados, os professores explicam..... explicam o que os alunos querem saber. **Aqui**, [na escola], **não, a gente pergunta às vezes o professor não dá explicação.** (grifo nosso) (Entrevista, EA 19/09/2013).

Pq: Na tua opinião, tem alguma diferença entre aprender inglês na escola pública em aprender inglês em um instituto de idiomas?

C4EF: Acho que tem porque na escola pública é aquela questão de só um horário, uma vez na semana. No instituto não, é aquela coisa **mais centrada** só para aquela língua. (grifo nosso). (Entrevista, EC, 28/10/2013).

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**.

Pq: O que é esse básico na escola pública na tua opinião?

A3EF: É... começar a falar... inglês: os horários, as palavras... é... os nomes, endereços, etc.

Pq: Aí quer dizer que lá no instituto de idiomas lá é mais aprofundado?

A3EF: **Aprofundado**... é profissionalizante. (grifo nosso). (Entrevista, EA, 19/09/2013).

Levando em consideração as justificativas colocadas pelos aprendizes, percebemos que a credibilidade na aprendizagem da língua inglesa é colocada em suspenso a partir de fatores como a carga horária da disciplina, as crenças do professor sobre ensinar e aprender línguas e o nível de ensino do idioma, fatores que podem contribuir, de certa forma, para uma precária aprendizagem do idioma no contexto escolar público. Destarte, tais fatores podem, também, reforçar a crença, na sociedade brasileira, de que não se aprende uma LE nas escolas de ensino básico haja vista que a maioria das escolas foca somente a gramática, a tradução e raramente a leitura (PAIVA, 2006).

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 *centrado* e *aprofundado* nas vozes de C4EF e A3EF durante as entrevistas, anteriormente, abordadas, 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.

É diante desse cenário público escolar onde os alunos percebem a falta de interação entre educadores e educandos de língua inglesa, onde o ensino e aprendizagem do idioma acontecem de forma fragmentada restando como alternativa para a escola pública ensinar a seus alunos apenas o básico do idioma inglês, 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. Em oposição à crença, sobre a possibilidade de aprendizagem da língua inglesa, na escola pública, é relevante pontuar que a maioria dos aprendizes, 60,5% compreendendo as três unidades escolares concordou com a crença, o *local ideal para se aprender inglês é a escola de idiomas*. Nessa distribuição, as unidades EB e EC aparecem, respectivamente com 62,9% e 55,5% dos educandos que compartilharam com a crença acima destacada e um índice 22,2% de participantes da EA, também concordaram com a crença em discussão.

Na verdade, esses índices apenas corroboram e ampliam a abrangência quase universal da crença mencionada, anteriormente, haja vista que essa se faz presente em várias pesquisas acadêmicas²³ em LA acentuando, mais ainda, o contraponto entre o ensino da língua inglesa na escola pública e nos institutos de idiomas. Diante desse quadro, Assis-Peterson e Cox (2007, p. 10) caracterizam a escola pública como um espaço escolar de malogro onde “os alunos não têm. Falta tudo.” Ora, nessa perspectiva de *faltar tudo* na escola pública, assim parece nos ser de grande relevância destacar conforme os dados analisados que a “cultura de

²³ Cf. p. 25 (Rodapé)

ensinar” (SILVA, 2005) do professor pode exercer influência, de forma bastante significativa, sobre a formação das crenças abordadas pelos aprendizes sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar pesquisado, cristalizando, ainda mais, a percepção dos aprendizes sobre esse espaço escolar.

4.1.3 Crenças sobre o papel do professor

Com base no questionário com escala, evidenciamos quase por unanimidade com exceção de apenas três educandos, a crença, *o papel do professor é transmitir conhecimentos para os estudantes*, conforme mencionada e defendida por 95,7% dos educandos que representaram quase a soma total dos participantes. Então, vejamos alguns depoimentos concedidos nas entrevistas que realçam tal crença:

Pq: Qual o papel do professor em sala de aula?

C3EF: Acho que o papel do professor é sempre...procurar... **explicar mais as aulas, dá mais conteúdos**. (grifo nosso). (Entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Na tua opinião, qual é o papel do professor?

B3EF: **Transmitir tudo** aquilo que ele sabe. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013).

Pq: E o papel do professor?

C5EF: **Ensinar bem**. É acho que... falar assim algumas coisas de fora assim, dá exemplos. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 25/10/2013)

Analisando as opções de respostas dos aprendizes tanto no questionário com escala quanto nos excertos, anteriormente, mencionados na entrevista, percebemos que as concepções de ensinar dos participantes são vistas sob a ótica de uma abordagem tradicional, em que o ensino se configura como transmissão de conhecimentos linguísticos e o papel do professor, nessa abordagem, evidencia-se como aquele que viabiliza a transmissão de conteúdos, conhecimentos. Portanto, o professor, conforme sugerem os dados, é a fonte de conhecimento principal dos educandos, o centro da sala de aula e detentor do conhecimento. Vale reiterarmos que pela posição de destaque que representa em sala de aula e pelos relatos uma vez abordados pelos educandos sobre a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) de língua inglesa, podemos inferir que tal abordagem, parece se destacar, entre outros fatores, como um dos principais fatores para o desencadeamento de crenças abordadas nesse estudo pelos participantes sobre o ensinar e aprender a língua inglesa na escola pública.

Assim, com base na “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) de língua inglesa comentada pelos participantes, mormente, da unidade EC, podemos

destacar conforme os depoimentos já concedidos ao longo da pesquisa, fatores relacionados com a falta de interação entre educador e educando no processo de aprendizagem do idioma, a forma como são apresentados aos educandos às atividades e conteúdos da disciplina, a responsabilidade do professor quanto à assiduidade em sala de aula, enfim, são alguns fatores que podem estar contribuindo para quase a totalidade do universo de participantes, no questionário com escala, destacarem o professor como um ser que transmite conhecimentos. Outra crença que merece ressaltarmos, no questionário com escala, e que sugere ser sustentada pela crença mencionada anteriormente, *o papel do professor é orientar os alunos a se prepararem para as provas*, crença que contou com a receptividade de 87,7% dos participantes da pesquisa.

Diante desse cenário, observamos, no questionário com escala que a crença, *o papel do professor é construir conhecimento junto ao educando* em que 32,4% dos educandos se mostraram favoráveis e uma parcela, também, de igual valor, se posicionou de forma contrária, além de um alto índice de 35,2% dos aprendizes que não souberam opinar, o que nos leva diante desse fato realizarmos algumas considerações. Na verdade, essa crença que contou com o não compartilhamento de 32,4% dos participantes, se fortalece nas crenças, anteriormente mencionadas, *o papel do professor é orientar os alunos a se prepararem para as provas e o papel do professor é transmitir conhecimentos aos estudantes*, além das narrativas dos educandos, nas entrevistas, que sugerem uma abordagem de ensinar e aprender inglês, que não possibilita um compartilhamento de conhecimentos e consequentemente um papel ativo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem de da língua inglesa.

Logo, podemos afirmar, portanto, que a crença, *o papel do professor como transmissor de conhecimentos* e os demais “aglomerados de crenças” (SILVA, 2005) que se encontram interligados a essa crença, são crenças resultantes, sobretudo, de uma possível “cultura de ensinar” (SILVA, 2005) ou ainda, de uma “abordagem de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 2010) predominante nas práticas escolares de aprendizagem dos educandos. Para tanto, nos respaldamos em algumas evidências apresentadas nos relatos dos aprendizes que sugerem uma distância física e psicológica entre o professor da disciplina Língua inglesa da unidade EC e os educandos, o que suscita situações de descontentamento, insatisfação, moldando assim uma abordagem de ensinar e de aprender o idioma inglês antidualógica baseada apenas na transmissão vertical de um conhecimento já elaborado.

Considerando a crença, *o papel do professor é transmitir conhecimentos*, bastante evidenciada na perspectiva dos aprendizes, é válido ressaltar que o sentido atribuído pelos educandos sobre o *bom professor* se direciona para o sujeito que realiza a ação do verbo

ensinar. Na verdade, esse sentido atribuído pelos participantes, no questionário com escala, que define o *bom professor* correspondeu ao maior número de citações mencionadas pelos participantes (ver Apêndice Z). Pelo fato de tratarmos de uma sentença aberta no questionário com escala (item 39) em que os educandos completavam o sentido do enunciado, *o bom professor é aquele que...*, dessa maneira, os participantes destacaram, entre várias outras ações mencionadas, a ação do verbo ensinar que completa o sentido para a maioria das sentenças mencionadas. O excerto de A5EF, retirado das entrevistas, citado a seguir, ilustra a nossa análise.

Pq: O que significa pra você ser um bom professor?

A5EF: O bom professor é aquele que **explica** a aula direito, que **ensina**, trabalha com os alunos em grupos, que respeita os alunos. (grifo nosso). (Entrevista, EA, 19/09/2013).

Em conexão com a crença em questão, reiteramos que não é por acaso que constatamos, no Questionário com escala, a participação de 88,7% dos educandos que defenderam a crença, *o papel do professor é orientar os alunos a se prepararem para as provas*. Em síntese, as crenças sobre *o papel do professor e do bom professor*, uma vez já abordadas como aquele que ensina, transmite e explica o conteúdo, parecem entrar em consonância com uma “abordagem de ensinar”(ALMEIDA FILHO, 2010) em que o educador centraliza de forma linear a transmissão de conhecimento da disciplina para os educandos conforme sugeriram as perspectivas dos educandos ao longo da pesquisa.

Diante de tais perspectivas que ecoam as múltiplas vozes dos aprendizes, percebemos, ainda, uma predominância da força centrípeta em direção ao educador em detrimento da força centrífuga (em direção ao educando). Além disso, o “jogo de poder entre as forças centrípetas e centrífugas nas relações dialógicas” (FARACO, 2009), fica bastante perceptível, a partir da caracterização de uma “abordagem de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 2010) em que o educador, conforme sugerem os discursos dos educandos, parece centralizar as interações e conseqüentemente os discursos em torno de si mesmo, não proporcionando dessa forma, a interação professor e aluno e conseqüentemente oportunidades para a fomentação da autonomia em sala de aula com os educandos.

Em resumo, inferimos que as crenças com relação ao professor envolvendo, a abordagem de ensinar podem ser consideradas em um primeiro momento como aparentemente simples, inofensivas, entretanto, se mostram bastantes atuantes na inibição de quaisquer tentativas do aprendiz manifestar a sua autonomia na aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar.

4.1.4 Crenças sobre o papel do aluno

Em se tratando de mais um enunciado aberto no questionário com escala, a questão do item 38 que diz respeito ao papel do aluno no processo ensino e aprendizagem recebeu tratamento semelhante ao item 39 presente no referido questionário. Mediante a análise dos dados no questionário com escala observamos que entre as categorias elencadas (ver Apêndice Y), há uma grande valorização e ênfase para a categoria *prestar atenção nas aulas*, em segundo plano, encontramos *estudar, esforçar-se, aprender, respeitar e obedecer ao professor* e, finalmente, uma única ocorrência para a categoria *ampliar o conhecimento*. Os seguintes fragmentos, extraídos das entrevistas, contemplam a categoria *prestar atenção* destacada pelos educandos no questionário referido acima. Seguem alguns excertos que corroboram a categoria enfatizada:

Pq: Humh... e qual seria o papel do aluno?

B1EF: É ser um aluno exemplar.

Pq: Esse aluno exemplar, o que caracteriza esse aluno exemplar? Para ele ser um aluno exemplar, ele precisa fazer o quê?

B1EF: Precisa **prestar atenção** nas aulas, fazer as atividades ((incomp.)) (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013)

Pq: E qual o papel do aluno?

B3EF: **Prestar atenção** para aprender... buscar. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013)

Pq: Na tua opinião, qual é o papel do aluno em sala de aula?

C5EF: Eu acho assim que... na aula **é prestar atenção** ao que o professor está falando... (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013)

É possível perceber, mediante a compreensão sobre o papel do aluno e do professor (ver Apêndices Y e Z), que as concepções sobre ensinar e aprender sugerem ser voltadas para uma abordagem tradicional (estrutural) de ensino na qual os educandos atuam de forma passiva em relação à aprendizagem e, o professor como aquele que transmite conhecimentos aos aprendizes e esses, por sua vez, absorvem, passivamente, os conteúdos transmitidos. Levando em consideração tais sentidos atribuídos ao papel do professor e do aluno, verificamos, ainda, no questionário com escala (ver Apêndice D), que 31% dos participantes que somam as três escolas defendem a crença, *o professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno*. Por outro lado, um percentual um pouco mais elevado, 46,5% dos aprendizes se mostraram contrário a crença mencionada, e, por último um percentual de 22,5% dos participantes permaneceram indecisos. A nosso ver, partindo dos sentidos atribuídos para o papel do aluno e do professor, de fato, esperávamos um percentual bem maior de educandos favoráveis a crença em destaque, em comparação aos que se mostraram contrários a esta. Todavia, observamos que os excertos, retirados das

entrevistas, não comungam com uma visão tradicional de aprendizagem. Sendo assim, reproduzimos alguns depoimentos, inclusive alguns que já foram citados no decorrer da pesquisa e que não corroboram com essa visão.

Pq: Na tua opinião, quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno? É o aluno ou o professor?

C2EF: O aluno.

Pq: Por quê?

C2EF: Porque o professor já está com a vida ganha e o aluno não. **O aluno ainda vai chegar em várias fases para chegar em algum lugar.** (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Na tua opinião, quem é o mais responsável pela aprendizagem do aluno, é o aluno ou o professor?

C3EF: Acho que é o aluno.

Pq: Por quê?

C3EF: **Porque o aluno ele tem que saber o que ele quer.** O professor não, o professor já está formado, já fez... de tudo. Acho que em minha opinião, acho que é o aluno que tem que aprender mais inglês. (grifo nosso). (Entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Na tua opinião, quem é mais responsável pela aprendizagem? É o aluno ou o professor?

B3EF: É o aluno.

Pq: Por quê?

B3EF: Porque **o aluno ele é responsável para buscar aquela língua**, então ele está se responsabilizando para cada dia mais aprender a língua inglesa (grifo nosso). (Entrevista, EB, 20/10/2013).

Retomando os depoimentos sobre o papel do aluno e do professor mencionados, anteriormente, no questionário com escala (ver Apêndices Y e Z), a maioria dos participantes manifestaram evidências de uma abordagem tradicional sobre ensinar e aprender. Podemos observar que apesar dos educandos se encontrarem imersos em um determinado contexto escolar onde a abordagem de ensinar e aprender a língua inglesa sugere não ser favorável ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, ainda assim eles são capazes de visualizarem o seu grau de responsabilidade e consciência na aprendizagem do idioma em questão. Nesse caso, um grau de responsabilidade que está além da responsabilidade do professor, conforme nos mostraram os excertos abordados, anteriormente, nas entrevistas com relação à responsabilidade do educando na condução da sua aprendizagem. Nessa ótica, vale enfatizarmos que 87,3% dos educandos que somam as três unidades escolares acreditam na crença, *para aprender a língua inglesa, não basta o professor querer ensinar. O aluno precisa empenhar-se também.* Por outro lado, 81,6% dos participantes que integram as três unidades escolares expressaram *que participam das aulas porque sentem vontade de aprender o idioma inglês* (ver Apêndice D). Ainda nesse enfoque, não podemos deixar de reiterar o conhecimento dos educandos sobre a importância e os efeitos da interação entre professor e aluno no processo ensino e aprendizagem.

De fato, essas crenças despertam, aguçam e podem promover a manifestação da autonomia nos educandos, sobretudo, quando se percebe que são aprendizes que sentem vontade de aprender a língua inglesa, ou seja, o primeiro passo a ser dado para buscarem e, conseqüentemente, ampliarem os seus conhecimentos sobre o idioma que tanto almejam aprender no contexto escolar. É digno de nota que apesar da evidência de alguns aspectos que manifestam a autonomia nos discursos dos estudantes, por exemplo, “a responsabilidade e consciência do processo de aprendizagem” (PAIVA, 2006) ainda assim, enfatizamos que determinadas crenças compartilhadas pelos educandos sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa podem atuar como forças inibidoras ao florescimento da autonomia do educando, interferindo, assim, no seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Pensando em uma melhor visualização das crenças, apresentamos uma síntese das crenças compartilhadas pelos educandos, conforme mostra o Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – 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 trabalha em grupo
- O aluno aprende melhor quando memoriza as regras gramaticais
- O aluno aprende melhor quando interage com o professor
- O papel do professor é transmitir conhecimentos para os estudantes
- O papel do aluno é prestar atenção nas aulas

Tendo apresentado, na seção anterior, uma análise das crenças dos educandos juntamente com a sua abordagem de aprender, No próximo item, focaremos as crenças das professoras bem como a sua respectiva abordagem de ensinar.

4.2 O que pensam os docentes dos cenários escolares: EA, EB e EC

Conforme foi apresentado e discutido, na seção anterior, as crenças dos educandos, daremos continuidade ao capítulo quatro abordando, nesse item, as crenças dos docentes pertencentes aos cenários escolares do presente estudo. Para tanto, tomamos como base para as análises os dados decorrentes dos seguintes instrumentos de geração de dados, questionário com escala e as entrevistas individuais além de nos orientar conforme as categorias estabelecidas na metodologia da pesquisa. Nesse sentido, apresentaremos comentários sobre os tópicos que mais se sobressaíram nas análises dos dados tendo como base de apoio as categorias estabelecidas para todos os grupos de participantes.

4.2.1 Crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa

Com base na categoria acima mencionada, apresentaremos uma análise das crenças com base nas frequências de respostas dos docentes expressas no questionário com escala e nas entrevistas individuais. Passaremos, a seguir, à apresentação das crenças no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua inglesa.

4.2.1.1 Aprender inglês significa aprender a gramática

No que diz respeito a essa crença, as participantes explicitaram tanto no questionário com escala (ver Apêndice H) quanto nas entrevistas (ver Apêndices M, N, O) que não concordam com a crença acima destacada. A crença expressa por essas participantes é que o ensino da gramática é importante na aprendizagem da língua inglesa. Todavia, eles ressaltam que o ensino da língua inglesa não deve se limitar apenas aos aspectos gramaticais da língua, deve ser contextualizado e não de forma, completamente, isolado. Os excertos abaixo retirados das entrevistas confirmam essa expectativa.

Pq: Pegando aquele gancho da gramática, você acha necessário e importante o ensino da gramática nas aulas de língua inglesa? Como você visualiza essa questão?

APEF: É importante sim saber gramática, **mas não só a gramática**, nós precisamos entender o contexto, toda a língua não fixar ou focar somente na gramática. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 14/11/2013)

Pq: Você acha importante ensinar a gramática da língua inglesa?

BPEF: É importante trabalhar a gramática, a gente tem que saber tem que ter a noção de gramática é como eu estava te dizendo **eu não trabalho a gramática**, a aula é hoje sobre... sei lá ... futuro, não, vou fazendo as frases e eles vão percebendo que o tempo que está sendo utilizado ali naquele texto é o futuro que as ações ali dizem respeito ao futuro. Então eu deixo claro, trabalho o texto e vou buscando. (grifo nosso). (Entrevista, EB, 18/11/2013)

Pq: As aulas, elas devem se basear apenas nos aspectos gramaticais?

CPEF: Não. Não. Gramaticais? Não. Espera aí, agora eu fiquei pensando. Em minha opinião, tudo tem que partir... tem que partir da gramática, não é gente? Acho que tem que partir da gramática, se você coloca, não consigo conceber, por exemplo, uma frase desarrumada acho que tem que partir da gramática, sim, **mas não só a gramática**, a própria gramática, texto, leitura, né? (grifo nosso). (Entrevista, EC, 22/11/2013)

Analisando esses excertos, podemos observar que as crenças expressas pelas participantes entram em consonância com o pensamento de alguns autores da área, por exemplo, Leffa (2009), Jorge (2009) e tantos outros que defendem um ensino e aprendizagem de LE voltados não, exclusivamente, para a competência linguística, mas também preocupado com a questão cultural da língua bem como o desenvolvimento da competência comunicativa. Isso nos leva a refletir que tal pensamento, a princípio, ecoa os pressupostos teóricos da abordagem de ensinar dos docentes da disciplina língua inglesa. Em oposição a esse contexto, apenas APEF compartilhou de forma favorável a seguinte crença, *o aluno aprende melhor quando memoriza as regras gramaticais*, mencionada no questionário com escala. Tal constatação nos sugere dizer que embora a participante demonstre, na sua abordagem de ensinar, uma percepção contextualizada do ensino da gramática, a aprendizagem voltada para a internalização das estruturas da língua, ainda, se mostra ativa na sua abordagem de ensinar.

4.2.1.2 Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua

Conforme podemos observar, os dados assinalados de forma favorável e unânime no questionário com escala e ressaltados nas entrevistas, nos mostram que as professoras participantes visualizam a aprendizagem da língua inglesa voltada para o uso comunicativo do idioma ultrapassando assim as barreiras territoriais e linguísticas que impedem a comunicação entre as pessoas. Vejamos alguns posicionamentos que refletem tal premissa nas entrevistas:

Pq: Professora com toda essa bagagem, o que significa para você aprender uma língua estrangeira?

APEF: inglês, na verdade, **a gente necessita para o dia a dia, não tem como fugir**, nós temos *internet, facebook, sites*, então, por mais que eu não queira aprender inglês, eu tenho porque está aqui, a língua, ela está enriquecida com os estrangeirismos, então eu não tenho como fugir desse idioma. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 14/11/2013)

CPEF: Aprenderia obviamente para poder ((incomp.)) **viajar**, é o que eu mais penso, **conversar** com alguém **pedir informação** e tal. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 22/11/2013)

As participantes acreditam, também, que aprender uma LE ultrapassa os aspectos meramente linguísticos do idioma, alcançando, dessa forma, os aspectos culturais da língua (LEFFA, 2009). Diante dessa perspectiva, depreendemos que, teoricamente, o ensino centrado apenas nas estruturas linguísticas não se configura nas crenças expressas desses professores. É possível observar essa verificação nos excertos que seguem:

Pq: Professora, levando em consideração tudo o que você acabou de falar sobre aprender uma língua estrangeira dentro assim de uma dimensão bem ampla, aí eu gostaria de saber o que significa para você ensinar uma língua estrangeira?

APEF: O ensinar é... **transmitir conhecimentos** claros, ter uma visão do mundo, na verdade saber inglês você está abrindo um leque, oportunidades para todo o mundo. Ensinar inglês é ampliar conhecimentos. (grifo nosso). (Entrevista, EA, 14/11/2013)

Pq: Professora como você conceituaria... o que é ensinar uma língua estrangeira?

BPEF: O que é ensinar ... eu parto da ... eu procuro trabalhar **vocabulário**, eu procuro trabalhar a questão da **cultura**, hoje mesmo eu estou começando um projeto na oitava série, no nono ano, buscando os países, os idiomas, os costumes para que eles vão compreendendo a cultura, vão compreendendo a língua, a partir desse projeto. (grifo nosso). (Entrevista, EB, 18/11/2013)

Pq: O que significa para você ensinar uma língua estrangeira?

CPEF: Seria... primeiro fazer o aluno... entender que é um universo que é uma **nova cultura**. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 14/11/2013).

Nessa perspectiva, os resultados mostram que as crenças expressas pelas participantes encontram-se distantes pelo menos, no campo discursivo, de um ensino baseado fundamentalmente nas estruturas linguísticas, conforme tem advertido vários teóricos da área, entre os quais ressaltamos Paiva (2009, 2010), Leffa (2009) entre outros. Sobre esse aspecto, é possível observar, sobretudo, no depoimento de BPEF que o ensino da língua inglesa abrange também outros aspectos, por exemplo, a cultura como uma forma de compreensão do idioma. Isso nos leva a inferir e reiterar, a partir dos dados evidenciados, que a forma de abordar a língua inglesa pelos participantes transcende o acúmulo de estruturas e vocabulário. No entanto, destacamos que muito embora o depoimento de APEF expresse o conhecimento do idioma inglês inserido em uma visão globalizada e incontestável do idioma como bem enfatizaram Assis-Peterson e Cox (2007), não podemos deixar de ignorar a forma como APEF manifestou o seu pensamento, ou melhor, “transmitir conhecimentos” no intuito de significar a sua crença sobre o sentido de ensinar uma LE.

Na verdade, esse sentido nos remete às metodologias tradicionais de ensino em que o papel desempenhado pelo professor se direciona apenas para a transmissão de conhecimentos haja vista que o professor diante desse papel é o detentor único do conhecimento e os educando exercem um papel à margem desse conhecimento

4.2.1.3 *É importante falar inglês com uma excelente pronúncia*

Com relação à questão da pronúncia, os dados oriundos do questionário com escala nos revelam que todas as participantes não compartilharam com a crença mencionada. Nesse sentido, nas entrevistas, APEF e BPEF acreditam e ressaltam que mais importante ainda é aprender a falar, se comunicar no idioma inglês independentemente da forma como é pronunciado nas práticas comunicativas. Esses dados reforçam o pensamento de autores como Rajagopalan (2009, 2011), Schmitz (2010), Assis-Peterson e Cox (2013) que defendem os múltiplos ritos, sotaques, re-entoações, ressignificações do idioma inglês que se fazem presentes nas práticas comunicacionais. Nessa perspectiva, destacamos, sobretudo, a percepção de BPEF para quem a questão da pronúncia nas práticas interacionais não se tornou um obstáculo para a realização e compreensão das práticas comunicacionais vivenciadas pela participante com os turistas. Os excertos, abaixo, sugerem retratar essa nossa constatação:

Pq: Você acha importante o aluno falar inglês com uma excelente pronúncia?

APEF: É, é importante, mas se ele consegue falar... já está bom demais. **Ele falando inglês é o que é importante, ele aprender a falar.** (grifo nosso) (Entrevista, EA, 14/11/2013)

Pq: Você acha importante o aluno ter uma excelente pronúncia na área de língua inglesa? A pronúncia, ela é importante no aprendizado?

BPEF: Eu trabalhei muito tempo no aeroporto com informação turística, nessa época eu falava inglês fluente e eu só trabalhava com turistas estrangeiros então eu falava com pessoas que não falavam o inglês muito bem, vinha muito turista da Alemanha nessa época pra cá, vinha muito chinês pra cá e **nem todos falavam o inglês muito bem**, a gente se virava muito bem **cada um falando inglês do seu jeito.** (grifo nosso). (Entrevista, EB, 18/11/2013)

É interessante observar que apenas CPEF deixa transparecer certa preocupação sobre a pronúncia correta das palavras apenas no sentido de evitar determinadas ambiguidades no entendimento do significado das palavras. O excerto que segue exemplifica tal situação:

Pq: Você acha importante o aluno se preocupar com a questão da pronúncia?

CPEF: Então, pronúncia às vezes, ela tem que ser bem falada para evitar... essas confusões, só para evitar essas confusões mas se ele [professor] vai evitar, por exemplo, e o outro entender... (Entrevista, EC, 22/11/2013)

Com base nos dados constatados, a nosso ver, depreendemos que no dizer das participantes da pesquisa, as crenças relacionadas com a pronúncia perfeita, ideal, que se aproxima da pronúncia de um possível “falante nativo” da língua em questão, no dizer das participantes, sugerem não se refletir, no plano do discurso, em suas abordagens de ensinar. Nesse sentido, ao considerarmos as crenças como forças atuantes em sala de aula capazes de influenciar as decisões e ações dos educadores, é possível asseverar que as crenças, anteriormente, mencionadas, por exemplo, *aprender inglês significa aprender a gramática, é*

importante falar inglês com uma excelente pronúncia sugerem não integrar a organização do pensamento dos nossos participantes.

4.2.1.4 *É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado*

Com relação a essa asserção, é importante perceber que as participantes pertencentes as respectivas unidades, EA, EB e EC assinalaram, no questionário com escala, que são favoráveis a crença, *é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado*. No entanto, os dados provenientes, principalmente, das entrevistas realizadas nos evidenciam que apenas a participante APEF manifestou-se de forma desfavorável à crença em questão. Para APEF, o fato de residir no país de origem não significa dizer que o processo de aprendizagem aconteça com menos esforços, ou seja, uma aprendizagem por assim dizer quase automática por “imersão total” ou “forçada” (LIMA, 2010; RAJAGOPALAN, 2011). O excerto abaixo configura nossa análise:

Pq: Professora como é que você percebe a questão da aprendizagem da língua inglesa com relação à aprendizagem desta apenas com falantes nativos?

APEF: Eu vejo assim, mais fácil, mas, também, eu não vejo que você morando em outro país **você aprende com mais facilidade** porque você não tem outros contatos com a língua portuguesa. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 14/11/2013).

Na verdade, conforme a perspectiva da participante, os dados parecem indicar que a convivência no país de origem da língua não se constitui motivo, totalmente, suficiente para tornar a aprendizagem mais fácil para o aprendiz. Em contrapartida, as experiências, anteriormente, já relatadas e vivenciadas com turistas estrangeiros nos aeroportos pela participante BPEF são mencionadas, sobretudo, pela sua convicção nesse tipo de atividade que, segundo a participante, aprimora a aprendizagem do idioma tanto na aquisição de um novo vocabulário quanto na pronúncia. Os trechos, a seguir, ilustram a nossa análise.

Pq: Você acha que é melhor aprender inglês no país onde essa língua é falada?

BPEF: Com certeza.

Pq: Por quê?

BPEF: Aí eu comecei a trabalhar no aeroporto com essa conversa, dando informação turística, eu fiz um curso rápido, mas eu melhorei muito a minha pronúncia, melhorei muito fui aprendendo palavras que não estavam no meu vocabulário... de professora por questão turística, foi interessante aprendi muito com isso. Eu acredito muito na experiência do intercâmbio. (Entrevista, EB, 18/11/2013).

É interessante observar nos trechos, anteriormente, mencionados que a experiência vivida pela participante BPEF em práticas comunicacionais com turistas estrangeiros foi decisiva para o fortalecimento e compartilhamento da crença, *é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado*, como ressaltam Barcelos e Kalaja (2003) que

as crenças resultam das nossas experiências imprimindo dessa maneira a característica experiencial. Assim sendo, a convicção depositada na crença pela participante BPEF possivelmente a torna uma mediadora em potencial da crença em análise haja vista que as crenças podem se fundamentar no discurso do outro que exerce algum tipo de autoridade. (DUFVA, 2003). Nesse caso, a autoridade que BPEF representa para os educandos como docente da disciplina que ensina, a língua inglesa.

Com base nesses dados, depreendemos um possível “uso e mediação” (ALANEN, 2003) da crença em destaque por parte da participante BPEF (mediadora) na abordagem de aprender dos educandos da unidade escolar EB. Por outro lado, é interessante, também, destacarmos que com relação à crença, *a melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos*, presente no questionário com escala, ressaltamos que todas as participantes foram unânimes em não compartilhar com tal asserção. Nesses termos, destacamos a justificativa de APEF que evidencia a existência de excelentes profissionais de língua inglesa no país como uma forma de suprir a necessidade de aprender a língua inglesa com um professor nativo. No excerto, abaixo, podemos visualizar essa questão:

Pq: Professora como é que você percebe a questão da aprendizagem da língua inglesa com relação à aprendizagem desta apenas com falantes nativos?

APEF: Nós podemos aprender sim com professores brasileiros. Tem excelentes professores brasileiros que falam com fluência, então, **eu não vejo a real necessidade de está com o professor da língua.** (grifo nosso) (Entrevista, EA, 14/11/2013)

A esse respeito, podemos dizer que a crença sobre a valorização da figura do falante nativo na teoria sobre o ensino e aprendizagem de línguas não contempla os pensamentos dos nossos participantes. Todavia, entendemos que as crenças expressas pelos participantes, ao longo desse estudo, podem mostrar-se contraditórias com as suas práticas docentes por influência de fatores contextuais que podem inibir os docentes de manifestarem práticas de ensino que não refletem propriamente o que pensam. (JOHNSON, 1994; BORG, 2003). Refletindo sobre essa questão, é importante esclarecer que atendendo ao objetivo desse estudo que é a compreensão da influência das crenças sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, no nível do discurso, e suas implicações no desenvolvimento da autonomia dos educandos na aprendizagem da língua inglesa, por essa razão, nos afastamos de analisar as relações entre o dizer e o fazer dos atores sociais envolvidos nessa pesquisa.

No que diz respeito às crenças presentes no questionário com escala, *você não deve dizer nada na língua que estar aprendendo até que possa falar corretamente; é certo pensar que você não sabe uma palavra em inglês; é difícil aprender inglês; pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa; e por último, é sempre um processo chato*

aprender o idioma inglês, podemos dizer que todas as participantes se declararam contrárias aos enunciados, o que, possivelmente, nos faz entender que o pensamento das nossas professoras sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa não comunga com tais crenças.

Observamos, o que diz a participante APEF sobre algumas dessas crenças:

Pq: Professora, nós como professores estamos sempre enfrentando desafios no dia a dia da sala de aula e comumente nós ouvimos nossos alunos dizerem esse discurso pra que eu vou aprender inglês se eu sei mal o português? Como você vê esse discurso dos alunos?

APEF: Não é porque eu não sei português corretamente que eu não precise estudar uma nova língua, isso não é o real. Então, você não vai aprender inglês porque não sabe português? Esse discurso, felizmente ele não é real. O real seria eu não sei português eu vou aprender e vou também aprender inglês porque **eu preciso saber português** com fluência porque é a minha língua nata e, **eu preciso saber outro idioma** porque ele vai facilitar o meu... futuramente a minha vida profissional. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 14/11/2013)

Observamos pelas considerações acima que a participante APEF revela em seu depoimento a não sustentação desse discurso bastante evidenciado nas pesquisas acadêmicas realizadas, apontando assim a reelaboração desse dístico a partir de uma análise que mostra tanto a necessidade de conhecer melhor a língua materna quanto à necessidade do educando aprender uma segunda língua, o idioma inglês. A nosso ver, a reformulação desse discurso, na voz de APEF, é muito importante, haja vista que se contrapõe aos discursos mencionados por Moita Lopes (1986) em sua pesquisa sobre os educandos: *coitadinhos, são muito fraquinhos, eles não aprendem português quanto mais inglês*. Por essa razão, é que destacamos a relevância da reelaboração desse dístico na voz de APEF visto que a partir dessa perspectiva, os docentes podem contribuir para a não destruição do desejo inato dos educandos de aprender uma LE quando chegam à escola (LEFFA, 2009).

Em síntese, depreendemos que a autoexclusão do próprio aluno vista por Leffa (2009, 2011) e a exclusão da disciplina Língua Inglesa da escola pública apontada por Barcelos (1995) na percepção dos autores sobre a crença, *pra que eu vou aprender inglês se eu sei muito mal o português*, podem ser combatidas com simples “atitudes para com a aprendizagem” (DICKINSON, 1987) como pudemos observar nos discursos de APEF favorecendo assim tanto o desejo de aprender dos educandos a língua inglesa quanto o desenvolvimento da autonomia dos educandos na aprendizagem do referido idioma.

4.2.1.5 *É difícil aprender inglês*

Em sua totalidade, as participantes se revelaram contrários a crença acima mencionada tanto no questionário com escala quanto nas entrevistas. Ao justificarem as suas respostas, destacam alguns elementos que dificultam e facilitam a aprendizagem do idioma.

Por exemplo, a metodologia empregada pelo professor como um fator que dificulta a aprendizagem do idioma, o esforço do aprendiz como uma força capaz de superar as dificuldades na aprendizagem, além de mencionarem a habilidade linguística de ouvir, como uma real dificuldade na aprendizagem do idioma. Nos excertos que seguem, podemos visualizar essas questões extraídas das entrevistas realizadas com os docentes.

Pq: É difícil aprender inglês com a sua experiência?

APEF: Não. Não é difícil aprender inglês.

Pq: Por quê?

APEF: O que dificulta a aprendizagem do aluno é a **maneira que ele** [o idioma] **é repassado é transmitido, é a metodologia do professor**. Aprender inglês **não é difícil**, é a **forma como ele é transmitido** que dificulta ou não para o aluno que faz com que o aluno goste ou não do idioma. (grifo nosso). (Entrevista, EA, 14/11/2013)

Pq: Em sua opinião é difícil aprender inglês?

BPEF: **Não acho difícil aprender inglês. Não acho tão difícil assim não**. E não é porque eu fiz curso não. Eu fazia curso eu já estava no ensino médio. No ensino fundamental eu estudei inglês. Eu não acho difícil aprender inglês. **Qualquer coisa que nos esforçamos para aprender né?** Acaba-se aprendendo. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 18/11/2013).

Pq: É difícil aprender inglês?

CPEF: **É difícil ouvir em inglês. É difícil pensar em inglês**. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 22/11/2013).

Nos exemplos, anteriormente citados, podemos perceber que o pensamento da participante APEF reflete, de forma geral, o que a literatura da área tem mencionado sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar público. O foco é, frequentemente, direcionado para o desenvolvimento da competência linguística em detrimento da competência comunicativa (JORGE, 2009). Tal percepção a nosso ver, contempla a realização de atividades repetitivas que buscam a fixação e memorização das estruturas da língua. E nesse aspecto, enfatizamos a metáfora utilizada por Rocha (2010, p. 126) “como uma semente que morre antes de se desenvolver” no intuito de mostrar que uma inadequação quanto a forma de se conhecer a LE, no caso em específico, a língua inglesa, pode desencadear a eliminação do desejo inicial [do educando] de aprender.

Com relação às crenças expressas por CPEF as quais serviram como justificativas para as suas respostas, *é difícil ouvir em inglês*, ou *é difícil pensar em inglês*, essas crenças, na verdade, parecem ser inofensivas, mas, possivelmente, podem apresentar um impacto positivo ou não sobre a “abordagem de aprender” (ALMEIDA FILHO, 2010) dos educandos dentre os quais podemos mencionar um possível afastamento dos educandos de toda e qualquer atividade que exija a compressão de atividades orais da língua. Por essa razão, compartilhamos com Dufva (2003) quando afirma que os indivíduos inseridos em seus contextos sociais e culturais adquirem grande parte de seus conhecimentos por meio dos discursos que são comuns nos contextos que se encontram inseridos.

E, dentro dessa perspectiva, enfatizamos que os aprendizes nas relações socioculturais vivenciadas com o ensino da língua inglesa, poderão estar se apropriando de seus discursos, utilizando-se de suas palavras, a palavra do outro. (BAHKTIN, 2009). Diferentemente das justificativas de APEF e CPEF, devemos ressaltar, ainda, que para a participante BPEF, a língua inglesa assim como qualquer outra situação na vida do cidadão exige esforço para ser aprendida. Desse modo, para a participante *aprender inglês não é difícil* porque o esforço realizado para aprender termina superando as dificuldades. Tal pensamento de BPEF se mostra favorável tanto para a aprendizagem do idioma inglês quanto para a fomentação da autonomia dos educandos. Em consonância com essa visão, destacamos, ainda, que todas as participantes foram favoráveis, no questionário com escala, as seguintes crenças: *aprender o idioma exige esforço por parte do aluno, para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar, o aluno precisa empenhar-se também.*

Em síntese, inferimos que as crenças expressas pelas participantes APEF e BPEF nas entrevistas nos parece revelar uma conscientização sobre as situações que envolvem o ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar que, por outro lado, se opõem as dificuldades de ouvir e pensar na língua inglesa ressaltada por CPEF. Corroborando ainda mais as crenças que, a nosso ver, sugerem favorecer a fomentação da autonomia dos educandos, observamos que, no questionário com escala, as participantes não se mostraram totalmente favoráveis a crença, *o professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno.* Ainda assim, é interessante pontuar que apenas a participante APEF se mostrou receptiva ao passo que BPEF e CPEF discordaram da crença em questão. Vejamos os exemplos extraídos da entrevista.

Pq: Em sua opinião quem deve ser o maior responsável pela aprendizagem, é o aluno ou o professor?

APEF: Eu vejo que os dois são responsáveis porque o professor está ali para **repassar conhecimentos** e ele (o aluno) está para **adquirir conhecimentos**, então eles dois são responsáveis pela educação. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 14/11/2013)

Pq: Na tua opinião quem é o mais responsável pela aprendizagem do aluno é o próprio aluno ou o professor?

BPEF: É os dois com **uma grande responsabilidade do aluno.** Eu penso que o aluno se ele for bem interessado ele estimula o professor a buscar mais, acaba pesquisando mais, trazendo novidades. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 18/11/2013).

Pq: Quem deve ser o maior responsável pela aprendizagem do aluno? O próprio aluno ou o professor?

CPEF: Eu me lembro de que na época do Dom Pedro eu aprendia muito inglês porque eu gostava. Eu ficava lendo em casa, estudando, pegando livro, lia revista, ouvia música às vezes sem o professor mandar, então ele não me mandava fazer isso e eu fazia.

CPEF: Então, nesse caso é **o responsável é o aluno.** O professor media. (grifo nosso). (Entrevista, EC, 22/11/2013)

Com base nos exemplos, anteriormente citados, fica evidente as razões pelas quais as participantes BPEF e CPEF delegam ao educando a responsabilidade maior pela construção e desenvolvimento da sua própria aprendizagem. Observamos, ainda, que as participantes, BPEF e CPEF apresentam uma visão contemporânea sobre a aprendizagem contrapondo-se a uma visão que tradicionalmente caracteriza o professor como o dono do saber e o educando como aquele que acumula e retém o saber conforme parece sugerir o pensamento de APEF. Por essa razão, nos reportamos a Magno e Silva (2008) quando defende que as pessoas não podem passar o tempo inteiro na escola sendo assim necessitam aprender continuamente a fim de acompanharem as transformações do mundo onde vivem. Ademais, a autora ressalta que o ensino escolarizado não apresenta as condições de ensinar tudo o que o educando necessita saber. Por outro lado, mais uma vez chama a nossa atenção a forma como APEF caracteriza os papéis desempenhados pelos protagonistas do processo ensino e aprendizagem ao se expressar sobre a responsabilidade de cada um no referido processo. Para APEF, tanto o professor quanto o educando são responsáveis pela aprendizagem na medida em que a finalidade do professor é servir de fonte do conhecimento para “repassar” aos educandos, e estes, por sua vez, estão ali para “adquirem”, ou melhor, acumular e reter o conhecimento.

Em consonância com esses resultados, constatamos que mais uma vez, no questionário com escala, APEF se mostrou favorável a crença, *o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem da língua inglesa*, contrapondo-se dessa forma com BPEF e CPEF que mais uma vez não se mostraram favoráveis à concessão do mesmo grau de responsabilidade entre os atores protagonistas. Em suma, inferimos com base nos dados apontados pela pesquisa que APEF ao longo de seus depoimentos tem manifestado uma visão tradicional de perceber o processo ensino e aprendizagem o que, possivelmente, pode ser uma influência da sua “abordagem de aprender” (ALMEIDA FILHO, 2010) oriunda da escola de idiomas ou da escola regular. De fato, essa maneira peculiar de APEF perceber o ensino e aprendizagem seja na forma do papel desempenhado pelo professor ou pelo aluno sugere à inibição de qualquer oportunidade dos educandos manifestarem o desenvolvimento da sua autonomia no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Na próxima seção, discutiremos as crenças sobre o ensinar e aprender a língua inglesa no contexto escolar público.

4.2.2 Crenças sobre ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública

4.2.2.1 Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública

Sobre a crença em questão, os dados sugerem revelar que no questionário com escala as participantes APEF e CPEF assinalaram ser favoráveis à crença acima mencionada, em oposição à participante BPEF que mostrou um posicionamento contrário aos demais. Estendendo, ainda, os nossos olhares para as entrevistas das participantes, observamos que, em sua totalidade, enfatizam múltiplos fatores como possíveis responsáveis pela falta de motivação, estímulo e interesse dos educandos sobre a aprendizagem da língua inglesa na escola pública. Nesse sentido, ilustramos alguns excertos das entrevistas que acentuam essa premissa.

Pq: Levando em consideração, a questão da motivação, isso despertou a minha atenção quando você falou a questão da motivação, você acha que esse aluno da escola pública ele não se sente motivado é em decorrência da própria infraestrutura que a escola pública apresenta hoje ou principalmente em função do professor?

APEF: **Os alunos muitas vezes não têm interesse**, às vezes eles não têm nem livros, eles não têm uma cópia, só vai aprender copiando no quadro, não têm vamos dizer um CD, um DVD nada que ele possa visualizar ou ouvir. Então, os **alunos se sentem desmotivados porque não tem recursos** e às vezes eles **não gostam** mesmo da língua, eles **não querem**, eles acham que têm **dificuldade** para aprender. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 14/11/2013)

APEF acredita que a desmotivação e a falta de interesse surgem em razão da falta de recursos para as aulas de língua inglesa, por exemplo, CD, DVD, livros. Além desses fatores, para a participante, o fato dos educandos sentirem dificuldades na aprendizagem do idioma acaba acentuando tanto o sentimento de não apreciarem o idioma inglês quanto o sentimento de se mostrarem não receptivos à aprendizagem da língua. Seguindo essa linha de raciocínio, a participante BPEF, por sua vez, busca reforçar o pensamento de APEF quanto ao interesse pelo idioma por parte do educandos, conforme podemos observar os excertos que seguem retirados das entrevistas.

Pq: Então você concordaria que há pouca motivação e estímulo para o aluno da escola pública em termos de aprendizagem da língua inglesa?

BPEF: É como eu estou dizendo como eu **não vejo esse interesse enorme do aluno**, o professor tem que puxar **só que não tem professor que puxe** porque eu tive professoras numa escola excelente [escola Y], por exemplo, eu estudei o meu ensino médio inteiro, pra mim a professora da [escola Y], ela pegava o texto e mandava a gente... traduzir o tempo inteiro. Eu adorava a minha professora de inglês, **mas ela fazia isto**. ((risos)). Poxa, eu estava três anos... e o que a gente aprendeu de inglês ? Nada!. Mas foi só isso, foi tradução, tradução, tradução... **Eu não aprendi nada**. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 18/11/2013).

Com relação à BPEF, notamos que a participante ilustra o seu pensamento com um exemplo de suas experiências escolares no ensino médio como aprendiz de língua inglesa.

Assim sendo, para ela, não há tanto interesse por parte do aluno quanto a aprendizagem da língua inglesa, porém, ressalta o educador como o agente que pode reverter esse desinteresse por parte do educando. Por outro lado, a nosso ver, ao receber influência da sua “abordagem de aprender” (ALMEIDA FILHO, 2010), BPEF acredita que a mudança não acontece em decorrência das experiências trazidas dos bancos escolares como aprendiz da disciplina língua inglesa. Isso nos leva a refletir sobre a dimensão social das crenças o que nos leva a citar Barcelos (2003, 2006, 2011), quando afirma que as crenças não são apenas um conceito cognitivo, mas também social porque surgem do resultado da nossa interação com o contexto e da capacidade de refletirmos sobre o que nos cerca, rodeia o nosso viver.

No entanto, é interessante notar que a falta de interesse e, conseqüentemente, a desmotivação caracterizam a forma como são percebidos os educandos da escola pública pelos participantes ao enfocarmos a aprendizagem da língua inglesa. Tal caracterização nos sugere uma visão não positiva e ao mesmo tempo não produtora com relação aos educandos e ao seu processo de aprendizagem, o que pode, possivelmente, exercer influência na “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) interferindo assim na capacidade do professor em promover ou não a autonomia do educando. Com relação a esse aspecto, nos baseamos em Benson (2008, p. 425, tradução nossa) ao esclarecer que “os professores podem estar mais ou menos a favor da autonomia do aprendiz e mais ou menos hábeis em ajudar aos seus alunos a desenvolverem a autonomia do aprendiz.”

Portanto, depreendemos que o pensamento de BPEF quanto a motivação dos educandos na aprendizagem da língua inglesa, deixa transparecer a influência das suas experiências escolares vivenciadas como aprendiz da língua inglesa legitimando a crença em análise. Ainda nesse contexto, a participante CPEF, diferentemente de APEF e BPEF que mencionaram a falta de interesse dos educandos e a falta de recursos como elementos responsáveis pela pouca motivação do educando na aprendizagem do idioma inglês, cita outros fatores, dentre os quais sugerem relacionar-se diretamente com a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010). A título de exemplo, ilustramos alguns excertos em que tal situação sugere ser evidenciada.

Pq.: Você acha que esse desinteresse pelo idioma tem haver com a própria estrutura da escola pública hoje de oferecer melhores condições para esse aluno?

CPEF: Questão de condição e **questão de metodologia de trabalho** também, né? De como o professor tem feito essas aulas, às vezes eu olho e **vejo que é muito aquela coisa de.... só gramática** e não tem muita dinâmica, algumas escolas pelas quais eu já passei. **Aquela coisa só de repetir**, o aluno não entende muito para que serve, acho mais que é mostrar para que serve mesmo, a utilidade no dia a dia, mostrando música. E acho que ele não se interessa por isso. (grifo nosso). (Entrevista, EC, 22/11/2013)

No dizer de CPEF, a metodologia baseada somente na gramática é um fator que também tem corroborado para a falta de motivação por parte do educando na aprendizagem da língua inglesa. A esse respeito, observamos que o pensamento de CPEF converge com o de Rocha (2010, p. 126) ao utilizar a metáfora “como uma semente que morre antes de se desenvolver” na tentativa de mostrar que uma inadequação na forma de conhecer o objeto de estudo [LE] termina por eliminar o desejo de aprender do educando. Ademais, retoma o pensamento de Leffa (2009), Jorge (2009) e tantos outros que defendem um ensino e aprendizagem de LE voltada não exclusivamente para a competência linguística, mas também com olhares voltados para o desenvolvimento da competência comunicativa do idioma.

4.2.2.2 *É possível aprender inglês na escola pública*

Sobre esse aspecto, é possível perceber que todas as participantes foram unânimes, no questionário com escala, ao concordarem com a crença em destaque. Da mesma forma, evidenciamos essa unanimidade, também, nas entrevistas realizadas com as participantes sendo que cada uma enfatizou aspectos diferenciados sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Os excertos, a seguir, retirados das entrevistas, sugerem ilustrar as nossas análises.

Pq: Levando em consideração que... o ensino para você significa ampliar conhecimentos, trazendo isso para o contexto da escola pública, você acha que é possível aprender inglês na escola pública?

APEF: Sim

Pq: Por quê?

APEF: **Acho que a visão, a mudança, a maneira de ensinar inglês é que está dificultando a aprendizagem do aluno.** Os professores, normalmente, estão preocupados em passar o conteúdo e não fazer com que os alunos entendam o processo que é a aprendizagem. Eu acho que apenas a metodologia, a forma de se tratar, de se ensinar inglês, eu acho que sim as escolas públicas, elas podem muito bem ensinar, isso não é cem por cento porque tem alunos que saem e aprendem, sabem falar inglês, mas, a gente... a realidade é: **a maioria não aprende inglês.** (grifo nosso). (Entrevista, EA, 14/11/2013)

Para a participante APEF é possível aprender inglês na escola pública desde que se realize uma mudança na forma de ensinar o idioma, ou melhor, a ênfase na competência comunicativa em detrimento da competência linguística. Na verdade, essa é uma visão que tem sido bastante ressaltada na literatura da área por vários autores como Paiva (2006, 2010), Leffa (2009), Almeida Filho (2010) dentre outros. Então, acreditamos que essa é uma questão que devemos refletir, considerando, sobretudo, a responsabilidade e conscientização do educador no que diz respeito a sua “competência profissional” (ALMEIDA FILHO, 2010)

que possivelmente influencia a “abordagem de ensinar do professor.” ALMEIDA FILHO, 2010).

Diferentemente de APEF, a participante BPEF justifica a possibilidade de aprendizagem da língua inglesa na escola pública, porém, destacando a baixa autoestima dos educandos como uma possível consequência da “abordagem de aprender dos educandos” (ALMEIDA FILHO, 2010) conforme parecem sugerir os seus depoimentos nas entrevistas.

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

BPEF: É.

Pq: Por quê?

BPEF: É possível... Tem que ver primeiramente dois fatores: professor e aluno. O aluno tem que estar predisposto tem que ter interesse para aprender. Há realmente **a questão da baixa autoestima dos alunos. Eles acreditam que só nos cursinhos se aprendem inglês** e aí vai cansando às vezes ((incomp.)) dificultando o trabalho do professor. Eu pelo menos trago dicionários, trago aulas em *data-show*, faço o possível para usar várias tecnologias, trabalho muito a questão da cultura, e isso tudo vai facilitando ((incomp.)) e a partir disso têm pessoas que não aparece nem na escola, né? Não se interessam para estudar e aprender. **Então eu acredito que é possível, agora é muito difícil.** (grifo nosso). (Entrevista, EB, 18/11/2013).

Com relação ao posicionamento de BPEF, observamos, porém, que a participante acredita na possibilidade da aprendizagem da língua inglesa na escola pública, contudo, destaca dois elementos que dificultam o trabalho do professor, a baixa autoestima dos aprendizes como uma possível consequência da crença, *só nos cursinhos se aprende inglês*, crença que foi compartilhada pelos discentes. Ademais, BPEF menciona o *desinteresse dos educandos na aprendizagem* bem como a *frequência irregular de alguns educandos na escola*. Nesses termos, observamos que o pensamento de BPEF demonstra várias forças exercendo influência na aprendizagem dos educandos quanto na sua prática de ensino: a crença, *só nos cursinhos se aprende inglês*, exercendo tanto influência na abordagem de aprender dos educandos quanto na prática de ensino de BPEF, além dos filtros afetivos dos educandos que se configuram sob a forma da baixa autoestima e desinteresse pela aprendizagem do idioma inglês.

Na verdade, as verbalizações expressas pela participante BPEF nos mostra a confluência de várias forças, isto nos remete ao Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas (ver Figura 2)²⁴ proposto por Almeida Filho (2010) que reconhece que a abordagem de ensinar do professor não é a única força que atua na construção do processo ensino e aprendizagem. Portanto, a nosso ver, a conjugação das forças que observamos no discurso de BPEF sobre o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa demonstra a

²⁴ Cf. p. 45.

influência das crenças e dos filtros afetivos além dos fatores contextuais na abordagem de ensinar de BPEF.

Igualmente aos posicionamentos de APEF e BPEF que são favoráveis a possibilidade de se aprender inglês na escola pública, contudo, ressaltando alguns fatores, a participante CPEF ressalta a figura do professor como um aspecto para que a aprendizagem do idioma inglês seja possível na escola pública. A fim de entendermos, melhor, o seu pensamento, apresentamos os exemplos das entrevistas abaixo discriminados.

Pq: Em sua opinião, é possível aprender inglês na escola pública?

CPEF: Sim, é possível.

Pq: Por quê?

CPEF: Olha, eu acredito que para uma pessoa possa aprender inglês, não precisa necessariamente ela fazer um curso de inglês ou ela... ir para um país, por exemplo, onde se fala o idioma. Eu acho sim que ela pode aprender, sim, em uma escola pública com o professor.

Pq: Escola pública do ensino médio e fundamental?

CPEF: Ele [o aprendiz] dá para aprender sim a falar fluentemente, mas ele [o aprendiz] dá pra ter uma boa noção sim... de inglês, agora obviamente **depende também do professor**, né? (grifo nosso). (Entrevista, EC, 22/11/2013)

Analisando o pensamento de CPEF, notamos que mais uma vez retornamos à figura do professor. Em se tratando do pensamento de CPEF, a figura do professor sugere constituir-se como uma condição fundamental para que o educando possa obter “uma boa noção de inglês.” Esse ponto de vista da participante converge com Almeida Filho (2010) ao afirmar, o que faz o professor ensinar do modo que ensina é a sua abordagem de ensinar que pode se manifestar explicitamente ou implicitamente. Sendo assim, depreende-se que é a partir da “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO) que as decisões e ações, passam a ser norteadas, fundamentadas, influenciando quer de forma positiva ou não o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar.

4.2.2.3 O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas

Conforme os dados do questionário com escala, observamos que todas as participantes foram unânimes em seus posicionamentos desfavoráveis quanto as escolas de idiomas constituírem-se o local ideal para a aprendizagem da língua inglesa. Vejamos o que APEF, BPEF e CPEF dizem sobre essa temática nas entrevistas:

Pq: Em sua opinião, há alguma diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender inglês em um instituto de idiomas?

APEF: No curso de idiomas são **vinte, quinze ou dez alunos** para também cinquenta minutos de aula. É mais fácil o professor avaliar no curso de idiomas do que em uma sala com **quarenta ou cinquenta alunos**, então o professor, ele tem que está atento à educação individualizada, eu tenho que falar, repetir, corrigir, analisar os meus alunos em sala de aula. Será se o professor da escola pública tem condições em cinquenta minutos de avaliar um aluno quarenta ou cinquenta alunos em uma sala de aula? É complicado isso, **então no curso de idiomas porque o professor tem mais**

recursos, na escola pública o professor não tem tantos recursos ele não tem *data show* livre, ele não tem computador livre, ele não tem uma sala com recursos para ele aprender com computador, os recursos ((incomp.)) que facilitem a aprendizagem. Numa escola de idiomas, nós temos uma sala separada que o aluno só vai para aprender a ouvir e ouvir, falar, falar e todos os recursos, *data show*, livros, tudo que ele necessita para facilitar o aprendizado. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 14/11/2013)

Analisando o excerto acima, é possível perceber a comparação elaborada pela participante APEF sobre as escolas de idiomas como as que apresentam as condições mais favoráveis ao ensino e aprendizagem do idioma inglês em detrimento da escola pública. E nesse aspecto, as condições favoráveis se mostram tanto pela presença de mais recursos quanto pela presença de uma parcela reduzida de educandos em sala de aula. A mesma linha de pensamento segue CPEF ao enfatizar que a aprendizagem nas escolas de idiomas é mais intensiva em detrimento de uma aprendizagem menos intensiva nas escolas públicas. E, fortalecendo esse quadro, a participante BPEF, ressalta a parcela reduzida de alunos que apresenta a escola de idiomas como a principal diferença entre o ensino da língua inglesa entre as duas instituições. Nos exemplos a seguir, retirados das entrevistas, ficam claras essas perspectivas.

Pq: Em sua opinião, há alguma diferença entre aprender inglês na escola pública e no instituto de idiomas?

CPEF: É diferente.

Pq: Qual diferença?

CPEF: Acho que lá no instituto de idiomas ele [o aprendiz] termina **aprendendo mais** até porque também a aula lá **é mais intensiva** e na escola pública as aulas são duas vezes por semana, não é isso?[...] E o tempo de aula é menor e as **salas são lotadas**, isso dificulta. E no instituto de idiomas, não, **as salas de aulas são reduzidas**. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 22/11/2013).

Pq: Devido a sua experiência na área de língua inglesa, você acha que existe alguma diferença entre ensinar inglês na escola pública e ensinar inglês no Instituto de idiomas?

BPEF: É lógico.

Pq: Qual essa diferença?

BPEF: Principalmente **o número reduzido de alunos**, não tanto pela tecnologia porque eu... estudei inglês no [...] acho que sete anos, sete anos de [...] e não tinha tanto tecnologia como hoje eu tenho acesso. (grifo nosso). (Entrevista, EB, 18/11/2013).

De fato, os nossos dados apontam que todas as participantes percebem, por um lado, a escola de idiomas como o local mais apropriado em razão das condições favoráveis que reúne para o ensino e aprendizagem do idioma inglês, conforme sugerem expressar as justificativas apresentadas. Em contrapartida, aparecem as escolas públicas apontadas pelos participantes como o local menos apropriado para o ensino e aprendizagem do idioma em razão das condições insatisfatórias que apresentam. Em outras palavras, inferimos com base nas verbalizações das participantes que a escola de idioma é o local da aprendizagem *máxima* e a escola pública como o local de aprendizagem *mínima* do idioma inglês. Todavia, ao cruzarmos os dados do questionário com escala com os dados oriundos das entrevistas,

percebemos que de fato, na perspectiva das participantes, o local ideal para se aprender inglês parece caminhar em direção à escola de idioma. Sobre esse aspecto, constatamos que as respostas assinaladas, no questionário com escala, quanto a essa questão não corresponderam com as respostas apresentadas nas entrevistas. Por essa razão, nesse caso, consideramos na discussão e análise dos dados, as informações decorrentes das entrevistas haja vista que esse instrumento possibilitou às participantes um maior esclarecimento das respostas assinaladas no questionário com escala.

Portanto, a partir das crenças verbalizadas pelas participantes que envolvem uma dicotomia sobre o local mais apropriado e o menos apropriado para aprender e ensinar a língua inglesa, isso nos faz refletir sobre a dimensão da influência dessas crenças na “abordagem de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 2010) do educador, corroborando assim para a desmotivação e o desinteresse pelo ensino e aprendizagem do idioma no contexto público escolar. Nesse sentido, comungamos com base em Madeira (2008) que as crenças dos professores de línguas podem determinar as decisões tomadas em sala de aula com relação à todos os procedimentos que envolvem o ato de ensinar.

Após termos apresentado as crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública, passaremos a discutir, na próxima seção, as crenças das participantes sobre o papel do aluno.

4.2.3 Crenças sobre o papel do aluno

Considerando a natureza e a forma de tratamento das questões abertas discriminada na metodologia do presente estudo, observamos que, no questionário com escala, a categoria recorrente nas respostas das professoras sobre o papel do aluno foi direcionada para o verbo *estudar* seguido de seus derivados. Essa categoria pode ser mais bem visualizada conforme mostra o Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Categorização das respostas dos docentes sobre a apreensão do papel do aluno

Categorias	Ocorrências	Exemplos
O papel do aluno é estudar	1	“Ter dedicação e comprometimento com os seus estudos”. (APEF)
O papel do aluno é estudar	1	“Ser estudante”. (BPEF)
O papel do aluno é estudar	1	“Estudar com uma visão futurista”. (CPEF)

Fonte: Elaborada pelo autor

Os excertos, abaixo, retirados das entrevistas com as professoras confirmam a categoria, anteriormente, mencionada conforme demonstrou o Quadro 10 nos discursos de APEF e BPEF.

Pq: E o papel do aluno? Qual seria?

APEF: Dedicção, comprometimento e **estudo**. Ele tem que está comprometido com o que ele quer. Ele tem que querer, quando ele quer, ele se dedica, **estuda, é estudar, estudar e estudar** para aprender. (grifo nosso). (Entrevista, EA, 14/11/2013)

Pq: Qual o papel do aluno hoje em sala de aula, na tua opinião?

BPEF: Eu até prescreveria ser **estudante**. Estudante de fato, **é estudar** mesmo, **prestar atenção**. (grifo nosso). (Entrevista, EB, 18/11/2013).

Observamos pelas considerações acima que o papel do aluno no pensamento de APEF e BPEF sugere convergir para uma abordagem tradicional (estrutural) de aprendizagem, o aprendiz é visto como aquele ser obediente, dedicado, silenciosamente atencioso nas aulas, características que sugerem uma atuação passiva do educando diante da aprendizagem. Tais características sugerem nos remeter para uma aprendizagem antidialógica, vertical que educa para a acriticidade em contraste com uma aprendizagem que educa para a autonomia (FREIRE, 1983). Contrapondo-se a uma atuação passiva do aluno diante do ensino e da aprendizagem, vejamos o que diz a participante CPEF quanto a essa questão:

Pq: Qual é o papel do aluno no ensino e aprendizagem?

CPEF: Tipo ser curioso? Tem que **ser curioso** porque se ele não for curioso o professor também não está muito...interessado em levar muita coisa para despertar o interesse dele não, acho que ele tem que ser **curioso mesmo**, ficar perguntando coisas legais, acho que o papel dele é ser **curioso**, o papel dele é **...interagir nas aulas**. Acho que ele tem que fazer isso. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 22/11/2013).

Em oposição às perspectivas anteriores de pensamento que sugerem uma abordagem tradicional de ensino e aprendizagem sobre o papel do aluno, apenas o pensamento de CPEF se distancia desse tipo de abordagem, ao imprimir no educando o espírito questionador dos fatos ao possibilitar ao educador dividir a produção do conhecimento com os educandos. Portanto, depreendemos que entre as participantes há uma forte tendência da abordagem tradicional sobre a percepção quanto ao papel desempenhado pelo educando. Esse fato nos leva a refletir sobre a influência dessa abordagem no desenvolvimento da autonomia dos educandos no seu processo de aprendizagem da língua inglesa, ocasionando assim possíveis desinteresses, desmotivação, baixa autoestima como foram caracterizados os educandos, ao longo da pesquisa, pelos participantes.

Na próximo item, abordaremos as crenças sobre o papel do professor nas vozes das participantes.

4.2.4 Crenças sobre o papel do professor

Com relação ao papel do professor, na perspectiva das participantes da pesquisa, percebemos que de acordo com os dados assinalados, no questionário com escala, apenas APEF se mostrou favorável a crença, *o papel do professor é transmitir conhecimentos para os estudantes* ao passo que os demais, BPEF e CPEF se posicionaram de forma contrária ao pensamento de APEF. A esse respeito, vejamos, ainda, os posicionamentos das participantes ao caracterizarem o *bom professor*, no questionário com escala, conforme mostra o Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Categorização das respostas dos docentes sobre a apreensão de ser um bom professor.

Categorias	Ocorrências	Exemplos
O bom professor é aquele que transmite conhecimentos	1	“Transmite conhecimento de forma clara e precisa aos seus alunos.” (APEF).
O bom professor é aquele que estimula	1	“É aquele que estimula.” (BPEF).
O bom professor é aquele que desperta o interesse no aluno	1	“É aquele que desperta a curiosidade no aluno.” (CPEF).

Fonte: Elaborada pelo autor

Com base nas caracterizações feitas pelas participantes com relação ao *bom professor*, percebemos que APEF diferentemente de BPEF e CPEF acredita que o *bom professor* é aquele que transmite o conhecimento com precisão e objetividade aos educandos, tais características nos remete, mais uma vez, para uma abordagem tradicional de ensino em que a ênfase está apenas na transmissão de conhecimentos conforme destaca Saviani (1991). É interessante, percebermos que BPEF e CPEF percebem o *bom professor* por meio de determinadas atitudes que proporcionam o despertar para novos olhares que incentivam, estimulam a criatividade, o questionamento e a reflexão por parte dos educandos, contribuindo, assim, para a fomentação da autonomia dos aprendizes. Essas premissas podem ser observadas nos excertos abaixo extraídos das entrevistas.

Pq: Qual o papel do professor em sua opinião?

APEF: **Facilitar. Facilitar o conhecimento, transmitir com precisão**, com clareza, observar o que o aluno, como o aluno está aprendendo, o que ele precisa, construir junto com o aluno o seu próprio conhecimento, a forma, facilitar a forma de o aluno aprender um novo idioma. Então, você tem que observar o que o aluno vai aprender com mais facilidade, então o papel do professor é **facilitar esse conhecimento, é transmitir** com clareza e **objetividade** o **conhecimento** da língua inglesa. (grifo nosso). (Entrevista, EA, 14/11/2013)

Pq: E o oposto qual seria o papel do professor?

BPEF: **Estimular. Estimular** em diversas formas porque se você fica só copiando aula no quadro e mandando aluno repetir eles não aprendem, então se eu trabalho.... ano passado eu trabalhei com essa turma cores, características físicas e trabalhei roupas, por exemplo, e aí eu faço.... trago recortes de revistas com pessoas aí eu peço pra dizer qual a roupa, a cor da roupa, as características das pessoas e aí eles vão se envolvendo com isso porque eles querem os meninos Caio Castro as meninas querem Carol Castro. Aí eu fico procurando o máximo de imagens que vão **estimular** para que eles façam a atividade e eles fazem muito bem feita, eles têm interesse, eu peço que eles se descrevam, descrevam os colegas, os gestores aí eu vou tentando o máximo envolvê-los no processo. (grifo nosso). (Entrevista, EB, 18/11/2013).

Pq: Finalizando a nossa entrevista, qual seria o papel do professor?

CPEF: O professor em minha opinião, ele tem que fazer que o aluno acredite que aquilo ali é maravilhoso. Ele tem que **despertar o interesse** do aluno mostrar que é uma coisa incrível, olha que incrível! Fazer o aluno acreditar mesmo olhar e dizer assim: poxa que legal que eu aprendi hoje, já sei cantar uma música e tal acho que é **despertar o interesse** no aluno e tornar assim... **usar a criatividade**. Acho que é isso o papel do professor. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 22/11/2013).

Observando as considerações anteriores, sentimos a necessidade de enfatizar que embora o pensamento de APEF, com relação ao papel do professor, destaque o papel do educador como facilitador do conhecimento, ainda assim, é inevitável perceber ao longo das manifestações de seu pensamento uma tendência que converge com a abordagem tradicional de ensino. Dentro dessa perspectiva, o papel do educador é norteado para a transmissão de conhecimentos ou ainda nas palavras de Freire (1983), “depositar conhecimentos” se opondo, dessa forma, ao pensamento de BPEF e CPEF analisados anteriormente. Ainda, quanto a essa questão, vale lembrar que as crenças, no questionário com escala, que compreendem *o papel do professor é entender os alunos e o papel do professor é construir conhecimento junto ao educando* foram todas compartilhadas pelas participantes, o que demonstra, mais uma vez, uma convergência com os pensamentos, sobretudo, de BPEF e CPEF destacado nas entrevistas. Por outro lado, como afirmamos, anteriormente, demonstra uma tendência no pensamento de APEF que oscila ao mesmo tempo entre uma abordagem de ensinar que sugere favorecer a autonomia do educando e outra que parece contemplar a heteronomia.

Em suma, as crenças expressas pelas docentes sugerem alinhar-se a uma visão de ensino e aprendizagem de língua inglesa menos estruturalista e tradicional, em outras palavras, mais contemporâneas. No entanto, não podemos deixar de mencionar a presença da abordagem tradicional de ensino nas vozes de algumas participantes. A seguir, apresentamos um sumário das crenças inferidas a partir das perspectivas das professoras consoante mostra o Quadro 12.

Quadro 12 – Síntese das crenças inferidas a partir das perspectivas dos docentes

- Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua
- Aprender inglês não significa aprender somente a gramática
- É importante sim saber gramática, mas não só a gramática
- A pronuncia é importante, mas ela não se sobrepõe às práticas comunicativas.
- É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado
- Aprender inglês não é difícil
- É difícil ouvir em inglês
- É difícil pensar em inglês
- O local mais apropriado para ensinar e aprender inglês é a escola de idiomas
- É possível aprender inglês na escola pública, porém faz necessário repensar a forma de ensino do idioma.
- O papel do aluno é estudar
- O papel do professor é estimular, facilitar e despertar a curiosidade do educando
- O papel do professor é construir conhecimento junto ao educando
- É mais fácil aprender inglês no país onde o idioma é falado
- É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado
- A maioria dos educandos sente dificuldades na aprendizagem da língua inglesa
- Os educandos apresentam pouco interesse e desmotivação pela aprendizagem da língua inglesa

Fonte: Elaborado pelo autor

Uma vez demonstrado a síntese das crenças dos professores que refletem a forma como percebem o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa, por meio de suas crenças, na próxima seção, apresentaremos uma síntese das análises das crenças expressas tanto pelos educadores quanto pelos educandos sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês.

4.3 Conclusão das análises do capítulo

Tendo apresentado, nesse capítulo, uma análise das crenças dos educandos e das professoras juntamente com a sua abordagem de aprender e de ensinar, os resultados nos evidenciam que os educandos manifestam 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” (SILVA, 2005) sobre a aprendizagem da língua inglesa que apresenta como fonte principal de influência a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010)

No que tange às crenças dos educadores, depreendemos que os educadores apresentam uma abordagem de ensinar que em sua totalidade sugere favorecer o ensino e aprendizagem da língua inglesa dentro de uma abordagem contemporânea. Em contrapartida, reiteramos a influência do enfoque da abordagem tradicional de ensino que, 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. Semelhante enfoque, percebemos, também, nas crenças atribuídas pelos educandos quanto ao papel do professor e aluno no processo ensino e aprendizagem.

Corroborando ainda mais a influência da abordagem tradicional de ensino sobre a “cultura de ensinar do professor” (Silva, 2005), enfatizamos as formas como são percebidos os educandos no seu processo de aprendizagem que podem fundamentar as decisões e ações do educador no seu agir em sala de aula para com esse público-alvo. Nessa perspectiva, a participante BPEF deixa transparecer a influência das suas experiências escolares com a língua inglesa sobre a forma como percebe os educandos quanto à aprendizagem do idioma inglês na escola pública, ou seja, *sem muito interesse e motivação*. Ademais, a influência da abordagem de aprender dos educandos sobre o pensamento de BPEF, *eles acreditam que só nos cursinhos se aprende inglês* confirma o Modelo de Operação Global do Ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2010) ao apontar a influência da abordagem de aprender dos educandos incidindo sobre “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).

Quanto à possibilidade de aprender inglês na escola pública, observamos que tanto os educandos quanto os educadores convergiram de forma positiva com a crença, *é possível aprender inglês na escola pública*. Todavia, ambos os grupos destacaram alguns fatores comuns entre os dois grupos que vão ao encontro da prática pedagógica do educador, o que nos sugere evidenciar, sobretudo, a importância, responsabilidade, conscientização e o comprometimento profissional do educador diante da crença, em destaque, expressa pelos grupos de professores e educandos. Em contrapartida, educandos e educadores convergem 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. Na verdade, essa interconexão estabelecida entre a “cultura de ensinar do professor” (SILVA, 2005) e a “cultura de aprender do aluno” (SILVA, 2005) poderá corroborar ainda mais as crenças, *na escola pública só se ensina o básico, não se aprende inglês na escola pública*, e tantas outras no contexto da escola pública.

Diante dessa breve exposição, consideramos que determinadas crenças expressas pelos grupos de educandos e educadores sugerem não propiciar o desenvolvimento da autonomia do educando no seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Por outro lado, é 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, na verdade, podem constituir-se os 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 e crenças por parte dos educadores que ofuscam a visibilidade da manifestação da autonomia nos discursos dos educandos.

No próximo capítulo, apresentaremos as análises e discussões sobre as crenças dos gestores sobre o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa.

5 TORNANDO AUDÍVEIS AS VOZES DOS GESTORES NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Este capítulo constituído por três seções destina-se a apresentação das crenças dos atores considerados gestores no processo ensino e aprendizagem. Na primeira seção, nos propomos a analisar e discutir as crenças das coordenadoras tendo como base os dados do questionário com escala (ver Apêndice I) e as entrevistas individuais. Tomamos como base de apoio para a apreensão dos dados, as mesmas categorias utilizadas com os atores protagonistas, ou seja, crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa, crenças sobre ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública, crenças sobre o papel do professor, crenças sobre o bom professor, e por último, crenças sobre o papel do aluno.

Com relação à segunda seção, buscamos evidenciar a análise e discussão das crenças das diretoras escolares. Nesse sentido, nos fundamentamos a partir dos dados oriundos do questionário com escala (ver Apêndice J) e das entrevistas. Na terceira seção, apresentamos algumas conclusões sobre as análises do capítulo em questão. Após uma breve visão da sistematização do presente capítulo, na próxima seção, analisaremos as crenças das coordenadoras tendo como parâmetro as categorias estabelecidas para os demais grupos.

5.1 O que pensam as coordenadoras pedagógicas dos cenários escolares: EA, EB e EC

Esta seção se propõe a contemplar o primeiro objetivo específico da pesquisa no que diz respeito a continuidade de ouvir as vozes dos participantes da pesquisa. Dessa forma, analisaremos, nessa seção, as crenças das coordenadoras no que concerne ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. Destarte, apresentaremos as crenças com base nas frequências de respostas das participantes, no questionário com escala, em confronto com as perspectivas das entrevistas. Para tanto, julgamos importante antes de iniciar as análises das crenças, retomarmos a constituição dos participantes da pesquisa por unidades escolares a fim de que possamos apreender, melhor, a condução da análise dos dados na pesquisa consoante mostra o Quadro 13 abaixo.

Quadro 13 – Demonstrativo dos atores sociais participantes da pesquisa

Participantes	Número de participantes	Unidades Escolares
Educandos	90	EA, EB, EC por instrumentos devolvidos
Professoras	3	EA, EB, EC

Quadro 13 – Demonstrativo dos atores sociais participantes da pesquisa (Continuação)		
Participantes	Número de participantes	Unidades Escolares
Coordenadoras	3	EA, EB, EC
Diretores	3	EA, EB, EC

Fonte: Elaborada pelo autor

Uma vez retomado aos participantes da pesquisa, passaremos a abordar, na próxima seção, as crenças das coordenadoras pedagógicas tendo como parâmetro as categorias estabelecidas e utilizadas para todos os grupos.

5.1.1 Crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa

5.1.1.1 É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado

Os dados provenientes do questionário com escala (ver Apêndice I) indicam que todas as coordenadoras concordam com a crença, *é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado*. O cruzamento com os dados oriundos das entrevistas reforça essa perspectiva, conforme mostram os excertos abaixo:

Pq: Você concorda com esse propósito, para ter uma boa fluência você precisa ir para um país que fale a língua?

ACEF: Para ter a fluência, para falar. Para perder a vergonha, digamos assim, a gente ainda tem **muita vergonha de falar e falar errado** e colocar um pronome no lugar errado ou algo assim. Para mim, eu me sentiria **mais à vontade se eu fosse prá lá, experimentasse da cultura, tivesse totalmente inserida naquele contexto**. Então eu creio que isso **não é uma regra**. Eu acho que isso é um algo a mais que a pessoa pode buscar. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 09/09/2013)

Pq: Com base nas tuas respostas, [...] porque que é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado?

BCEF: Eu acredito que com a proximidade de falar a língua e **viver a língua ali no cotidiano** é... é... eu acredito que tu vais relacionando mais, sim as palavras com as situações quando a gente está na efervescência do **contexto** da cidade que fala o idioma. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 05/10/2013)

Pq: Em sua opinião, qual a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira?

CCEF: Acredito que, por exemplo, se a pessoa estiver no país do idioma é muito mais fácil porque ali ele vê a **pronúncia correta** e **ele lida com a língua no dia a dia**. Então se torna muito mais fácil. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 24/10/2013).

As razões em que se fundamentam as participantes apontam fatores relacionados, mormente, com a imersão no contexto onde o idioma é falado. As participantes alegam que vivenciando a língua no seu contexto de origem, a aprendizagem do idioma ocorre com menos dificuldades e esforços, o que não condiz com o pensamento de autores da área, dentre eles, Lima (2010), Rajagopalan (2011) entre outros. Em verdade, essa é uma crença que ao

longo da pesquisa tem se manifestado tanto nos pensamentos dos educandos quanto dos educadores. É importante perceber no pensamento de ACEF que tal crença não se constitui uma regra a ser seguida, no entanto, essa crença se fortalece em seus pensamentos tendo em vista a presença de alguns fatores afetivos alegados pela participante, por exemplo, o receio e a vergonha de falar de forma errada o idioma.

5.1.1.2 É importante falar inglês com uma excelente pronúncia

Com relação a esse aspecto, apenas a participante CCEF se mostrou favorável ao passo que as demais se posicionaram de forma contrária no questionário com escala. Esses dados quando cruzados com os dados oriundos das entrevistas nos mostram que todas evidenciam e enaltecem a necessidade de uma pronúncia correta. Alguns trechos extraídos das entrevistas realçam essa perspectiva:

Pq: Qual seria a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira, na tua opinião?

ACEF: Olha com todas essas questões que eu te falei. É... Tendo pessoal professor capacitado, o próprio aluno se interessando, ele ter força de vontade para aprender, porque não é uma língua difícil, mas também não é uma língua fácil partindo do princípio que a gente não fica falando ela no dia a dia. Então internalizar essa língua, memorizar essa língua, ela é mais difícil por esse contexto. Tanto é que às vezes uma pessoa faz... **Eu tenho uma amiga que ela... Ela... Ela fez curso de inglês uma vida inteira, ela falava inglês, mas ela foi para os Estados Unidos e passou cinco meses lá para se aperfeiçoar, porque ela disse [...] o único jeito que eu vejo para eu falar a língua como ela deve ser falada, não certinho nas regras, mas falar mesmo com desenvoltura é eu tá [sic] inserida naquele contexto.** (grifo nosso) (Entrevista, EA, 09/09/2013)

Contudo, vale destacarmos, nas verbalizações de ACEF, a manifestação da presença do outro na mediação da crença em pauta conforme pontuam a esse respeito autores como Dufva (2003), Alanen (2003) entre outros, o que sugere, a nosso ver, a influência e legitimação da crença ora apresentada no discurso de ACEF. Essa influência pode ser percebida quando ACEF traz para o seu discurso outra voz além da sua, a voz do outro, evidenciando, dessa maneira, “o caráter polifônico das crenças” (DUFVA, 2003).

Dando prosseguimento, vejamos o que as participantes BCEF e CCEF dizem sobre tal aspecto nas entrevistas.

Pq: Você acha importante falar inglês com uma excelente pronúncia?

BCEF: Olha, eu não sei se ((risos)) acho chiquérrimo ((risos)) Ah! Eu acho super, inclusive eu tenho certa frustração por não ter concluído nenhum curso e não dominar né? Quando a gente vê aquelas comissárias de bordo falando assim **fluentemente** dá assim hum... Então, eu acho chiquérrimo você falar outro idioma, eu acho que você se projeta mais socialmente, culturalmente... Então eu acho assim... que é uma ferramenta mesmo de você se projetar socialmente. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 05/10/2013)

Pq: Você acha importante falar o inglês, principalmente, o aluno com uma excelente pronúncia?

CCEF: Claro.

Pq: Por quê?

CCEF: Porque ele já está aprendendo uma língua, então seria importante que ele aprendesse já de uma forma **bem correta, que ele pudesse pronunciar da maneira como é realmente pronunciado o idioma**. Até porque muita gente hoje aprende uma língua aqui e depois quando vai para um país de origem do idioma, ele tem dificuldade né? (grifo) (Entrevista, EC, 24/10/2013).

Podemos perceber que em sua totalidade as participantes acabam expressando, de certa forma, uma preocupação em torno da pronúncia fluente e correta. Uma pronúncia que sugere ser decorrente de um único padrão fonológico da língua inglesa conforme podemos observar, claramente, sobretudo, nas verbalizações da participante CCEF. Dessa forma, os dados parece revelarem que igualmente ao grupo dos educandos, esse grupo compartilha com o senso comum no que diz respeito à existência de uma única e legitimada pronúncia do idioma inglês. Nesse sentido, tais pensamentos divergem do pensamento de alguns autores, por exemplo, Rajagopalan (2009, 2011), Schmitz (2010), Assis-Peterson e Cox (2013) entre outros que argumentam a favor do surgimento de múltiplas re-entoações, re-significações da língua inglesa por falantes de outras línguas tendo como base uma quase mundialização do idioma inglês.

Retomando as perspectivas favoráveis, ora apresentada, pelas participantes com relação à crença em análise, inferimos que essas sugerem fortalecer a crença, a *melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos* que contou com o compartilhamento de BCEF e CCEF no questionário com escala.

5.1.1.3 É difícil aprender inglês

Os resultados das análises dos dados do questionário com escala, juntamente com os dados das entrevistas, nos sugerem apontar que as participantes não compartilharam com a referida crença. A crença das participantes é que o *idioma inglês não é uma língua difícil de aprender*. Vejamos o que diz a participante CCEF a esse respeito.

Pq: Em sua opinião, é difícil aprender inglês? O que é que você acha?

CCEF: Olha, é... Eu particularmente acho muito difícil de aprender inglês até porque eu nunca tive domínio da língua, quando eu estudava eu achava muito difícil... Mas pra mim foi difícil, mas eu **não acredito que hoje seja difícil com essas facilidades que as pessoas têm eu acho que é muito mais fácil hoje aprender inglês ou outro idioma**. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 24/10/2013).

No dizer da coordenadora, podemos inferir que a crença da participante sobre as facilidades de acesso ao idioma inglês, contribui para que essa língua se torne cada vez mais familiar para não falantes da língua inglesa. Tal percepção de CCEF demonstra o caráter não só cognitivo das crenças, mas, também, o social tendo em vista que a crença sobre o idioma parece surgir da capacidade de reflexão de CCEF sobre o *lhe cerca*, o que *lhe rodeia* o seu

viver (BARCELOS, 2003, 2006, 2011). Dentro dessa perspectiva, vejamos o que diz ACEF conforme ilustra o excerto abaixo:

Pq: Qual seria a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira, na tua opinião?

ACEF: Olha com todas essas questões que eu te falei. É... tendo pessoal professor capacitado, o **próprio aluno se interessando, ele ter força de vontade para aprender, porque não é uma língua difícil, mas também não é uma língua fácil partindo do princípio que a gente não fica falando ela no dia a dia.** (grifo nosso) (Entrevista, EA, 09/09/2013).

Tendo em vista as verbalizações das participantes, percebemos que a crença das coordenadoras é de que a língua inglesa não é uma língua difícil de ser aprendida, desde que haja por parte dos educandos interesse e força de vontade para aprendê-la. Ademais, a presença predominante da língua inglesa no mundo real ou virtual dos educandos acaba proporcionando uma aprendizagem mais fácil do idioma como mencionou a participante CCEF. Diante dessa perspectiva, mencionamos, também, a crença, *todos conseguem aprender uma língua estrangeira* que foi compartilhada de forma unânime, no questionário com escala, e que corrobora a crença em discussão a partir dos olhares das participantes.

5.1.1.4 O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas

Em sua totalidade, as participantes expressaram, no questionário com escala, ser desfavoráveis a crença em destaque. Por outro lado, os dados provenientes das entrevistas nos revelam que a aprendizagem do idioma não se encontra condicionada a um determinado local. De fato, tal posicionamento, sobretudo, de BCEF contempla, em parte, as inquietações de Barcelos (2011), ao questionar se de fato a aprendizagem de línguas estrangeiras está condicionada a um determinado local. A esse respeito, segue o pensamento de BCEF consoante ilustra o trecho a seguir:

Pq: Qual o local ideal para se aprender a língua inglesa na tua opinião?

BCEF: Não sei assim se nem existiria um local ideal no sentido de limitar que você só aprenda inglês naquele local. Eu acho que a escola mesmo a escola formal, cursos paralelos, o país onde se fala o idioma...

Pq: Você acha que independe do local?

BCEF: É. Eu acho que depende mais do interesse da **metodologia**, do **professor**, do **aluno**. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 05/10/2013)

Conforme as verbalizações de BCEF, podemos perceber que mais uma vez é ressaltada tanto pelos professores quanto pelas coordenadoras a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010), a forma como essa abordagem apresenta o idioma para os educandos e, o desinteresse do aluno como elementos que favorecem dificuldades na aprendizagem do idioma inglês. Nesse sentido, os dados sugerem revelar que igualmente como foi mencionado pelo grupo de educandos e professoras, a participante BCEF

compartilha com as mesmas crenças no que diz respeito à “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010). Desse modo, para BCEF, a aprendizagem do idioma inglês não se encontra condicionada a um único e determinado local e sim, depende do interesse despertado pela metodologia, pelo professor e pelo educando. De fato, a nosso ver, essa perspectiva de BCEF diverge apenas das crenças dos docentes e discentes na medida em que não favorece um determinado local para a aprendizagem do idioma inglês, encorajando, desse modo, os educandos na aprendizagem do idioma, ou melhor, ainda, favorecendo a autonomia dos aprendizes na sua aprendizagem.

Diante desse contexto que parece impulsionar a autonomia dos aprendizes, destacamos as seguintes crenças que não foram compartilhadas, no questionário com escala, pelas participantes: *“você não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente, é certo pensar que você não sabe uma palavra em inglês, é sempre um processo chato aprender o idioma inglês, para que saber inglês se mal sabemos falar o português.”* Crenças que não integraram a forma de pensar das participantes sobre o processo ensino e aprendizagem do idioma inglês.

Na próxima seção, abordaremos as crenças das participantes sobre o ensinar e aprender o idioma inglês na escola pública

5.1.2 Crenças sobre ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública

Tendo em vista a categoria acima mencionada, passaremos a abordar as crenças que se relacionam com o ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública. Para tanto, tomamos como análise as perspectivas das coordenadoras a partir do questionário com escala (ver Apêndice I) e entrevistas individuais.

5.1.2.1 É possível aprender inglês na escola pública

A esse respeito, todas as participantes, no questionário com escala e nas entrevistas, acreditam na crença, *“é possível aprender inglês na escola pública.”* Todavia, as participantes destacam alguns fatores que são comuns entre si para que essa aprendizagem do idioma de fato se torne possível. Vejamos alguns trechos das entrevistas em que podemos evidenciar tais fatores:

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

ACEF: Eu acho possível qualquer coisa na escola pública. Então assim, eu acredito muito que o aluno pode aprender inglês na escola pública, mas precisa de alguns ajustes, tanto por parte da

formação do professor quanto por parte da organização em relação ao **aluno**. O contexto que esse aluno está inserido interfere muito. Às vezes ele nem mesmo acredita que pode aprender. **Ele diz: professora eu mal sei português, eu vou aprender inglês?** Trabalhar a autoestima desse aluno, trabalhar com as possibilidades que o ensino pode trazer. Eu acho que quando a gente mexe nessas questões é possível. Mas não é fácil. **É muito difícil.** (grifo nosso) (Entrevista, EA, 09/09/2013).

Pq: Em sua opinião é possível aprender inglês na escola pública? O que é que você acha?

CCEF: Sim.

Pq: Por quê?

CCEF: Porque todos nós temos capacidade de aprender alguma coisa. E o que eu vejo é que as escolas públicas hoje têm que melhorar mais no **papel do professor. Muitos profissionais hoje deixam muito a desejar**, infelizmente essa é uma realidade da escola pública. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 24/10/2013).

Pq: Em sua opinião você acha possível aprender inglês na escola pública?

BCEF: Possível é. Possível desde que a escola pública, ela, ela ofereça condições para isso né? Por exemplo, **ter uma carga horária** é... que possibilite esse trabalho inclusive é uma coisa que eu questiono muito. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 05/10/2013).

As crenças das participantes expressam que *é possível aprender inglês na escola pública*, porém ressaltam fatores que precisam ser considerados quando se aborda essa temática, por exemplo, a formação do professor que de fato reflete a sua abordagem de ensinar, a baixa autoestima dos educandos que já fora também abordada pelos docentes e por último, a carga horária da disciplina que se fez presente, também, nas verbalizações dos educandos. Nesse contexto, o que, também, chama a nossa atenção, é, sobretudo, o pensamento de ACEF atravessado por uma “dialogização interna” (FARACO, 2009, p. 122) com a voz do educando que sugere influenciar o pensamento da participante quanto a dificuldade da aprendizagem do idioma inglês na escola pública. Por outro lado, é interessante lembrarmos que as crenças expressas pelo grupo das coordenadoras pedagógicas mostram-se convergentes com as crenças reveladas pelo grupo de docentes e educandos. Tal convergência nos faz retomar a natureza social e contextual das crenças ressaltada por Barcelos e Kalaja (2003), Dufva (2003) de que as crenças não são estruturas mentais estáticas, fixas, elas se desenvolvem à medida em que interagimos com o mundo e somos modificados por ele.

5.1.2.2 *Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*

Quase em sua totalidade, no questionário com escala, as participantes sugerem acreditar que há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública. Contudo, ao realizarmos o cruzamento dos dados do questionário com escala com os dados da entrevista, observamos que todas acabam compartilhando com a crença em pauta independentemente da forma como percebem essa questão. Nesse sentido, ilustramos os excertos de CCEF e BCEF que expressam tal situação.

Pq: Como você percebe o interesse do aluno do ensino fundamental com relação à aprendizagem da língua inglesa, você acha que é um aluno desmotivado, desinteressado, como você caracteriza esse aluno da escola pública no que diz respeito à aprendizagem da língua inglesa?

CCEF: Eu acho que é a questão da oportunidade, uma oportunidade maior... poderia fazer com que esse aluno talvez ele tivesse um **interesse maior**. Eu ainda acho que existe ... é uma negligência nesse sentido. Eu vejo assim. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 24/10/2013).

Pq: Em sua opinião porque que há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública?

BCEF: Olha, eu acho assim... porque primeiro geralmente os alunos por mais que a gente adapte alguns termos em inglês para a nossa realidade eu vejo que o aluno da escola pública principalmente a educação de jovens e adultos, ele não vê talvez essa língua inglesa com tanta proximidade na vida dele. Eu acho que isso é um entrave. Por exemplo, **ah! Eu nunca vou viajar para os Estados Unidos pra que eu vou aprender inglês? Tem muito aluno que tem essa ideia**, né? E outra questão é: pode ser relacionadas **às metodologias** mesmo utilizadas nas escolas, mas eu acho que essa questão de considerar como algo muito distante que não vai ser utilizado pra eles né? Eu acho que isso daí... desmotiva. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 05/10/2013).

Vale pontuar que a própria percepção de CCEF quanto a falta de pouco interesse por parte dos educandos decorrente da falta de oportunidades, evidencia a desmotivação dos aprendizes quanto a aprendizagem do idioma. Tal desmotivação, também, é apontada pela participante BCEF que menciona a “abordagem de aprender do aluno” e a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) como elementos responsáveis por essa desmotivação. Desse modo, temos uma “abordagem de aprender dos alunos” (ALMEIDA FILHO, 2010) que sugere crenças que desmotivam a aprendizagem do idioma inglês e uma “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) pautada em metodologias que moldam a forma como os educandos conhecem o idioma no contexto escolar.

Assim, as participantes, desse grupo, ao explicitarem os fatores que sugerem o desencadeamento da desmotivação dos educandos, na escola pública, expressam assim como o grupo de docentes, a forma como esses aprendizes são percebidos na perspectiva das coordenadoras pedagógicas: com pouco interesse, baixa autoestima, portanto, desmotivados para a aprendizagem do inglês na escola pública. Ademais, observamos, mais uma vez, no presente estudo, sobretudo, nas verbalizações de BCEF a presença do discurso do outro representado pelas vozes dos estudantes agindo na mediação e influência sobre a formação do discurso da participante BCEF quanto à forma de perceber a desmotivação dos educandos (DUFVA, 2003; FARACO, 2009).

5.1.3 Crenças sobre o papel do aluno

Com relação a esse aspecto, os dados do questionário com escala, sugerem conforme evidencia o Quadro 14 que as perspectivas das participantes quanto ao papel do aluno, divergem, totalmente, das perspectivas dos docentes e educandos quanto ao item em

discussão (ver Quadro 10). De acordo com o Quadro 14, fica evidente que todas as ocorrências se voltam para a categoria que expressa o aluno como construtor do conhecimento, um sujeito que de fato exerce um papel ativo diante da construção desse conhecimento.

Quadro 14 - Categorização das respostas das coordenadoras sobre a apreensão do papel do aluno

Categorias	Ocorrências	Exemplos
O papel do aluno é interagir no processo ensino e aprendizagem	1	“Ser ativo no processo ensino e aprendizagem.” (ACEF)
O papel do aluno é construir conhecimento	1	“É construir conhecimento junto com o professor.” (CCEF)
O papel do aluno é construir conhecimentos	1	“Vencer desafios, buscar conhecimentos, relacionar conhecimentos, pesquisar, ler.” (BCEF)

Fonte: Elaborado pelo autor

Os excertos de ACEF e CCEF, retirados das entrevistas, confirmam as categorias destacadas no Quadro 14 conforme as verbalizações das participantes.

Pq: Qual o papel do aluno em uma aula de língua estrangeira?

ACEF: Olha, aí, isso deveria ser o papel dele em todas as aulas, de **querer aprender**, de **querer participar**, de ter **força de vontade**, de fazer as atividades. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 09/09/2013).

Pq: Resuma em poucas palavras o papel do professor e o papel do aluno

CCEF: O professor está ali mais como um orientador, alguém que orienta o aluno, trabalha com parceria... para que o aluno sinta-se estimulado a **buscar esse conhecimento** (grifo nosso) (Entrevista, EC, 24/10/2013).

Conforme podemos perceber, os dados sugerem revelar que as crenças sobre o papel do aluno nas perspectivas das participantes caminham em direção a uma abordagem de aprendizagem em que o papel desempenhado pelo educando se destaca como um papel ativo diante do processo de aprendizagem. Essa perspectiva das coordenadoras contraria o pensamento de alguns docentes que sugerem, assim, um papel passivo do educando diante dos conhecimentos ensinados. Levando em consideração tais perspectivas das coordenadoras, é pertinente mencionar que todas, de forma unânime, não compartilharam no questionário com escala com a seguinte crença: *o professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno* além de serem favoráveis a crença, *o aluno aprende melhor quando interage com o professor*. Em verdade, tais posicionamentos reforçam, ainda mais, o papel ativo do educando destacado nas crenças das participantes. Quanto a crença, sobre a

responsabilidade do processo ensino e aprendizagem entre educandos e educadores, vejamos como as coordenadoras se posicionaram nas entrevistas consoante revelam os excertos de CCEF e BCEF abaixo discriminados.

Pq: Quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno é o aluno ou o professor?

CCEF: **Os dois têm que andar de mãos dadas** até porque um depende do outro. Então os dois são responsáveis. Agora, o aluno como interessado, lógico que ele tem que ser aquele que está mais disposto **a sempre buscar esse aprendizado**. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 24/10/2013).

Pq: Na tua opinião, quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno, o aluno ou o professor? Como você percebe essa ação?

BCEF: Pra mim são ambos.

Pq: Ambos?

BCEF: Ambos são responsáveis. **O professor tem a parcela dele e o aluno também tem a dele**. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 05/10/2013).

Observamos pelas considerações acima, que tanto o educando quanto o educador segundo os depoimentos das coordenadoras, são responsáveis pelo processo ensino e aprendizagem, o que sugere dizer que não há uma subordinação de papéis na construção do conhecimento, ambos caminham e compartilham o conhecimento na mesma direção. Em consonância com tal pensamento, é pertinente lembrar que as coordenadoras, no questionário com escala, asseveraram tal posicionamento ao compartilhar com a crença, *para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar, o aluno precisa empenhar-se também*.

5.1.4 Crenças sobre o papel do professor

Consoante os dados assinalados no Questionário com escala (ver Apêndice I), as participantes em sua totalidade se mostraram ser favorável ao papel do professor como aquele que constrói o conhecimento junto ao aluno. Ao cruzarmos os dados do referido questionário com os dados oriundos das entrevistas, percebemos que tal premissa se sustenta nas verbalizações das participantes. Sendo assim, seguem alguns excertos a título de ilustração.

Pq: Qual o papel do professor na aula de língua estrangeira?

ACEF: Olha, o papel do professor é... em relação a língua estrangeira é... ele ser um **mediador** mesmo entre esse ensino que ele está se propondo a dar e a aprendizagem que a criança vai se propor a aprender. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 09/09/2013)

Pq: Resuma em poucas palavras o papel do professor e o papel do aluno

CCEF: O professor está ali mais como um **orientador**, alguém que orienta o aluno, trabalha com **parceria**... para que o aluno sinta-se estimulado a buscar esse conhecimento. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 24/10/2013).

Pq: Qual o papel do professor no ensino e aprendizagem?

BCEF: O papel do professor é...viabilizar no caso da língua estrangeira é viabilizar o encontro e a aquisição do aluno em relação à língua. E, também, eu acho que professor ele tem assim uma função muito importante pra o aluno aprender a língua estrangeira, é ele **despertar a curiosidade do aluno** para aquele idioma [...]. (Entrevista, EB, 05/10/2013).

Nossos dados sugerem revelar que todas as participantes, ACEF, BCEF, CCEF expressam, em seus pensamentos, a presença de paradigmas contemporâneos da educação ao explicitarem a maneira como apreendem o papel do professor. Assim sendo, as crenças expressas sugerem que o papel do professor sejam nas formas de mediador, orientador, e estimulador do processo ensino e aprendizagem não reflete, na sua essência, um ensino como transmissão de conhecimentos tendo no caso específico. o professor como controlador e fonte principal de conhecimentos. E, tampouco, uma aprendizagem como acúmulo de conhecimentos. Com relação à crença do professor como controlador de alunos, faz-se oportuno mencionar que todas as participantes não concordaram com a referida crença no questionário com escala. Observamos que as crenças expressas sobre o papel do professor convergem com as perspectivas expressas pela maioria dos docentes sobre o papel do professor. Ainda nesse contexto, vejamos, ainda, como as participantes expressaram, no questionário com escala, o seu pensamento sobre o significado de ser um *bom professor* segundo demonstra o Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Categorização das respostas das coordenadoras sobre a apreensão de ser um bom professor

Categorias	Ocorrências	Exemplos
O bom professor é aquele que tem uma boa formação profissional	1	“É aquele que tem conhecimento específico, pedagógico e experiência e é bem preparado para estar em sala de aula, além do compromisso, principalmente na escola pública.” (ACEF)
O bom professor é aquele que constrói o conhecimento junto ao aluno	1	“É aquele que permite e orienta o aluno a construir seus conhecimentos.” (CCEF)
O bom professor é aquele que constrói o conhecimento junto ao aluno	1	“É aquele que dialoga com os alunos, que articula conhecimentos, inclusive considerando aspectos socioculturais que configuram o contexto do aluno.” (BCEF)

Fonte: Elaborada pelo autor

Conforme evidenciamos, no Quadro acima, o maior número de ocorrências direcionou-se para a categoria que expressa o *bom professor* como aquele que constrói o conhecimento junto ao educando em detrimento da categoria boa formação profissional. Esse

fato apenas assevera a crença sobre o papel do professor mencionada, anteriormente, pelas participantes e que, mais uma vez, se destaca nas entrevistas. Essa perspectiva pode ser melhor observada no excerto de CCEF, a seguir:

Pq: O que significa ser um bom professor?

CCEF: O professor não é aquele que dá nada de graça para o aluno no sentido de já **trazer pronto e acabado**, mas permitir que esse aluno, ele consiga ver a necessidade do papel dele na aprendizagem e fazer com que ele consiga **buscar ele mesmo esse aprendizado**. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 24/10/2013).

Em face de tais considerações, enfatizamos que as crenças expressas por essas participantes sobre o papel do professor contrapõem-se a uma visão do educador como um sujeito que domina conteúdos sistematizados para serem unicamente transmitidos e adquiridos pelos educandos. Assim, depreendemos que as crenças expressas pelo grupo das coordenadoras são convergentes e divergentes em alguns aspectos com as crenças dos educandos e professores. Esse grupo de participantes quanto às crenças sobre o papel do aluno e do professor mostrou crenças, totalmente, divergentes das crenças apresentadas pelo grupo dos atores protagonistas na medida em que as crenças expressas pelo grupo, em análise, se mostraram, totalmente, favoráveis à promoção da autonomia do educando na aprendizagem da língua inglesa. Nesse sentido, também divergiram dos atores protagonistas quanto a crença sobre a escola de idiomas como o local mais apropriado para se aprender inglês. Por outro lado, manifestaram, também, crenças convergentes com os educandos e professores quanto à aprendizagem do idioma inglês. Crenças que, à princípio, sugerem não estimular a busca do idioma pelo educando. Para uma melhor visualização das crenças inferidas a partir das perspectivas das coordenadoras, apresentamos a seguir o Quadro 16

Quadro 16 – Síntese das crenças inferidas a partir das perspectivas das coordenadoras pedagógicas

- É importante falar inglês com uma excelente pronúncia
- A melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos
- É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado
- A escola de idiomas não se constitui o local ideal para se aprender inglês
- É possível aprender inglês na escola pública, porém faz necessário repensar a formação do professor e a cultura de aprender dos educandos
- Aprender inglês não é difícil
- Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública
- Os educandos apresentam pouco interesse e motivação pela aprendizagem da língua inglesa

Quadro 16 – Síntese das crenças inferidas a partir das perspectivas das coordenadoras pedagógicas (Continuação)

- O papel do aluno é construir o conhecimento junto ao professor
- O papel do professor é orientar, dialogar e mediar o conhecimento junto ao aluno
- O bom professor é aquele que orienta, dialoga, articula e constrói o conhecimento considerando o contexto social do educando
- O aluno aprende melhor quando interage com o professor
- Professor e aluno dividem responsabilidades no processo ensino aprendizagem
- Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar. O aluno precisa empenhar-se também

Fonte: Elaborada pelo autor

Tendo apresentado, nas seções anteriores, as crenças das coordenadoras pedagógicas, passaremos, nesta seção, a analisar e discutir as crenças das diretoras escolares dando, assim, prosseguimento a manifestação das vozes dos gestores na pesquisa.

5.2 O que pensa as diretoras dos cenários escolares EA, EB e EC

Dando continuidade às crenças dos gestores, apresentaremos as crenças das diretoras escolares tendo como base as categorias estabelecidas para todos os grupos de participantes e não propriamente as frequências de respostas apresentadas no questionário de escala. Nesse sentido, nos fundamentamos a partir dos dados oriundos do questionário com escala (ver Apêndice J) e nas entrevistas realizadas.

5.2.1 Crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa

5.2.1.1 Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua

A este respeito, mais uma vez, convergindo com o grupo de educando e docentes, as participantes ADEF, BDEF e CDEF compartilharam, no questionário com escala, com a crença acima destacada ressaltando a apreensão sobre aprendizagem do idioma inglês como ferramenta de comunicação interpessoal consoante ilustramos o excerto, a seguir.

Pq: O que significa em sua opinião aprender uma língua estrangeira?

CDEF: Significa você saber, é... como é que eu vou dizer...você saber... **transmitir** né? Transmitir se eu não sei falar uma língua estrangeira como é que eu vou poder **conversar** com outra pessoa que fala a língua, então é **interagir**. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 20/11/2013).

Pq: O que significa em sua opinião aprender uma língua estrangeira?

ADEF: Significa, sobretudo, **comunicar-se** com outras pessoas. Aprender a **cultura do outro**. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 21/11/2013).

Pq: O que significa em sua opinião aprender uma língua estrangeira?

BDEF: Interagir e falar com outras pessoas no mundo globalizado. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 22/11/2013).

Podemos observar que os dados sugerem indicar que aprender uma LE desloca o olhar das participantes para a competência comunicativa do idioma (uso da língua) em detrimento de uma visão baseada em acúmulos de estruturas e vocabulário. Dessa maneira, as verbalizações de ADEF, BDEF e CDEF corroboram o pensamento de autores como Paiva (2009, 2010), Almeida Filho (2010), Leffa (2010) dentre outros que têm se mostrados atentos e contrários à predominância, no ensino e aprendizagem da língua, da competência formal linguística. A esse respeito, cabe ainda observarmos que o pensamento de todas as participantes converge com as crenças expressas pelos educandos e educadores quanto a essa temática. Apesar de a participante concordar com crença, *aprender inglês significa aprender a gramática*, a entrevista mostrou com mais ponderações e espontaneidade a forma como CDEF percebe tal questão.

5.2.1.2 Aprender inglês é difícil

Os dados provenientes do questionário com escala e da entrevista sugerem que as participantes não comungam com a crença, *é difícil aprender inglês*. Convergindo, igualmente, com as crenças mencionadas pelo grupo das coordenadoras e docentes que acreditam que *aprender inglês não é difícil*. Trechos extraídos da entrevista com CDEF embasam tal verificação.

Pq: Você considera a língua inglesa difícil de aprender?

CDEF: Não

Pq: Por quê?

CDEF: Eu acho assim.... a tradução....a tradução, eu não acho complicado não... apesar de eu ter tido como eu fiz magistério eu estudei inglês no... na sétima ((incomp.)) no ensino médio eu não estudei inglês. Mas eu acho... e **gosto de música internacional**. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 20/11/2013).

Os dados apontam, portanto, para uma limitação de CDEF de não ter vivenciado a língua inglesa no ensino médio e, por outro lado, o fato de gostar de músicas internacionais, possivelmente, sugere não justificar o fato de a participante não considerar a língua inglesa difícil de aprendê-la. Contudo, o tipo de música abordada pela participante, podem constituir-se em recursos didáticos para despertar a motivação dos aprendizes para a aprendizagem da língua inglesa. Nesse sentido, a música como recurso didático mediante o uso das ferramentas

tecnológicas pode favorecer o ensino e aprendizagem da língua inglesa, aproximando cada vez mais os educandos para uma realidade bem familiar com a língua inglesa no seu dia a dia. Corroborando com tal crença, as participantes, também não concordaram com as crenças, *é certo pensar que você não sabe uma palavra em inglês, é sempre um processo chato aprender o idioma inglês, você não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente*, todas presentes no questionário com escala.

Vejamos, também, o que diz ADEF sobre a crença em questão:

Pq: Você considera a língua inglesa difícil de aprender?

ADEF: Não.

Pq: Por quê?

ADEF: Porque é um idioma que se encontra **presente no nosso dia a dia** e isso facilita a aprendizagem do idioma. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 21/11/2013).

A visão da participante ADEF nos mostra a própria desterritorialização da língua inglesa o que faz desse idioma uma língua presente convivendo com outras em vários territórios. Dessa maneira, ressaltamos que as crenças expressas pelas diretoras escolares sugerem colaborar para a não dificuldade na efetividade do processo de aprendizagem do referido idioma. Na verdade, o grupo das diretoras escolares embora não tendo uma atuação direta com os alunos em sala de aulas, as suas crenças podem influenciar as decisões administrativas e pedagógicas a serem tomadas, com relação ao ensino e aprendizagem do idioma inglês no contexto escolar.

5.2.1.3 *É importante falar inglês com uma excelente pronúncia*

Os dados oriundos do questionário com escala ao serem cruzados com os dados da entrevista indicam uma dissonância entre os dados, a participante CDEF se mostrou desfavorável à crença, *é importante falar inglês com uma excelente pronúncia*, presente no questionário com escala. Porém, na entrevista, mostrou-se receptiva a necessidade de uma pronúncia correta por parte dos educandos alegando o desencadeamento de fatores afetivos inibidores diante de uma pronúncia que se afasta de um possível padrão fonológico do idioma. O excerto que segue confirma as nossas análises.

Pq: Você acha que a pronúncia é uma questão[tão] importante para ser enfatizada em sala de aula? É importante eles pronunciarem como se deve pronunciar, ou a pronúncia não é [tão] importante?

CDEF: É importante sim, tem que botar eles [os educandos] para pronunciarem né? Porque pronunciando errado e **chegar perto de quem sabe** realmente, **ai já vão rir**. É importante sim. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 20/11/2013).

Podemos inferir mediante os dados que a crença expressa pela participante CDEF converge com a crença expressa pelos educandos e coordenadoras que expressam a

necessidade e o alcance de uma pronúncia fluente e correta do idioma. Vale destacarmos que a crença, *é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado*, compartilhada pela diretora escolar corrobora a sua percepção sobre a crença em discussão. Depreendemos que tal crença serve como um suposto instrumento para a manutenção da inibição das práticas comunicativas orais da língua inglesa, provocando um possível silenciamento nas vozes dos aprendizes que tanto almejam falar a língua do outro. Todavia, as outras participantes, ADEF, BDEF mantiveram as suas respostas tanto no questionário com escala quanto nas entrevistas de forma contrária à crença, *é importante falar inglês com uma excelente pronúncia*. Seguem alguns excertos que verificam tal constatação:

Pq: Você acha que a pronúncia é uma questão [tão] importante para ser enfatizada em sala de aula?
 ADEF: Penso que se o educando se preocupar em seguir uma pronúncia perfeita, **as habilidades orais poderão ficar comprometidas ao comparar a sua pronúncia com uma pronúncia ideal do idioma**. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 21/11/2013).

Pq: Você acha que a pronúncia é uma questão [tão] importante para ser enfatizada em sala de aula?
 BDEF: **Penso que o mais importante é o aluno aprender a falar uma língua estrangeira**, a pronúncia vem depois com muita prática oral. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 22/11/2013).

Conforme os depoimentos de ADEF e BDEF, percebemos que as suas verbalizações concordam com o pensamento de autores mencionados nesse estudo, por exemplo, Rajagopalan (2009, 2011), Schmitz (2010), Assis-Peterson e Cox (2013) que defendem os diversos sotaques re-entoações do idioma inglês nas práticas comunicacionais. Nessa perspectiva, depreendemos que a crença com relação à “pronúncia perfeita” do idioma inglês sugere não fazer parte das crenças das participantes. De qualquer forma, tais posicionamentos de ADEF e BDEF favorecem o ensino e aprendizagem bem como a autonomia dos educandos na medida em que não inibe as práticas orais dos aprendizes para falar quaisquer línguas estrangeiras. Com efeito, esses posicionamentos reforçam, também, o não favorecimento da crença, *a melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos*, expressa no questionário com escala (ver Apêndice J).

5.2.1.4 O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas

Igualmente ao grupo dos educandos, docentes e coordenadoras, as participantes ADEF, BDEF, CDEF não compartilharam com a crença acima mencionada, no questionário com escala, porém igualmente aos demais grupos, terminaram destacando a crença *o local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas* conforme evidenciam alguns excertos, nas entrevistas a seguir:

Pq: Você acha que o aluno ele consegue aprender melhor no instituto de idiomas ou mesmo na escola pública você acha que ele tem todas as condições de aprender ou no instituto de idiomas seria melhor?

CDEF: No instituto, com certeza **lá tem... condições melhores**: material, mas **na escola pública também se aprende**.

Pq: Por quê?

CDEF: Basta o **aluno querer**. Se o **professor** souber realmente trabalhar, aprende [...] (grifo nosso) (Entrevista, EC, 20/11/2013).

Pq: Você acha que o aluno ele consegue aprender melhor no instituto de idiomas ou na escola pública?

ADEF: Ele consegue aprender nos dois, ... porém, na **escola de idiomas ele aprende melhor**.

Pq: Por quê?

ADEF: No instituto de idiomas ... ele tem mais **condições de aprimorar o idioma**. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 21/11/2013).

Os dados sugerem revelar que as justificativas expressas pelas participantes que destacam a crença, a *escola de idiomas como o local mais apropriado para a aprendizagem da língua inglesa*, também, se encontra em consonância com os grupos de educandos e educadores no que diz respeito às condições favoráveis apresentadas pela escola de idiomas para o ensino e aprendizagem do idioma inglês. Todavia, ADEF e CDEF destacam, ainda, a possibilidade de aprendizagem da língua inglesa na escola pública, justificando para tanto segundo ADEF, o desejo de aprender do educando e a figura do professor como fatores fundamentais que sugerem a efetivação da aprendizagem do idioma na escola pública. Quanto a esse aspecto, é interessante mencionarmos que a participante CDEF também, converge com os educandos e educadores ao destacar o desejo de aprender do educando e a figura do professor como elementos importantes para a possibilidade de aprendizagem da língua inglesa na esfera pública escolar.

Desse modo inferimos que as crenças expressas tanto pelas diretoras escolares quanto pelo grupo de educandos e educadores favorecem o ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola de idiomas em detrimento do ensino e aprendizagem na escola pública, fato que a nosso ver parece contribuir, mais ainda, para a manutenção da dicotomia que, por um lado, enaltece as escolas de idiomas e, por outro, desacredita a instituição pública escolar quanto ao ensino e aprendizagem do idioma inglês.

5.2.2 Crenças sobre ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública

5.2.2.1 É possível aprender inglês na escola pública

É possível perceber que os dados oriundos do questionário com escala e das entrevistas apontam, de forma unânime, que todos os integrantes da pesquisa acreditam na

crença, *é possível aprender inglês na escola pública*. Contudo, as participantes ressaltam diversos fatores que sugerem dificultar a aprendizagem do idioma dentre os quais podemos citar a abordagem de aprender dos educandos, a formação do educador bem como as metodologias utilizadas. A esse respeito, a participante CDEF, também, converge com alguns dos fatores apontados acima pelas demais participantes, conforme ilustra trecho a seguir.

Pq: É possível aprender inglês na escola pública? Como é que você vê essa questão?

CDEF: É sim, é possível sim. Porque tudo vai do professor de **como o professor... faz esse trabalho** né? (grifo nosso) (Entrevista, EC, 20/11/2013).

Pq: É possível aprender inglês na escola pública?

ADEF: É possível sim, mas depende da forma como o **aluno aprende** e da forma como o **professor ensina**.

Pq: Por quê?

ADEF: Porque ... os dois caminham juntos e têm objetivos em comuns. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 21/11/2013).

É interessante observar que quase todos os grupos fazem menção à figura do professor, o destacando entre os vários fatores mencionados como responsável, também, por uma aprendizagem que impulse o educando a resultados mais satisfatórios na aprendizagem do idioma. Tal fato nos remete à “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010). Nesse sentido, retomando Almeida Filho (2010), podemos asseverar que é diante da “abordagem de ensinar do professor” que encontraremos os conhecimentos sobre ensinar e aprender uma LE e que norteará todas as decisões e ações no modo de ensinar do educador. Nesse sentido, as crenças expressas pelas diretoras escolares e pelos demais grupos destacaram tanto a “abordagem de aprender do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010) e a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) como possíveis elementos que sugerem não promover um ensino e aprendizagem do idioma inglês de forma mais profícua na escola pública.

5.2.2.2 *Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*

Dentro dessa perspectiva, igualmente ao grupo de educandos, educadores e coordenadoras, as diretoras escolares compartilharam, também, com a crença, *há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*. Os dados decorrentes do questionário com escala e das entrevistas são unânimes quanto a esse aspecto, conforme demonstraremos a seguir nas entrevistas.

Pq: Você acha, por exemplo, que o aluno da escola pública, a gente percebe que muitas pessoas consideram eles desmotivados, desinteressados, você acha que isso é algo geral ou é apenas um

estigma que já colocaram que o aluno da escola pública é desinteressado com relação à língua estrangeira?

CDEF: Eu acho que é.

Pq: Por quê?

CDEF: Acho que é geral porque eles [os educandos] acham **que língua estrangeira não reprova**. É o grande motivo: artes, língua estrangeira, toda disciplina que eles acham que não reprova, **eles não têm interesse...** em aprender, porque mesmo sendo importante eles acham que não reprova né? (grifo nosso) (Entrevista, EC, 20/11/2013).

Pq: Em sua opinião, você acha que os alunos da escola pública não são motivados, interessados com relação à aprendizagem da língua inglesa?

ADEF: Acho que sim. Falta estímulo na aprendizagem dos alunos.

Pq: Por quê?

ADEF: Porque a maioria [os educandos] não dá a devida **importância para a aprendizagem da disciplina**. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 21/11/2013).

Diante do exposto, podemos observar, mais uma vez, sob a ótica de Barcelos; Kalaja (2003), Alanen (2003), Dufva (2003), a manifestação da presença do outro na mediação e influência sobre as crenças expressas pelos participantes da pesquisa. Desse modo, com base nas verbalizações das participantes, é possível notar a manifestação do discurso do outro (educandos) mediando a crença, *a língua estrangeira não reprova* exercendo, assim, influência na elaboração do pensamento de CDEF e ADEF sobre a falta de interesse dos educandos quanto à aprendizagem da língua inglesa. Sobre essa questão, é importante observar que a crença, em destaque, não foi constatada nas verbalizações expressas pelos educandos desta pesquisa, o que, a nosso ver, confere a natureza social e contextual das crenças conforme pontua Barcelos (2003, 2006, 2011).

É interessante notar que as crenças que apontam o desinteresse do educando sugerem não ser oriundas de fatores internos do próprio educando de não querer aprender, e sim, de fatores externos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua no contexto escolar. Nesse sentido, ao longo da pesquisa, os educandos participantes da pesquisa têm se mostrado mediante as suas verbalizações a vontade, o desejo de aprender e sobretudo, aprender a se comunicar na língua mencionada. Por outro lado, tem-se uma “abordagem de ensinar do professor” ALMEIDA FILHO, 2010) e “uma cultura de terceiros” (SILVA, 2005) que mediante as suas crenças suscitam identidades para os educandos ofuscando desse modo os seus sonhos, desejos e vontades como aprendiz da língua inglesa no contexto da escola pública. Portanto, estamos diante de um discurso de ordem dos educandos que enfatizam a vontade de aprender o idioma inglês, e outro, de ordem dos gestores influenciados pela abordagem de aprender dos educandos que sugerem silenciar o discurso dos educandos.

Na próximo item, abordaremos as crenças das diretoras escolares sobre o papel do aluno.

5.2.3 Crenças sobre o papel do aluno

Nossos dados revelam baseados no questionário com escala, que as perspectivas das diretoras escolares com relação ao papel do aluno divergem totalmente das crenças dos educandos e dos professores conforme aponta o Quadro 17.

Quadro 17 – Categorização das respostas das diretoras escolares sobre a apreensão do papel do aluno

Categorias	Ocorrências	Exemplos
O papel do aluno é construir conhecimentos	1	“Construir conhecimentos junto com o professor.” (ADEF)
O papel do aluno é construir conhecimento	1	“É construir conhecimento junto com o professor.” (BDEF)
O papel do aluno é preparar-se para o mercado	1	“O papel do aluno é preparar-se para a vida, para o campo de trabalho.” (CDEF)

Fonte: Elaborada pelo autor

De acordo com o Quadro 17, para a participante CDEF, o papel do aluno se mostra voltado para a busca profissional conforme aponta o excerto elaborado pela participante: *o papel do aluno é preparar-se para a vida, para o campo de trabalho*, enfatizando assim aspectos instrumentais contrapondo-se as crenças manifestadas por ADEF, BDEF e pelas coordenadoras já que visualizam o papel do aluno sob a ótica de uma dimensão maior, a construção do conhecimento. Os excertos de ADEF e BDEF confirmam as categorias elencadas no Quadro 17 conforme sugerem as suas verbalizações nas entrevistas:

Pq: Em sua opinião, qual o papel do aluno?

ADEF: Penso que o papel do aluno é, antes de tudo, **construir conhecimentos**. Esse é o seu papel.

Pq: Por quê?

ADEF: **É construindo, pesquisando, elaborando o conhecimento** que a aprendizagem de fato acontece. (grifo nosso) (Entrevista, EA, 21/11/2013).

Pq: Em sua opinião, qual o papel do aluno?

BDEF: O papel do aluno é contruir o conhecimento junto com o professor

Pq: Por quê?

BDEF: Construindo, ele [o educando] vai aprendendo. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 22/11/2013).

A partir das crenças quanto ao papel do aluno, enfatizamos que as crenças expressas, principalmente, por ADEF e BDEF contrapõem-se a uma visão do papel do aluno como um ser passivo diante dos conteúdos sistematizados a serem transmitidos para os educandos. Sobre esse aspecto, reiteramos que as participantes divergiram dos educandos e educadores, o que confere às diretoras escolares uma visão ampla e contemporânea sobre o processo de ensinar e aprender.

5.2.4 Crenças sobre o papel do professor

Nossos dados evidenciam que as diretoras escolares mostraram-se, no questionário com escala, desfavoráveis as crenças que apreendem o papel do professor como *controlador dos alunos*, *orientador dos educandos para se prepararem para as provas*, e *transmissor de conhecimentos*. Em contrapartida, concordaram com crença que compreende o papel do professor como *construtor do conhecimento junto ao educando*. Ademais, observamos que tal posicionamento das participantes entra em consonância com as perspectivas elaboradas quanto ao *bom professor* destacada, também, no questionário com escala, conforme podemos observar Quadro 18 a seguir.

Quadro 18 – Categorização das respostas das diretoras escolares sobre a apreensão de ser um bom professor

Categorias	Ocorrências	Exemplos
O bom professor é aquele que constrói o conhecimento	1	“É aquele que procura construir o conhecimento junto com o aluno.” (ADEF)
O bom professor é aquele que constrói o conhecimento	1	“É aquele que produz o conhecimento.” (BDEF)
O bom professor é aquele que interage com os alunos	1	“O bom professor é aquele que se relaciona bem com os alunos.” (CDEF)

Fonte: elaborada pelo autor

Com base nas considerações das diretoras escolares, inferimos, portanto, que as crenças expressas pelas participantes quanto ao papel do *bom professor* convergem com as crenças expressas pelo grupo das coordenadoras bem como com as crenças quanto ao papel do professor expressas pelo grupo de educadores sob a ótica de uma visão mais contemporânea de educação. Considerando esse panorama, podemos afirmar que estamos diante de crenças por parte das diretoras escolares que sugerem ao educador um estímulo para a promoção do desenvolvimento da autonomia do educando, haja vista que o professor compartilha, divide com o educando a construção do conhecimento ao invés de mostrar-se como o detentor do conhecimento no cenário escolar. Com efeito, tanto a crença quanto ao papel do professor e do aluno sob as perspectivas das diretoras escolares podem estimular a promoção da autonomia do educando no seu processo de aprendizagem da língua inglesa.

Nesse sentido, para que possamos visualizar as crenças inferidas a partir das perspectivas das participantes, segue o Quadro 19

Quadro 19 – Síntese das crenças inferidas a partir das perspectivas das diretoras escolares

- A escola de idiomas é o local mais apropriado para a aprendizagem do idioma em razão das melhores condições que apresenta
- É possível aprender inglês na escola pública
- Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública porque os educandos acreditam que língua estrangeira e outras disciplinas não reprovam
- O papel do aluno é preparar-se para o campo de trabalho
- O papel do professor é construir conhecimento junto ao educando
- O bom professor é aquele que interage com os educandos
- O aluno aprende melhor quando interage com os educandos
- Professor e aluno dividem responsabilidades no processo ensino aprendizagem
- Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar. O aluno precisa empenhar-se também

Fonte: Elaborada pelo autor

Uma vez evidenciado a síntese das crenças das diretoras escolares, na próxima seção, apresentaremos um breve olhar sobre as análises do capítulo envolvendo as crenças expressas pelos gestores.

5.3 Conclusão das análises do capítulo

Nesta seção, apresentaremos breves conclusões com relação às análises sobre as crenças expressas pelo grupo dos gestores, ou mais precisamente, as coordenadoras e diretoras escolares no que tange ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. Sobre tal perspectiva, todas as participantes (coordenadoras e diretoras) expressaram que *é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado* assim como consideraram importante *falar inglês com uma excelente pronúncia*. Nesse sentido, as coordenadoras justificaram a facilidade na aprendizagem do idioma por razões decorrentes da convivência no contexto da língua bem como o alcance de uma pronúncia correta e perfeita da língua. Podemos inferir que tais justificativas se distanciam da importância do *World English* (RAJAGOPALAN, 2009, 2011) e das inúmeras re-entoadões e re-significações do idioma inglês nas interações

comunicacionais (ASSIS-PETERSON; COX, 2013). Nessa perspectiva, concordamos com o pensamento de Assis-Peterson e Cox (2013) que defendem a apropriação, re-significação e re-entãoção do idioma inglês por falantes de outras línguas a partir do momento que o mencionado idioma desprende-se de suas raízes e se torna desterritorializado. Em contrapartida, nem todas as diretoras escolares se mostraram favoráveis à crença, *é importante falar inglês com uma excelente pronúncia*, apresentando como justificativa a relevância das práticas orais por parte dos educandos sem um direcionamento excessivo com a pronúncia.

Por outro lado, todos os gestores expressaram, de forma unânime a crença, *inglês não é difícil de aprender*, pois fatores mencionados pelos participantes como professores capacitados, interesse e força de vontade por parte do educando, a presença da língua inglesa no dia a dia do cidadão, bem como as facilidades proporcionadas pelo mundo virtual acabam proporcionando uma aprendizagem sem muitas dificuldades. Vale aqui ressaltarmos que a crença expressa, *aprender inglês não é difícil* convergiu, também, com o grupo de educadores. Isso nos mostra uma visão por parte dos gestores que sugere promover o desenvolvimento da autonomia do educando na medida em que estimula a busca pelo idioma no contexto escolar. E, por outro lado, sugere atenuar as possíveis interferências que podem funcionar como obstáculos à autonomia do educando no contexto escolar.

Esse grupo de participantes assim como os demais não compartilhou, no questionário com escala, com a crença, *o local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas*. No entanto, nas entrevistas, percebemos que tanto as diretoras escolares quanto as coordenadoras que igualmente ao grupo de educandos e educadores acabaram fortalecendo a crença, *a escola de idiomas como o local mais apropriado para o ensino e aprendizagem da língua inglesa* em razões de apresentar condições mais favoráveis ao ensino e aprendizagem do idioma. Em contrapartida a esse contexto, é relevante mencionar que apenas a coordenadora da unidade escolar EB, (BCEF) enfatizou a metodologia, o professor e o aluno como elementos fundamentais para o interesse pela aprendizagem da língua inglesa independente do tipo de instituição a ensinar o idioma.

Todo esse contexto nos sugere revelar, por um lado, a predominância da crença em discussão sobre as escolas de idiomas e, por outro lado, a não credibilidade do ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública, suscitando crenças, por exemplo, *na escola pública só se ensina o básico, o ensino da escola de idiomas é mais aprofundado, o inglês da escola pública não apresenta o mesmo status do inglês da escola de idiomas, aprende-se inglês de forma fragmentada na escola pública*, dentre outras crenças constatadas nessa pesquisa. Portanto, podemos inferir que as crenças expressas não só pelos gestores,

educadores e educandos intensificam mais o fosso entre os dois territórios de ensino e aprendizagem da língua inglesa. E, portanto, podem atuar com um dos possíveis elementos responsáveis pela falta de interesse e motivação dos educandos com relação ao ensino e aprendizagem da língua. Sobre esse último aspecto, podemos asseverar que foi um fator bastante enfatizado, ao longo das análises, por todos os grupos integrantes da pesquisa.

No que diz respeito à possibilidade de aprender inglês na escola pública, todos os grupos de participantes da pesquisa, educandos, educadores e gestores se mostraram, de forma unânime, com a crença, *é possível aprender inglês na escola pública*, tanto no questionário com escala quanto nas entrevistas. Todavia, enfatizaram fatores que sugerem dificultar a eficiência do ensino e aprendizagem da língua inglesa, por exemplo, a “abordagem de aprender do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010) e a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010). Nesse sentido, percebemos que tanto o grupo das coordenadoras quanto o grupo dos educadores no que tange a “abordagem de aprender dos alunos” (ALMEIDA FILHO, 2010), apontaram crenças que dificultam o ensino e aprendizagem influenciando a própria motivação do educando para aprender a língua inglesa. Uma motivação que segundo educadores e coordenadoras, sofre influências de crenças, por exemplo, *eu mal sei português, eu vou aprender inglês? Eles [os educandos] acreditam que só nos cursinhos se aprendem inglês*. Corroborando esse contexto, tanto as coordenadoras e diretoras escolares bem como os educadores ressaltaram a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) e a “abordagem de aprender do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010) em que pudemos verificar uma ênfase na forma como o idioma inglês é apresentado aos educandos, destacando assim o papel do professor nessa forma de conhecer o idioma no contexto escolar.

Além disso, evidenciamos que embora todos os grupos acreditem na crença, *é possível aprender inglês na escola pública*, observou-se ainda certa hesitação por parte de alguns coordenadores e educadores no sentido de acreditar que é possível, de fato, uma aprendizagem eficiente da língua inglesa na escola pública. Esse fato sugere fortalecer a crença, *que pouco podemos fazer para mudar esse cenário do ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública*, na medida em que algumas coordenadoras e professoras sofrem a influência do discurso do outro (as crenças dos educandos) na elaboração do seu pensamento. A esse respeito, inferimos que a “abordagem de aprender dos alunos” (ALMEIDA FILHO, 2010) mencionada pelas coordenadoras e educadores sugere atuar como um verdadeiro elemento inibidor da autonomia dos educandos na aprendizagem da língua inglesa.

Como uma possível consequência da “abordagem de aprender do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010) e da “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) abordadas anteriormente, tanto as coordenadoras e diretoras assim quanto o grupo de educandos e educadores acreditam na crença, *há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*. Nesse sentido, as coordenadoras destacaram crenças dos educandos, por exemplo, *eu nunca vou viajar para os Estados Unidos, pra que eu vou aprender inglês?*, *Língua estrangeira não reprova*, presentes na “abordagem de aprender do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010). As diretoras reforçaram a crença quanto a negligência dos educandos com relação à importância e aprendizagem da disciplina língua inglesa, o que a nosso ver, sugere ser uma consequência da crença, *língua estrangeira não reprova*. Por outro lado, as coordenadoras apontaram, também, as metodologias empregadas nas escolas de ensino do idioma relacionadas diretamente com a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010). Desse modo, apreendemos que as coordenadoras e diretoras influenciadas pelo discurso do outro (crenças dos educandos) acabam suscitando crenças sobre o desinteresse e a desmotivação do educando com relação à aprendizagem do idioma inglês na escola pública e que podem desfavorecer a promoção da autonomia do educando na aprendizagem do idioma inglês.

No tocante ao papel do professor e do aluno no processo ensino e aprendizagem, o grupo de gestores foi unânime em apresentar crenças que reforçam tanto o professor quanto o educando como agentes que desempenham um papel ativo na construção do conhecimento junto ao educando. Dentro dessa ótica, não identificamos nesse grupo, um papel tanto do professor quanto do educando voltado para uma abordagem tradicional de ensino. Isso significa destacar o não compartilhamento de crenças pelos gestores, por exemplo, *o professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno*, além do favorecimento da crença, *o aluno aprende melhor quando interage com o professor*.

Retomando as crenças, *é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado, é importante falar inglês com uma excelente pronúncia, é possível aprender inglês na escola pública, há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*, podemos asseverar conforme pontua Silva (2005) que há uma interconexão entre a “cultura de ensinar do professor” (SILVA, 2005), a “cultura de aprender dos alunos” (SILVA, 2005) e a “cultura de terceiros” (SILVA, 2005), haja vista que as crenças em destaque, foram compartilhadas pela maioria dos participantes pertencentes aos grupos dos educandos, professores e gestores, o que termina por contribuir para a formação e possível influência das crenças destacadas sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública. Diante dessa interconexão entre

as crenças dos grupos, a “abordagem de aprender dos alunos” (ALMEIDA, FILHO, 2010) sugere exercer influência sobre a abordagem dos gestores (ACEF, CDEF, ADEF) quanto aos seus posicionamentos defendidos sobre as crenças, *é possível aprender inglês na escola pública e há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública.*

Nesse sentido, a participante ACEF acredita que é possível o educando aprender inglês na escola pública, no entanto, fatores como a baixa autoestima dos educandos e crenças do tipo, *professora, eu mal sei português, pra que eu vou aprender inglês?* (abordagem de aprender dos educandos) mencionadas na defesa do seu posicionamento, a nosso ver, sugere colocar a credibilidade de ACEF na crença, *é possível aprender inglês na escola pública* em suspenso. Com relação à CDEF, a crença dos educandos, *língua estrangeira não reprovava*, mencionada pela participante sugere influenciar o seu compartilhamento com a crença, *há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*, crença que, conseqüentemente, leva CDEF a perceber os educandos sem interesse pela aprendizagem da língua inglesa. Enfoque semelhante percebeu-se na diretora da unidade EA (ADEF) ao expressar a negligência dos educandos com relação à importância e aprendizagem da língua inglesa. Assim, temos a abordagem de aprender dos educandos incidindo sobre a abordagem dos gestores, o que nos remete ao Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2010) na medida em que a abordagem dos gestores poderá influenciar a abordagem de ensinar dos professores, sobretudo, no que diz respeito à forma como são percebidos os educandos sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto público escolar visto que os gestores são, também, profissionais da educação que trabalham em conjunto com os educadores no contexto da escola.

Consideramos que todo esse panorama, conforme indicaram os resultados, nas perspectivas das coordenadoras e diretoras, sugerem apreender uma “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) e uma “abordagem de aprender do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010) passível de promover a autonomia do educando no seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Ainda assim, não podemos deixar de mencionar a presença de crenças tanto nas verbalizações dos educadores quanto nos discursos dos gestores que obscurecem a percepção de ambos os atores mencionados sobre os alicerces da autonomia presente nas vozes dos educandos.

Apresentamos, na seqüência, as considerações finais da pesquisa, para tanto, retomaremos as questões de pesquisa destacando os principais resultados que o estudo nos proporcionou, algumas limitações, implicações, e, ainda, possíveis caminhos a serem desvelados e trilhados.

6 CONCLUSÃO

Este capítulo é destinado para as considerações finais. Nesse sentido, retomamos às perguntas exploratórias da pesquisa sintetizando, dessa forma, os resultados que consideramos de maior relevância. Em seguida, mencionamos as implicações dos resultados da pesquisa para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, e as limitações e sugestões para a realização de novos estudos sobre o tema pesquisado.

No que diz respeito à primeira pergunta da pesquisa: quais as crenças dos professores, educandos, e gestores em relação ao processo ensino e aprendizagem da língua inglesa? As análises dos dados nos possibilitou identificar e discutir as seguintes crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa: *aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua; aprender a língua inglesa significa aprender a gramática; aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo; aprender inglês não significa aprender somente a gramática; o aluno aprende melhor quando memoriza as regras gramaticais; é importante aprender inglês com uma excelente pronúncia; é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado; a língua inglesa não é difícil de aprender; inglês é muito difícil de entender; inglês é uma matéria complicada; é sempre um processo chato aprender o idioma inglês; há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública; língua estrangeira não reprova; o aluno aprende melhor quando interage com o professor; é possível aprender inglês na escola pública; é possível aprender inglês na escola pública, porém de forma fragmentada; aprende-se somente o básico na escola pública; o local mais apropriado para aprender inglês é a escola de idiomas; o papel do professor é transmitir conhecimentos aos alunos; o papel do aluno é prestar atenção nas aulas; o papel do aluno é construir conhecimento; o papel do professor é construir conhecimento junto ao aluno; o aluno é o maior responsável pela sua aprendizagem.*

Ressaltamos, contudo, 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 grupos participantes. 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.

Atendendo a segunda pergunta de pesquisa: quais as semelhanças e diferenças entre as crenças dos participantes da pesquisa? Foi possível percebermos nas análises dos dados que os educandos, as professoras e gestores convergiram com as seguintes crenças:

aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua; é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado; há pouca motivação para se aprender inglês na escola pública; é possível aprender inglês na escola pública; a escola de idiomas é o local mais apropriado para se aprender inglês; o aluno é o maior responsável pela sua aprendizagem. É importante frisarmos que as análises realizadas sugerem que o sentido dado pelos educandos quanto ao significado de aprender o idioma inglês decorre das possibilidades geradas em meio à vivência dos educandos com a riqueza de “propiciamentos” (VAN LIER, 2004) no seu contexto extraescolar. Em contrapartida, a crença, *aprender a língua inglesa significa aprender a gramática*, também, compartilhada pelos educandos sugere ser oriunda do modo como os educandos conhecem o idioma no contexto escolar. Com efeito, são os “propiciamentos” (VAN LIER, 2004) que, a nosso ver, ainda, conseguem manter viva a chama do desejo, da vontade, da maioria dos educandos, de aprender o idioma inglês conforme expressaram os dados.

Quanto à crença, *é importante falar inglês com uma excelente pronúncia*, apenas o grupo dos educandos e as coordenadoras se mostraram convergentes com a crença em oposição ao grupo das professoras e diretoras que destacaram a importância da aprendizagem das práticas comunicativas da língua independente da pronúncia. Destacamos, também, que o grupo de gestores assim como as professoras convergiu com a crença, *aprender inglês não é difícil*, o que não se verificou com o grupo dos educandos em sua totalidade. Quanto a esse último aspecto, os dados evidenciaram que os estudantes se mostraram divididos de forma favorável e não favorável com relação à crença mencionada. Conforme os dados, compreendemos que a crença, *aprender inglês é difícil*, manifestada pelos aprendizes, também, recebeu outras denominações similares como, *inglês é muito difícil de entender*, *inglês é uma matéria complicada*. Os dados apontaram, ainda, que tais crenças apresentaram como fator predominante para a sua incorporação no pensamento dos aprendizes o seguinte direcionamento, “aprender a *regra* (conhecimento *sobre* a língua) em detrimento a aprender o *uso* da língua (conhecimento *da* língua para realizar tarefas através dela).” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 58).

Respondendo a terceira pergunta da pesquisa: como professores, educandos e gestores entendem o papel do aluno e do professor nesse processo? As análises dos dados apontaram que os educandos e as professoras convergiram com a seguinte crença: *o papel do aluno é estudar, prestar atenção nas aulas*, sugerindo, desse modo, uma possível atuação passiva do educando diante do processo de aprendizagem. Nesse sentido, destacamos o grupo dos gestores que divergiu da crença em destaque quanto ao papel do aluno. Para os gestores, o

papel do aluno é construir conhecimento em detrimento à crença, o papel do aluno é estudar e prestar atenção nas aulas, compartilhada pelos grupos em oposição. No que tange às crenças sobre o papel do professor, as professoras e gestores convergiram com a crença, o professor como construtor e estimulador do conhecimento em detrimento ao papel do professor como transmissor do conhecimento compartilhado pelos educandos, o que sugere a influência da “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) sobre as crenças dos educandos.

Tendo em vista esse quadro de convergências e divergências entre os atores participantes com relação às análises das crenças, o aspecto que consideramos de maior relevância para a nossa compreensão de algumas divergências entre as crenças dos atores, são os discursos construídos pelos educandos que evidenciaram graus de autonomia na sua aprendizagem. Muito embora os aprendizes sejam suscetíveis à influência da “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) ainda assim, manifestaram em suas verbalizações, conscientização da sua responsabilidade na condução do processo de aprendizagem, o que nos mostrou um espírito crítico bastante aguçado em contraste com o nível socioeconômico e faixa etária desses educandos. Sobre esse aspecto, destacamos, também, o grau de conscientização demonstrado pelos estudantes sobre a importância da interação entre professor e aluno no processo ensino e aprendizagem. É diante desse conflito de vozes em relações dialógicas (FARACO, 2009) oriundo da “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) e da “abordagem de aprender do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010) que as crenças sobre o aprender e ensinar, no caso, da língua inglesa, vão se construindo e se incorporando nos dizeres dos nossos participantes.

Retornando para a quarta pergunta de pesquisa: em que medida as crenças dos professores, educandos e gestores poderiam promover ou inibir a autonomia dos aprendizes no processo de aprendizagem da língua inglesa? De uma maneira geral, as análises dos dados apontaram que tanto os educandos, professores e gestores apresentaram crenças que podem favorecer e inibir a autonomia dos educandos na aprendizagem da língua inglesa. Desse modo, os gestores apresentaram crenças que contemplam um papel ativo tanto do professor quanto do aluno, o que estimula, em nível do discurso, a busca e a construção do conhecimento pelos educandos. Professores, educandos e gestores, igualmente, compartilharam sobre a mesma apreensão quanto ao sentido de aprender uma LE, o que resultou na compreensão de práticas comunicativas do idioma, no caso em específico, a língua inglesa, em detrimento ao conhecimento sobre a estrutura da língua. Todos os grupos, embora com ressalvas, compartilharam sobre a possibilidade de aprendizagem do idioma inglês na

escola pública, o que sugere, de certa forma, sobretudo, para esses educandos um estímulo e apoio em busca da aprendizagem da língua inglesa.

Em contrapartida, as análises dos dados chamaram atenção para a presença de crenças que sugerem não favorecer a promoção da autonomia dos educandos no seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Assim, as crenças sobre a falta de interesse, desmotivação, e baixa autoestima dos aprendizes quanto à aprendizagem da língua inglesa se destacaram, de forma unânime, em todos os grupos, mas, especialmente, nos grupos dos professores e gestores, influenciando a forma como os educandos são percebidos pelos professores, coordenadores e diretores no contexto escolar. Sobre esse aspecto, compreendemos que são crenças que se estabelecem, no contexto escolar da pesquisa, em razão da própria influência da “abordagem de aprender dos alunos” (ALMEIDA FILHO, 2010) sobre a “abordagem de ensinar dos professores” (ALMEIDA FILHO, 2010) atingindo, também, a abordagem dos gestores, pelo fato, desses últimos, interagirem, também, com as vozes dos educandos no âmbito escolar. Nessa perspectiva, os resultados apontaram para a presença de crenças atravessadas por uma “dialogização interna” (FARACO, 2009, p. 122) nos discursos de todos os participantes, resultando na possível influência da “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010), sobre a “abordagem de aprender dos alunos” (ALMEIDA FILHO, 2010) e essa por sua vez, influenciando tanto a abordagem de ensinar dos professores quanto a abordagem dos gestores no que diz respeito à aprendizagem do idioma inglês.

Portanto, depreendemos que a abordagem de aprender dos alunos e a abordagem de ensinar dos professores destacaram-se como possíveis fatores fundamentais para a influência das crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa e para a promoção e inibição da autonomia dos educandos na aprendizagem do idioma. Ainda nesse contexto, com relação à maioria das crenças expressas, sobretudo, pelos gestores, podemos asseverar que as crenças apresentadas por esse grupo sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa favorece o desenvolvimento da autonomia dos educandos no seu dia a dia com a língua inglesa no contexto escolar. Nesse sentido, destacamos algumas crenças que não foram compartilhadas nos discursos dos gestores, por exemplo, *é difícil aprender inglês, o local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas*. Por outro lado, o compartilhamento dos gestores com as crenças, *é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado*, e, ainda, *há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*, contribuem para uma possível inibição de quaisquer tentativas por parte dos educandos de promover, buscar e ampliar as oportunidades para aprender e vivenciar o idioma que tanto desejam falar e aprender no contexto escolar.

Destarte, depreendemos que professores e gestores como “mediadores das crenças” (ALANEN, 2003); (DUFVA, 2003) em discussão, no contexto escolar, silenciam os múltiplos “propiciamentos” (VAN LIER, 2004) vivenciados com o idioma inglês pelos educandos em outros ecossistemas, resultando, assim, na construção de identidades, por exemplo, *aprendizes sem muito interesse e motivação* para a aprendizagem do idioma inglês no contexto escolar público. Na verdade, essa identidade se contrapõe as identidades expressas pelos estudantes *como aprendizes que gostam do idioma e sentem vontade de aprender a língua inglesa*. Portanto, com base nos dados, defendemos que a crença, em questão, além de não incentivar a autonomia dos educandos na aprendizagem da língua, a nosso ver, também, não apresentou um grande impacto sobre os educandos, pois apesar da crença mencionada identificar a forma como os educandos são percebidos pelos educadores e gestores, eles expressaram entre outros fatores, a vontade de aprender a língua inglesa. No entanto, tal forma de perceber os educandos em relação à “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010), pode influenciar as suas decisões e procedimentos em sala de aula (MADEIRA, 2008).

Com relação à “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) ou ainda a “cultura de ensinar do professor” (SILVA, 2005), esta se constituiu, nesse estudo, uma das forças ao lado da “abordagem de aprender do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010) que consideramos influentes sobre as crenças expressas pelos educandos tanto na “mediação das crenças” (ALANEN, 2003); (DUFVA, 2003) sobre os discursos dos aprendizes quanto na influência do seu fazer pedagógico sobre as crenças dos estudantes. Nesses termos, não é por acaso que o discurso sobre a possibilidade de aprender inglês, na escola pública, foi compartilhado por todos os grupos participantes, porém, com o destaque de ressalvas das professoras e dos gestores para o papel, formação e metodologias do professor, bem como para um ensino fragmentado do idioma inglês na perspectiva dos educandos. Nesse sentido, todas as ressalvas apontaram para o professor haja vista que “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) é parte fundamental nesse processo.

Embora Almeida Filho (2010) reconheça que a abordagem de ensinar do professor não é a única força que atua na construção do processo ensino e aprendizagem, contudo, asseveramos que essa força foi a que mais se destacou nas verbalizações dos grupos como foco para possíveis desencadeamentos de crenças que podem tanto promover quanto inibir os educandos no seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Crenças que se encontram e reencontram em “dialogizações internas” (FARACO, 2009, p. 122) com os discursos elaborados pelos educandos, educadores e gestores no contexto escolar. Assim

sendo, afirmamos que as “dialogizações internas” (FARACO, 2009, p. 122) presentes nos discursos dos atores participantes e, sobretudo, nas verbalizações dos educandos, mostraram a presença de diferentes vozes (alunos, amigos, professor, família), e pontos de vistas influenciando as crenças dos grupos participantes sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública.

Diante desse contexto, destacamos, ainda, determinadas crenças que não foram compartilhadas pelo grupo das professoras, por exemplo, *é importante falar inglês com uma excelente pronúncia, é difícil aprender inglês, o professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno*, ou ainda, algumas crenças que foram compartilhadas, tais como, *é possível aprender inglês na escola pública, o papel do professor é estimular, despertar conhecimentos, aprender inglês é aprender a se comunicar*, ou seja, crenças que guiam o pensamento dos educadores conforme o seu grau de compartilhamento concedido ou não às crenças, e que estimula, em nível do discurso, não somente o ensino e aprendizagem, mas também a busca do idioma pelo próprio educando por meio da “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA, FILHO, 2010).

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 na medida em que todas essas crenças não facilitam para os educandos o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto público escolar. Apesar de constatarmos 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.

Portanto, as crenças expressas tanto pelos educandos quanto pelos professores e gestores sobre o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa, podemos apreender que todos os três grupos de participantes no seu dia a dia no contexto escolar em contato com as experiências escolares vivenciadas com os educandos na disciplina língua inglesa, expressaram crenças em seus discursos que 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 nos três grupos considerando a dimensão social e contextual das crenças no cenário escolar além da “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010), a “abordagem de aprender do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010) e a abordagem dos gestores. Nesse sentido, enfatizamos que o presente estudo avança em relação às pesquisas anteriores sobre crenças em LA, na medida em que realizamos um estudo comparativo sobre as crenças não só dos professores e educandos, mas, também, dos gestores contemplando um olhar voltado não unicamente para as descrições das crenças, mas para os fatores que determinam a sua influência sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e as implicações sobre a autonomia dos educandos na aprendizagem do idioma.

A quinta pergunta de pesquisa diz respeito aos fatores do contexto escolar que podem promover ou não o estímulo da autonomia dos educandos. Segundo Paiva (2006), há macro e micro contextos que podem encorajar ou incentivar a autonomia, nesse sentido, as análises dos dados oriundas das observações realizadas nos micro contextos físicos das escolas EA, EB e EC apontaram a existência de bibliotecas, laboratórios de informática e salas de vídeo comuns aos três contextos escolares da pesquisa. Quanto a esse aspecto, levando em consideração a presença desses espaços nas escolas, poderíamos sugerir que são fatores que podem estimular a autonomia dos educandos contribuindo, assim, para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes na língua inglesa. No entanto, outros fatores constatados, por exemplo, o não funcionamento do laboratório de informática e a ausência de profissionais qualificados na biblioteca escolar da unidade escolar EC são alguns fatores que consideramos como obstáculos no processo de aprendizagem dos estudantes na língua inglesa e, conseqüentemente, na autonomia dos educandos. Ademais, consideramos, também, como um fator predominante nos três contextos escolares visitados, a disposição das carteiras escolares em fileiras, o que sugere expressar uma cultura escolar baseada em práticas tradicionais de ensino e aprendizagem.

Com base nos dados apontados nesse estudo, apresentamos algumas implicações dos resultados obtidos na pesquisa para a aprendizagem da língua inglesa no contexto da escola pública. Pudemos perceber que professores e gestores acreditam na crença, *os educandos apresentam pouco ou quase não tem interesse pela aprendizagem da língua inglesa*. Crença que parece ser formada a partir das experiências escolares de alguns professores, assim como a partir da influência da “abordagem de aprender do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010) sobre a abordagem dos gestores. Quanto a essa crença, questionamos se de fato os estudantes não apresentam interesse em aprender o idioma inglês no contexto escolar? Pois a nosso ver, os educandos manifestaram um contato bastante próximo com a língua inglesa seja por meio de músicas, livros escolares, *internet* e outras formas de contato com o idioma. Ademais, enfatizamos que a maioria dos participantes (educandos) expressou gostar do idioma inglês além do desejo de aprender e falar a língua inglesa no contexto escolar.

Refletindo sobre essa questão, entendemos que a crença abordada, anteriormente, compartilhada pelo grupo das professoras e dos gestores, se justifica, a nosso ver, a partir das dificuldades sentidas pelos educandos com o ensino da língua inglesa no contexto escolar e não, propriamente, pela falta de interesse do educando. Portanto, a crença, *os educandos apresentam pouco ou quase não tem interesse pela aprendizagem da língua inglesa* poderá influenciar as decisões e ações das práticas profissionais dos professores e gestores além de construir identidades para os educandos corroborando cada vez mais o cenário de malogro, e o discurso da ineficiência sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública como bem caracterizaram Assis-Peterson e Cox (2007) sobre essa questão. Daí a necessidade de professores e gestores como atores que interagem com as vozes dos educandos, no contexto escolar, refletirem sobre a dimensão que pode tomar tal crença no ensino e aprendizagem dos educandos na escola pública.

Ao nos aproximar do término desse capítulo, é importante ressaltar que os resultados apontados, nesse estudo, mostraram gestores com uma visão contemporânea quanto a atuação do papel do professor e do aluno no processo ensino e aprendizagem, além de algumas crenças sobre a aprendizagem da língua inglesa, que a nosso ver, superaram, em algumas situações, as crenças dos professores. De forma semelhante, a pesquisa mostrou docentes, em sua maioria, com uma visão favorável ao papel desempenhado pelo professor, embora, ainda, com a presença de crenças de natureza passiva quanto ao papel dos educandos. E, quanto a esses, os resultados apontaram crenças sob uma visão tradicional de ensino e aprendizagem quanto ao papel do professor e do aluno contrastando-se com um senso de

conscientização e responsabilidade que manifestaram quanto à condução do seu processo de aprendizagem. Destacamos, ainda, que essa pesquisa não constatou nos grupos de professores e gestores a presença de crenças que expressem um sentido de acúmulo de estruturas da língua nos significados elaborados, pelos participantes, sobre o significado de aprender uma LE. E, com relação aos educandos, podemos asseverar que não houve manifestações de crenças que expressem tal sentido em suas verbalizações orais e escritas, e, tampouco, a sua predominância no questionário com escala aplicado com os educandos.

Enfim, todo esse contexto abordado nos remete a Silva (2005, p. 85) quando aponta os fatores condensadores para a formação e uma possível legitimação das crenças. (ver Figura 3)²⁵. Nessa ótica, a pesquisa mostrou que a interação entre as várias forças (abordagem de ensinar do professor, abordagem de aprender do aluno e abordagem dos gestores), mediadas pelo discurso do outro como um possível fator desencadeador para a influência das crenças sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês no contexto escolar público nas verbalizações dos participantes. Fica evidente que as respostas dadas às perguntas de pesquisa não se esgotaram aqui, apenas nos apontaram caminhos que possibilitam compreender melhor as crenças desses atores sociais no contexto escolar.

No que tange aos fatores que atuaram como possíveis entraves à limitação da presente pesquisa, a experiência vivenciada com o presente estudo nos possibilitou identificar alguns aspectos que contribuíram para limitar a pesquisa. A falta de horários disponíveis para trabalharmos os questionários mistos e os questionários com escala junto aos educandos da unidade escolar EB contribuiu, significativamente, para a demora das análises dos dados, o que acarretou demora na geração dos dados e, conseqüentemente, nas análises. Fato semelhante ocorreu, também, com a entrega gradual dos questionários mistos pelos educandos da unidade EA, o que contribuiu, sobremaneira, para delongar as etapas de geração e análises dos dados.

Com relação às possíveis sugestões para estudos futuros e tendo em mente que as análises dos dados sobre o tema pesquisado não se esgotaram, completamente, nesse estudo, ficam, então, as nossas sugestões para o encaminhamento de futuras pesquisas.

- a) estudos que investiguem as crenças não só de professores da disciplina língua inglesa, pois esse estudo apontou que alguns professores consideraram o educando da escola pública sem muito interesse e

²⁵ Cf. p. 46.

motivação pela aprendizagem da língua inglesa. Será que os professores de outras disciplinas de áreas diferentes, também, têm esse mesmo olhar?

- b) pesquisas que continuem investigando as crenças dos educandos, sobretudo, os alunos dos cursos de letras, pois como ficou demonstrado nesse estudo, a maioria dos educandos apresentaram uma compreensão sobre o significado de aprender uma LE voltada para o uso da língua. Será que os alunos do curso de Letras apresentam semelhante compreensão?
- c) pesquisas que acrescentem no grupo dos gestores, não só as perspectivas dos coordenadores pedagógicos e diretores escolares, mas também as perspectivas dos bibliotecários que atuam nas bibliotecas escolares, pois, igualmente aos gestores, é um profissional que vivencia, no seu habitat profissional, a biblioteca escolar, com as vozes dos educandos, educadores e gestores, sobretudo, com as vozes dos educandos;
- d) mais estudos que possibilitem uma comparação entre o discurso da “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) e o seu fazer docente, pois como evidenciado nessa pesquisa, a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) se mostrou com uma das forças predominantes, na influência sobre a abordagem de aprender dos educandos no que diz respeito à aprendizagem da língua inglesa;
- e) estudos que se dediquem sobre crenças de professores regentes no ensino de inglês para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas.

Com efeito, há, ainda, muitos caminhos para serem desvelados nessa área. Quanto a esse aspecto, ao finalizarmos esse estudo, comunga-se com Silva (2005) ao afirmar que os estudos das crenças no processo ensino e aprendizagem de línguas se apresentam como a ponta de um *iceberg* para a elaboração de teorizações no ensino de línguas envolvendo, assim, a prática pedagógica, formação de professores e de alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação das crenças. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira, ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** (Orgs.). São Paulo: Pontes, 2006. 236 p.

ALANEN, RIIKKA. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. *In*: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Edts.). **Beliefs about SLA: new research approaches.** United States of America: Springer, 2003. 247p. p. 55-85.

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

ALEXANDRONI, Daniele. **A construção da identidade de alunos de língua inglesa: suas representações à respeito do idioma e de sua aprendizagem.** 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

AMARAL, Maria da Graça Carvalho de. **A aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental.** 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2000.

ANDRADE, Adriana Araújo Costeira de. **Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular.** 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

ANTONINI, Ariane Fernandes. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ARAGÃO, Rodrigo. Língua estrangeira no Brasil: políticas e oportunidades. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de *et al* (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 245p. p. 135-149.

ARAÚJO, Denise Rodrigues. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso.** 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** São Paulo: Pontes Editores, 2006. 237p. p. 189-217.

ARAÚJO, Júlio César. Um percurso teórico-metodológico para o estudo de constelações de gêneros. **Linguagem em (Dis) curso**, Santa Catarina, v.12, n.1, p. 187-212, jan./abr., 2012.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

_____. Standard English & World English: entre o riso e o riso. **Calidoscópico**, v.11, n. 2, p. 153-166, maio/ago. 2013.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidades(s) enunciativas(s). **Cadernos Linguísticos**, Campinas, n. 19, 1990. p. 25-42.

BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination: four essays** by M. M. Bahktin. Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ed. São Paulo, 2009.

_____. **Toward a philosophy of the act**. Austin: University of Texas, 1993.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 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.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: _____. BARCELOS, Ana Maria Ferreira, ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças no ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes Editores, 2006. 237. p. 15-42.

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

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2009. 184p. 157- 177p.

_____. 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.

_____. 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.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p.110-130, 2007.

BASSO, Edcleia Aparecida. Quando a crença faz a diferença. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Orgs.). **Crenças e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes Editores, 2006. 236p. p. 65-80.

BATISTA, Maria Luíza Washington. **O olhar do egresso: uma avaliação da habilitação Português/Inglês no período de 1995 a 2000.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2003.

BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. **Lang. Teach.**, v. 40, p. 21-40, 2006.

_____. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. **D.E.L.T.A**, v. 24, p. 421-439, 2008.

BERGER, Maria Amália Façanha. **O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso das NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma.** 146f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2005.

BERNARDO, Aline Cajé. Língua inglesa na escola pública e a relação com o saber. **Interdisciplinas**, v. 4, n. 4, jul/dez. p. 94-105.

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de formação continuada de professores. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999. p. 63-41.

BOLZAN, Daniele; NICOLAIDES, Christine Siqueira. A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso: autonomous learning of children as language learners in a bilingual teaching context through a self-access Center. **Calidoscópico**, v. 9, n. 1, p. 15-27, jan./abr., 2011.

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

BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teacher think, know, believe and do. **Language teacher**, n. 36, p. 81-109, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135p.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: _____. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. São Paulo: UNICAMP, 2005. 365p. p. 87-107.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília: MEC/SEB, 2006. 329p.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2000.

BROWN, James Dean; RODGERS, Theodore Stephen. **Doing second language research.** Oxford: Oxford University Press, 2002.

COELHO, Hilda Simone Henriques. **É possível aprender inglês na escola?** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. **Vocabulário e consulta ao dicionário:** analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

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.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. *In:* ____.(Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. São Paulo: UNICAMP, 2005. 365p. p. 55-98.

DAHLET, Véronique. A entonação no dialogismo bakhtniano. *In:* ____.(Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. São Paulo: UNICAMP, 2005. 365p. p. 249-273.

DEWEY, John. **Democracy and education.** New York: The Free Press, 1944.

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

DUFVA, Hannele. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. *In:* KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Edts). **Beliefs about SLA: new research approaches.** United States of America: Springer, 2003. 247 p. 132-151.

DUTRA, Deise Prina; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. *In:* BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** São Paulo: Pontes Editores, 2006. 237p. p. 177-188.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 165p.

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, Aurélio Emília de Paula. **Crenças dos gestores sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e motivação do professor.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, 2011.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Vozes, 1983.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. *In*: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. São Paulo: UNICAMP, 2005. 365p. p. 295-314.

GASPARINI, Edmundo Narracci. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. **Polifonia**, Cuiabá, n. 10, p. 159-175, 2005.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**, v. 6, p. 37-47, 2000.

GIMENEZ, Telma. **Learners becoming teacher**: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIMENEZ, Telma; REIS, Simone; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês. **D.E.L.T.A.** v. 16, n. 1, p. 129-138, 2000.

HOSENFELD, Carol. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. *In*: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Edts.). **Beliefs about SLA**: new research approaches. Estados Unidos: Springer, 2003. p. 37-54.

KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Edts.). **Beliefs about SLA**: new research approaches. Estados Unidos: Springer, 2003. 247p.

KELLER, Tânia Mara Goellner. **Ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino médio de escola pública** – um desserviço. 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

JONHSON, Karen E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de *et al* (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 214p. p. 162-168.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Expanding the roles of learner and teachers in learner centered instruction. *In*: RENANDYA, Willy Ardian; JACOBS, George M. (Orgs.). **Learners and language learning**. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998. p. 207-226.

LEFFA, Vilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de *et al* (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 214p.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*: NICOLAIDES, Christine *et al* (Orgs.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

_____. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 245p. p. 114-123.

_____. A look at students concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

LYONS, Maki; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Crenças e contexto escolar: possibilidades de mudança. **ECOS**, Mato Grosso, n. 11, p. 143-159, dez. 2011.

LIMA, Diógenes Cândido de. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. *In*: _____. **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 214p. p. 159-170.

_____. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. *In*: _____. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 245p. p. 180-189.

_____. **Aprendizagem de língua inglesa**: histórias refletidas: Vitória da Conquista, UESB, 2010. 200p. p.77-88.

LIMA, Fernando Silvério de. Mapeamento da pesquisa de crenças no ensino de línguas com foco na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa de formação de professores de línguas. *In*: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 9, 2010, Santa Catarina, **Anais...** 2010, p. 1-10.

LIMA, Luciano Rodrigues. Aprendo/Ensino como creio que se deve aprender/Ensinar: influência das crenças no ambiente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa**: histórias refletidas: Vitória da Conquista, UESB, 2010. 200p. p. 77-88.

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.

LONGARAY, Elisabete Andrade. **A construção de identidades em sala de aula de língua estrangeira**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 81, ago. 2009. p. 47-58.

MADEIRA, Fábio. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. **Estudos linguísticos XXXIV**, São Paulo, v. 1, 2005. p.350-355.

_____. 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.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991, p. 149-156.

MARCUSHI, Luiz Antônio. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... *In*: LIMA, Diógenes Cândido de *et al* (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 214p. p. 171-184.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 220f. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, Rosângela Nogueira de. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira de. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores** (Orgs.). São Paulo: Pontes Editores, 2006. 237p. p. 203-217.

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.

OLIVEIRA, E. C. Crenças de professores em formação. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2., 2000, Minas Gerais. **Anais ... 2000**, p. 43-55.

ORLANDI. Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2010. 97p.

ORTIZ, Renato. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006, 214 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun., 2006

_____. O ensino da língua inglesa e a questão da autonomia. *In*: LIMA, Diógenes Candido de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 245p. p. 31-38.

_____. **Projeto amfale: aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Disponível em:<<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

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

PEREIRA, Karina Barbosa. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

PERIN, Jussara Olivo Rosa. **Ensino aprendizagem de língua inglesa em escola pública: um estudo etnográfico**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

PERONDI, Luana de França. **Vivenciar expectativas, construir outros olhares: ressignificando o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PESSOA, Rosane Rocha, SEBBA, Maria Aparecida Yasbec. Mudança nas teorias e na prática pedagógica de uma professora de inglês. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores** (Orgs.) São Paulo: Pontes Editores, 2006. 237. p. 43-62.

PITELI, Mirela de Lima. **A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem**. 206f. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio preto, 2006.

PSATHAS, George. (Ed.). **Phenomenological sociology**. New York: Wiley. 1973.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In*: LACOSTE, Ives (Org.). RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 136-156.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de *et al* (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 245p. p. 39-46.

_____. Língua estrangeira e autonomia. *In*: ____ **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 143p. p. 65-70.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de *et al* (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 214p. p. 55-65.

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.

RICHARDS, Jack; LOCKHART, Charles. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 324f. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ROCHA, Flávia Aninger de Barros. Modos de conhecer a língua estrangeira. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Aprendizagem de língua Inglesa: histórias refletidas**. Bahia: UESB, 2010, 200p. p. 126-133.

RODRIGUES, Livia de Araujo Donnini. **Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no ciclo I do ensino fundamental**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHMITZ, Jonh Robert. Dialogando com professores de inglês como língua estrangeira. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Aprendizagem de língua Inglesa: histórias refletidas**. Bahia: UESB, 2010, 200 p. p. 89-97.

SOUZA, Mariza Marques de. **Percepções sobre o ensino de Língua Inglesa em uma escola pública no Norte do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

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.

SIQUEIRA, Sávio. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de *et al* (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 214p. p. 93-110.

STURM, Luciane. **As crenças de professoras de inglês de escolas públicas e os efeitos na sua prática**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

VAN LIER, Leo. **The ecology and semiotics of language learning**: a sociocultural perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.107p.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira**: Experiências e Reflexões. Campinas, Pontes, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **The collected words of L. S. Vigotsky**. New York: Plenum Press, 1987.

WALKER, Sarah. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. *In*: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra. **História do ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**: caminhos e colheitas. Brasília: EDUnB, 2003. p. 35-52.

WENDEN, Anita. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira. **Língua Inglesa**: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ANEXO A – BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory)

BALLI⁷⁴					
WHAT DO YOU BELIEVE ABOUT LANGUAGE LEARNING?					
Below are some beliefs people have about language learning. Read each belief and circle the number that shows your opinion.					
1=strongly agree	2=agree	3=neither agree or disagree	4=disagree	5=strongly disagree	
Foreign Language Ability					
It is easier for children than adults to learn a foreign language.					
1	2	3	4	5	5
Some people have a special ability for learning foreign languages.					
1	2	3	4	5	5
People from my country are good at learning foreign languages.					
1	2	3	4	5	5
If you already know one foreign language, it's easier to learn another one.					
1	2	3	4	5	5
I have a special ability for learning foreign languages.					
1	2	3	4	5	5
Everyone can learn to speak a foreign language.					
1	2	3	4	5	5
The Difficulty of Language Learning					
Some languages are easier to learn than others.					
1	2	3	4	5	5
Circle the number showing your opinion. English is a (1=very difficult, 2=difficult, 3=medium difficult, 4=easy, 5=very easy) language to learn.					
1	2	3	4	5	5
I believe that I will learn to speak English very well.					
1	2	3	4	5	5
Studying one hour per day, how long does it take to learn a language? 1=less than a year, 2=1-2 years, 3=3-5 years, 4=5-10 years, 5=you can't learn a language in 1 hour a day.					
1	2	3	4	5	5
It is easier to read and write English than to speak and understand it.					
1	2	3	4	5	5
The Nature of Language Learning					
It is best to learn English in an English-speaking country.					
1	2	3	4	5	5
The most important part of learning a foreign language is vocabulary words.					
1	2	3	4	5	5
Learning a foreign language is different than learning other subjects.					
1	2	3	4	5	5
The most important part of learning English is translating from my language.					
1	2	3	4	5	5
Learning and Communication Strategies					
It is important to speak English with excellent pronunciation.					
1	2	3	4	5	5
You shouldn't say anything in English until you can say it correctly.					
1	2	3	4	5	5
I enjoy practicing English with the English speakers I meet.					
1	2	3	4	5	5
It's okay to guess if you don't know a word in English.					
1	2	3	4	5	5
It's important to repeat and practice a lot.					
1	2	3	4	5	5
It's important to understand every word you hear or read.					
1	2	3	4	5	5
I feel timid speaking English with other people.					
1	2	3	4	5	5
Motivation					
People in my country feel that it is important to speak English.					
1	2	3	4	5	5
If I learn English very well, I will have better opportunities for a good job.					
1	2	3	4	5	5
I want to learn to speak English well.					
1	2	3	4	5	5
I would like to have English speaking friends and acquaintances.					
1	2	3	4	5	5
It is always a boring process to learn a foreign language.					
1	2	3	4	5	5

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Prezado aluno (a),

Este questionário refere-se a uma pesquisa de Doutorado a ser realizada nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de São Luís do Maranhão sobre a compreensão da influência das crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Sua resposta será muito importante para a pesquisa.

Obrigada pela sua colaboração,

Maria Teresa Sousa Serpa - Doutoranda

Nome: _____

Endereço completo _____

Escola: _____

Data: _____ Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Idade: _____

Profissão dos Pais

Mãe: _____

Pai: _____

1 - Você já fez algum curso de Inglês?

() sim

() não

Onde ? _____

Duração do curso: _____

2 - Há alguém na sua família que fala inglês?

() sim Quem ? _____

() não

3 - Onde aconteceu o seu primeiro contato com o idioma inglês?

() na escola

() Fora da escola Onde ? _____

4 - A forma de contato que você tem com o idioma inglês é por meio de:

() Internet () Livros escolares () Músicas

() Jogos eletrônicos () Filmes () Outros Qual? _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO MISTO APLICADO COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Prezado aluno (a),

Este questionário refere-se a uma pesquisa de Doutorado a ser realizada nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de São Luís do Maranhão sobre a compreensão da influência das crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Sua resposta será muito importante para a pesquisa.

Obrigada pela sua colaboração.

Maria Teresa Sousa Serpa - Doutoranda



1 - Você gosta do idioma inglês?

() sim

() não

Por quê?



2 - Você gosta das aulas de inglês da sua escola?

() sim

() não

Por quê?



3 - Você tem vontade de aprender inglês?

() sim

() não

Por quê?



4 - Em sua opinião, qual a melhor forma de aprender inglês?

Por quê?

Por quê?

 11– Quando você iniciou a aprender inglês, lembra-se de algum conselho que recebeu de algum colega ou de alguém com experiência na língua inglesa? Qual?

 12- Se alguém decide estudar inglês, qual o conselho que você daria a essa pessoa?

 13 – Você concorda com essa afirmação: Pra que eu vou aprender inglês se eu sei muito mal o português?

() sim

() não

Por quê?

 14 – Descreva sua experiência na aprendizagem de inglês no ensino fundamental. Como foi a sua experiência?

Obrigado pela sua atenção.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM ESCALA DO TIPO *LIKERT* (BASEADO EM HORWITZ, 1985) APLICADO COM TODOS OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezado aluno (a),

Este questionário refere-se a uma pesquisa de Doutorado a ser realizada nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de São Luís do Maranhão sobre a compreensão da influência das crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Sua resposta será muito importante para a pesquisa. Não há afirmativas certas ou erradas. Estamos interessadas em ouvir a sua opinião. Leia cada sentença e utilize a classificação, abaixo, para expressar a sua opinião.

01- Concordo

02- Não sei

03- Não concor

	Questionário com escala do tipo <i>Likert</i>	01	02	03
01	Algumas pessoas têm uma habilidade especial (dom) para aprender uma língua estrangeira.			
02	Os brasileiros têm facilidade para aprender uma língua estrangeira.			
03	Todos conseguem aprender uma língua estrangeira			
04	Aprender inglês significa aprender a gramática			
05	É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado			
06	Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo			
07	Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua			
08	Para aprender inglês é importante repetir			
09	É importante falar inglês com uma excelente pronúncia			
10	A melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos			
11	Você não deve dizer nada na língua que esta aprendendo até que possa falar corretamente			
12	É certo pensar que você não sabe uma palavra em inglês			
13	É difícil aprender inglês			
14	Pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa			
15	É sempre um processo chato aprender o idioma inglês			
16	Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública			
17	É possível aprender inglês na escola pública			
18	O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas			
19	Aprender o idioma inglês exige esforço por parte do aluno			
20	Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar. O aluno precisa empenhar-se também.			
21	Para aprender o idioma inglês o estudante deve prestar atenção e fazer o que o professor pede em sala de aula			
22	O professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno			
23	O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem da língua inglesa			
24	Para aprender o idioma inglês o aluno deve participar das atividades em sala de aula			
25	Participo das aulas de inglês porque sinto vontade de aprender este idioma			
26	Para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa. O importante é ir às aulas e prestar atenção			
27	O aluno aprende melhor quando trabalha sozinho			
28	O aluno aprende melhor quando trabalha em grupo			
29	O aluno aprende melhor quando memoriza as regras gramaticais			
30	O aluno aprende melhor quando estuda fora da sala de aula			
31	O aluno aprende melhor quando participa em sala de aula			
32	O aluno aprende melhor quando interage com o professor			
33	O papel do professor é orientar os aluno a se prepararem para as provas			
34	O papel do professor é controlar os alunos			
35	O papel do professor é transmitir conhecimentos para os estudantes			
36	O papel do professor é entender os alunos			
37	O papel do professor é construir conhecimento junto ao aluno			
38	O papel do aluno é: _____			
39	O bom professor é aquele que _____			

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS TRÊS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)

- 01- Concordo
02- Não sei
03- Discordo

	Questionário com escala do tipo <i>Likert</i>	01	02	03
01	Algumas pessoas têm uma habilidade especial (dom) para aprender uma língua estrangeira.	17	33	21
02	Os brasileiros têm facilidade para aprender uma língua estrangeira.	13	40	18
03	Todos conseguem aprender uma língua estrangeira	10	20	41
04	Aprender inglês significa aprender a gramática	31	26	14
05	É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado	42	10	19
06	Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo	46	17	8
07	Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua	59	9	3
08	Para aprender inglês é importante repetir	64	4	3
09	É importante falar inglês com uma excelente pronúncia	57	8	6
10	A melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos	41	16	14
11	Você não deve dizer nada na língua que esta aprendendo até que possa falar corretamente	13	20	38
12	É certo pensar que você não sabe uma palavra em inglês	10	9	52
13	É difícil aprender inglês	32	10	29
14	Pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa	2	6	62
15	É sempre um processo chato aprender o idioma inglês	22	16	33
16	Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública	49	10	12
17	É possível aprender inglês na escola pública	45	7	19
18	O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas	43	12	16
19	Aprender o idioma inglês exige esforço por parte do aluno	67	3	1
20	Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar. O aluno precisa empenhar-se também.	62	9	0
21	Para aprender o idioma inglês o estudante deve prestar atenção e fazer o que o professor pede em sala de aula	35	16	33
22	O professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno	22	16	33
23	O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem da língua inglesa	46	14	10
24	Para aprender o idioma inglês o aluno deve participar das atividades em sala de aula	60	10	0
25	Participo das aulas de inglês porque sinto vontade de aprender este idioma	58	6	6
26	Para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa. O importante é ir às aulas e prestar atenção	0	0	71
27	O aluno aprende melhor quando trabalha sozinho	12	19	39
28	O aluno aprende melhor quando trabalha em grupo	45	14	12
29	O aluno aprende melhor quando memoriza as regras gramaticais	50	16	9
30	O aluno aprende melhor quando estuda fora da sala de aula	21	17	33
31	O aluno aprende melhor quando participa em sala de aula	66	3	2
32	O aluno aprende melhor quando interage com o professor	70	1	0
33	O papel do professor é orientar os alunos a se prepararem para as provas	63	5	3
34	O papel do professor é controlar os alunos	35	14	22
35	O papel do professor é transmitir conhecimentos para os estudantes	68	3	0
36	O papel do professor é entender os alunos	58	9	4
37	O papel do professor é construir conhecimento junto ao aluno	23	25	23
38	O papel do aluno é: _____			
39	O bom professor é aquele que _____			

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE ESCOLAR EA

01 – Concordo

02 – Não sei

03 - Discordo

Questionário com escala do tipo <i>Likert</i>		01	02	03
01	Algumas pessoas têm uma habilidade especial (dom) para aprender uma língua estrangeira.	2	3	3
02	Os brasileiros têm facilidade para aprender uma língua estrangeira.	1	5	2
03	Todos conseguem aprender uma língua estrangeira	2	1	5
04	Aprender inglês significa aprender a gramática	2	2	4
05	É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado	6	0	2
06	Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo	7	0	1
07	Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua	8	0	0
08	Para aprender inglês é importante repetir	7	0	1
09	É importante falar inglês com uma excelente pronúncia	8	0	0
10	A melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos	4	3	1
11	Você não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente	2	3	3
12	É certo pensar que você não sabe uma palavra em inglês	0	1	7
13	É difícil aprender inglês	4	0	4
14	Pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa	0	0	8
15	É sempre um processo chato aprender o idioma inglês	5	1	2
16	Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública	7	0	1
17	É possível aprender inglês na escola pública	4	0	4
18	O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas	6	0	2
19	Aprender o idioma inglês exige esforço por parte do aluno	8	0	0
20	Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar. O aluno precisa empenhar-se também.	8	0	0
21	Para aprender o idioma inglês o estudante deve prestar atenção e fazer o que o professor pede em sala de aula	4	0	4
22	O professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno	6	0	2
23	O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem da língua inglesa	6	0	2
24	Para aprender o idioma inglês o aluno deve participar das atividades em sala de aula	8	0	0
25	Participo das aulas de inglês porque sinto vontade de aprender este idioma	8	0	0
26	Para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa. O importante é ir às aulas e prestar atenção	0	0	8
27	O aluno aprende melhor quando trabalha sozinho	1	0	7
28	O aluno aprende melhor quando trabalha em grupo	6	0	2
29	O aluno aprende melhor quando memoriza as regras gramaticais	8	0	0
30	O aluno aprende melhor quando estuda fora da sala de aula	1	0	7
31	O aluno aprende melhor quando participa em sala de aula	7	0	1
32	O aluno aprende melhor quando interage com o professor	8	0	0
33	O papel do professor é orientar os alunos a se prepararem para as provas	7	0	1
34	O papel do professor é controlar os alunos	1	2	5
35	O papel do professor é transmitir conhecimentos para os estudantes	8	0	0
36	O papel do professor é entender os alunos	5	2	1
37	O papel do professor é construir conhecimento junto ao aluno	8	0	0
38	O papel do aluno é			
39	O bom professor é aquele que			

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE ESCOLAR EB

01 – Concordo

02 – Não sei

03 - Discordo

Questionário com escala do tipo <i>Likert</i>		01	02	03
01	Algumas pessoas têm uma habilidade especial (dom) para aprender uma língua estrangeira.	5	10	12
02	Os brasileiros têm facilidade para aprender uma língua estrangeira.	3	10	14
03	Todos conseguem aprender uma língua estrangeira	4	10	13
04	Aprender inglês significa aprender a gramática	11	10	6
05	É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado	17	4	6
06	Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo	25	1	1
07	Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua	24	2	1
08	Para aprender inglês é importante repetir	23	3	1
09	É importante falar inglês com uma excelente pronúncia	18	5	4
10	A melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos	15	6	6
11	Você não deve dizer nada na língua que esta aprendendo até que possa falar corretamente	2	10	15
12	É certo pensar que você não sabe uma palavra em inglês	1	2	24
13	É difícil aprender inglês	14	3	10
14	Pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa	1	3	23
15	É sempre um processo chato aprender o idioma inglês	9	7	11
16	Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública	18	7	2
17	É possível aprender inglês na escola pública	20	2	5
18	O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas	17	4	6
19	Aprender o idioma inglês exige esforço por parte do aluno	25	2	0
20	Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar. O aluno precisa empenhar-se também.	26	1	0
21	Para aprender o idioma inglês o estudante deve prestar atenção e fazer o que o professor pede em sala de aula	13	1	13
22	O professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno	3	6	18
23	O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem da língua inglesa	18	7	2
24	Para aprender o idioma inglês o aluno deve participar das atividades em sala de aula	24	3	0
25	Participo das aulas de inglês porque sinto vontade de aprender este idioma	21	3	3
26	Para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa. O importante é ir às aulas e prestar atenção	0	0	27
27	O aluno aprende melhor quando trabalha sozinho	6	6	15
28	O aluno aprende melhor quando trabalha em grupo	15	6	6
29	O aluno aprende melhor quando memoriza as regras gramaticais	14	8	5
30	O aluno aprende melhor quando estuda fora da sala de aula	11	6	10
31	O aluno aprende melhor quando participa em sala de aula	24	2	1
32	O aluno aprende melhor quando interage com o professor	26	1	0
33	O papel do professor é orientar os aluno a se prepararem para as provas	21	5	1
34	O papel do professor é controlar os alunos	13	4	10
35	O papel do professor é transmitir conhecimentos para os estudantes	27	0	0
36	O papel do professor é entender os alunos	19	6	2
37	O papel do professor é construir conhecimento junto ao aluno	10	15	2
38	O papel do aluno é: _____			
39	O bom professor é aquele que _____			

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE ESCOLAR EC

01 – Concordo

02 – Não sei

03 - Discordo

	Questionário com escala do tipo <i>Likert</i>	01	02	03
01	Algumas pessoas têm uma habilidade especial (dom) para aprender uma língua estrangeira.	10	12	6
02	Os brasileiros têm facilidade para aprender uma língua estrangeira.	9	25	2
03	Todos conseguem aprender uma língua estrangeira	4	9	23
04	Aprender inglês significa aprender a gramática	18	14	4
05	É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado	19	6	11
06	Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo	14	16	6
07	Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua	27	7	2
08	Para aprender inglês é importante repetir	34	1	1
09	É importante falar inglês com uma excelente pronúncia	31	3	2
10	A melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos	22	7	7
11	Você não deve dizer nada na língua que seta aprendendo até que possa falar corretamente	9	7	20
12	É certo pensar que você não sabe uma palavra em inglês	10	6	21
13	É difícil aprender inglês	14	7	15
14	Pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa	2	3	31
15	É sempre um processo chato aprender o idioma inglês	8	8	20
16	Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública	24	3	9
17	É possível aprender inglês na escola pública	21	5	10
18	O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas	20	8	8
19	Aprender o idioma inglês exige esforço por parte do aluno	34	1	1
20	Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar. O aluno precisa empenhar-se também.	28	8	0
21	Para aprender o idioma inglês o estudante deve prestar atenção e fazer o que o professor pede em sala de aula	18	0	18
22	O professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno	13	10	13
23	O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem da língua inglesa	23	7	6
24	Para aprender o idioma inglês o aluno deve participar das atividades em sala de aula	29	7	0
25	Participo das aulas de inglês porque sinto vontade de aprender este idioma	30	3	3
26	Para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa. O importante é ir às aulas e prestar atenção	0	0	36
27	O aluno aprende melhor quando trabalha sozinho	6	13	17
28	O aluno aprende melhor quando trabalha em grupo	24	8	4
29	O aluno aprende melhor quando memoriza as regras gramaticais	28	8	0
30	O aluno aprende melhor quando estuda fora da sala de aula	9	11	16
31	O aluno aprende melhor quando participa em sala de aula	35	1	0
32	O aluno aprende melhor quando interage com o professor	36	0	0
33	O papel do professor é orientar os aluno a se prepararem para as provas	35	0	1
34	O papel do professor é controlar os alunos	21	8	7
35	O papel do professor é transmitir conhecimentos para os estudantes	33	3	0
36	O papel do professor é entender os alunos	34	1	1
37	O papel do professor é construir conhecimento junto ao aluno	35	1	0
38	O papel do aluno é: _____			
39	O bom professor é aquele que _____			

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM O CORPO DOCENTE DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)

01 – Concordo

02 – Não sei

03 - Discordo

	Questionário com escala do tipo <i>Likert</i>	01	02	03
01	Algumas pessoas têm uma habilidade especial (dom) para aprender uma língua estrangeira.	3 ²⁶	0	0
02	Os brasileiros têm facilidade para aprender uma língua estrangeira.	0	0	3
03	Todos conseguem aprender uma língua estrangeira	3	0	0
04	Aprender inglês significa aprender a gramática	0	0	3
05	É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado	3	0	0
06	Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo	0	0	3
07	Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua	3	0	0
08	Para aprender inglês é importante repetir	3	0	0
09	É importante falar inglês com uma excelente pronúncia	0	0	3
10	A melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos	0	0	3
11	Você não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente	0	0	3
12	É certo pensar que você não sabe uma palavra em inglês	0	0	3
13	É difícil aprender inglês	0	0	3
14	Pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa	0	0	3
15	É sempre um processo chato aprender o idioma inglês	0	0	3
16	Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública	2	0	1 ²⁷ (B)
17	É possível aprender inglês na escola pública	3	0	0
18	O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas	0	0	3
19	Aprender o idioma inglês exige esforço por parte do aluno	3	0	0
20	Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar. O aluno precisa empenhar-se também.	3	0	0
21	Para aprender o idioma inglês o estudante deve prestar atenção e fazer o que o professor pede em sala de aula	3	0	0
22	O professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno	1(A)	0	2
23	O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem da língua inglesa	1(A)	0	2
24	Para aprender o idioma inglês o aluno deve participar das atividades em sala de aula	3	0	0
25	Para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa. O importante é ir às aulas e prestar atenção	0	0	3
26	O aluno aprende melhor quando trabalha sozinho	0	0	3
27	O aluno aprende melhor quando trabalha em grupo	2	0	1(A)
28	O aluno aprende melhor quando memoriza as regras gramaticais	1(A)	0	2
29	O aluno aprende melhor quando estuda fora da sala de aula	0	0	3
30	Participo das aulas de inglês porque sinto vontade de aprender este idioma			
31	O aluno aprende melhor quando participa em sala de aula	3	0	0
32	O aluno aprende melhor quando interage com o professor	3	0	0
33	O papel do professor é orientar os alunos a se prepararem para as provas	0	0	3
34	O papel do professor é controlar os alunos	0	0	3
35	O papel do professor é transmitir conhecimentos para os estudantes	1(A)	0	2
36	O papel do professor é entender os alunos	3	0	0
37	O papel do professor é construir conhecimento junto ao aluno	3	0	0
38	O papel do aluno é			
39	O bom professor é aquele que			

²⁶ Os numerais indicam a distribuição do total de participantes

²⁷ As letras do alfabeto junto aos numerais indicam as unidades escolares as quais pertencem os docentes.

**APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM AS
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS
UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)**

01 – Concordo

02 – Não sei

03 - Discordo

	Questionário com escala do tipo <i>Likert</i>	01	02	03
01	Algumas pessoas têm uma habilidade especial (dom) para aprender uma língua estrangeira.	0	0	3 ²⁸
02	Os brasileiros têm facilidade para aprender uma língua estrangeira.	3	0	0
03	Todos conseguem aprender uma língua estrangeira	3	0	0
04	Aprender inglês significa aprender a gramática	0	0	3
05	É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado	3	0	0
06	Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo	0	2 ²⁹ 1(B)	2
07	Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua	3	0	0
08	Para aprender inglês é importante repetir	3	0	0
09	É importante falar inglês com uma excelente pronúncia	1(C)	0	2
10	A melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos	1(C)	0	2
11	Você não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente	0	0	3
12	É certo pensar que você não sabe uma palavra em inglês	0	0	3
13	É difícil aprender inglês	0	0	3
14	Pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa	0	0	3
15	É sempre um processo chato aprender o idioma inglês	0	0	3
16	Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública	2	0	1
17	É possível aprender inglês na escola pública	3	0	0
18	O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas	0	0	3
19	Aprender o idioma inglês exige esforço por parte do aluno	3	0	0
20	Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar. O aluno precisa empenhar-se também.	3	0	0
21	Para aprender o idioma inglês o estudante deve prestar atenção e fazer o que o professor pede em sala de aula	3	0	0
22	O professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno	0	0	3
23	O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem da língua inglesa	2	0	1(C)
24	Para aprender o idioma inglês o aluno deve participar das atividades em sala de aula	2	0	1(B)
25	Para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa. O importante é ir às aulas e prestar atenção	0	0	3
26	O aluno aprende melhor quando trabalha sozinho	0	0	3
27	O aluno aprende melhor quando trabalha em grupo	0	0	3
28	O aluno aprende melhor quando memoriza as regras gramaticais	1(C)	0	2
29	O aluno aprende melhor quando estuda fora da sala de aula	0	2	1(C)
30	Participo das aulas de inglês porque sinto vontade de aprender este idioma			
31	O aluno aprende melhor quando participa em sala de aula	3	0	0
32	O aluno aprende melhor quando interage com o professor	3	0	0
33	O papel do professor é orientar os alunos a se prepararem para as provas	0	0	3
34	O papel do professor é controlar os alunos	0	0	3
35	O papel do professor é transmitir conhecimentos para os estudantes	0	0	3
36	O papel do professor é entender os alunos	0	0	3
37	O papel do professor é construir conhecimento junto ao aluno	3	0	0
38	O papel do aluno é			
39	O bom professor é aquele que			

²⁸ Os numerais indica a distribuição do total de participantes.

²⁹ As letras do alfabeto junto aos numerais indicam as unidades escolares as quais pertencem os coordenadores.

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO COM ESCALA APLICADO COM AS DIRETORAS ESCOLARES DAS UNIDADES (EA, EB, EC)

01- Concordo

02- Não sei

03- Discordo

Questionário com escala do tipo <i>Likert</i>		01	02	03
01	Algumas pessoas têm uma habilidade especial (dom) para aprender uma língua estrangeira.	³⁰ 3		
02	Os brasileiros têm facilidade para aprender uma língua estrangeira.			3
03	Todos conseguem aprender uma língua estrangeira	³¹ 1(C)	2	
04	Aprender inglês significa aprender a gramática	1C		2
05	É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado	3		
06	Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo		3	
07	Aprender inglês é aprender a se comunicar nessa língua	3		
08	Para aprender inglês é importante repetir			3
09	É importante falar inglês com uma excelente pronúncia	1(C)		2
10	A melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos			3
11	Você não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente			3
12	É certo pensar que você não sabe uma palavra em inglês			3
13	É difícil aprender inglês			3
14	Pra que saber inglês se mal sabemos falar a língua portuguesa			3
15	É sempre um processo chato aprender o idioma inglês			3
16	Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública	3		
17	É possível aprender inglês na escola pública	3		
18	O local ideal para aprender inglês é a escola de idiomas			3
19	Aprender o idioma inglês exige esforço por parte do aluno	3		
20	Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar. O aluno precisa empenhar-se também.	3		
21	Para aprender o idioma inglês o estudante deve prestar atenção e fazer o que o professor pede em sala de aula	3		
22	O professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno			3
23	O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem da língua inglesa	3		
24	Para aprender o idioma inglês o aluno deve participar das atividades em sala de aula	3		
25	Participo das aulas de inglês porque sinto vontade de aprender este idioma			
26	Para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa. O importante é ir às aulas e prestar atenção	3		
27	O aluno aprende melhor quando trabalha sozinho		3	
28	O aluno aprende melhor quando trabalha em grupo	3		
29	O aluno aprende melhor quando memoriza as regras gramaticais	3		
30	O aluno aprende melhor quando estuda fora da sala de aula		3	
31	O aluno aprende melhor quando participa em sala de aula	3		
32	O aluno aprende melhor quando interage com o professor	3		
33	O papel do professor é orientar os alunos a se prepararem para as provas			3
34	O papel do professor é controlar os alunos			3
35	O papel do professor é transmitir conhecimentos para os estudantes			3
36	O papel do professor é entender os alunos	3		
37	O papel do professor é construir conhecimento junto ao aluno	3		
38	O papel do aluno é			
39	O bom professor é aquele que			

³⁰ Os numerais indica a distribuição do total de participantes.

³¹ As letras do alfabeto junto aos numerais indicam as unidades escolares as quais pertencem as diretoras escolares

APÊNDICE K – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)

- 01 Fale-me um pouco sobre a experiência em aprender inglês na escola pública?
- 02 Você acha difícil aprender inglês?
- 03 Você lembra-se de algum conselho que recebeu quando começou a aprender inglês?
- 04 O que significa aprender uma língua estrangeira para você?
Você acha que há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública?
- 05
- 06 Há alguma diferença entre aprender inglês, na escola pública, e aprender em um instituto de idiomas?
- 07 Você acha importante aprender as regras da gramática?
- 08 O que você gostaria de aprender nas aulas de língua inglesa?
- 09 O que significa ser um bom aluno?
- 10 O que significa ser um bom professor?
- 11 Em sua opinião, qual o papel do professor?
- 12 Qual o papel do aluno?
- 13 Quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno, o aluno ou o professor?
- 14 Você acha importante o professor interagir com os alunos em sala de aula?
- 15 Como você gostaria que as aulas de inglês fossem ensinadas?

APÊNDICE L – ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS EDUCANDOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)

Pq: [...] Você teve toda uma experiência de inglês, você se lembra de algum conceito que um aparente seu lhe deu... quando você começou a estudar inglês, pode ser uma amiga, até a mãe, os pais, algum conselho quando você começou a estudar inglês?

C1EF: Sim, minha professora me deu um conselho que era para eu prestar bem atenção quando eu fosse escrever e quando eu fosse falar as palavras.

Pq: Por quê? Ela acha que você deveria aprender a pronúncia, como assim?

C1EF: A pronúncia e a escrita seriam adequadas.

Pq: A pronúncia?

Pq: Ah!, Tá.

Pq: Você sente alguma dificuldade em aprender inglês?

C1EF: um pouco

Pq: Um pouco, explica esse um pouco. O que é esse um pouco?

C1EF: Um pouco ... se tivesse uma estrutura melhor aqui na escola com certeza seria melhor aprender de aprender.

Pq: Mas o que é essa estrutura melhor? O que é para você melhor?

C1EF: Uma sala ampla com professores, né? Porque diariamente o professor não vem aí... com ... pessoas que saibam lidar bastante com o inglês para poder passar o conhecimento para os alunos

Pq: Você acha que o professor vindo todos os dias o aprendizado seria melhor?

C1EF: Sim, Seria.

Pq: Como você avalia as aulas de inglês de sua turma, na tua opinião?

C1EF: Assim é um pouco boa né? É boa porque vem, né? passa atividade só que... a maioria das aulas ele não vem, aí fica difícil a gente aprender.

Pq: Você tem vontade de aprender?

C1EF: Tenho.

Pq: Como você gostaria que as aulas de inglês fossem dadas?

C1EF: Com outros professores não só com um, dois ou três e com a convivência de pessoas, assim... que falam inglês certinho que possam ajudar a agente a falar inglês

Pq: Esse inglês certinho é o que?

C1EF: É, por exemplo, já moraram lá no exterior que sabem bem certo o inglês.

Pq: Um professor não bastava?

C1EF: Não.

Pq: O que significa ser um bom aluno na tua opinião?

C1EF: O aluno que respeita que aprende que saiba lidar com as dificuldades que têm na escola e que tem um bom aprendizado

Pq: E quais são essas dificuldades que tem na escola?

C1EF: A dificuldade de se concentrar, a de fazer a atividade corretamente e.... né, só

Pq: Esse aluno que respeita, o que é esse aluno que respeita?

C1EF: É o aluno que respeita os colegas, os professores principalmente e que tenha educação por si mesmo, respeite a si próprio.

Pq: Você acha que o aluno para ele aprender um idioma, ele tem que fazer todas as atividades que o professor passa em sala de aula? Você acha que isso é o bastante para ele aprender?

C1EF: Não é o bastante. Mas só ele fazendo isso já é uma

Pq: O que significa aprender uma língua estrangeira na tua opinião?

C1EF: Significa ter conhecimento para mais tarde você usar e aprender né?

Pq: No questionário você falou que uma das dificuldades é o professor interagir, essa palavra me chamou muito atenção, o professor interagir com o aluno, o que significa esse interagir que você colocou no questionário?

C1EF Ah! Interagir é fazer perguntas você responder, é compartilhar com o fato dele escrever e você ir lá e escrever ter um convívio com o aluno em sala de aula.

Pq: você acha que essa interação não acontece em sala de aula?

C1EF: Não

Pq: O que você gostaria de aprender nas aulas de língua inglesa?

C1EF: O que eu gostaria de aprender? A escrita, a pronúncia

Pq: O que você [...] aprende nas aulas de língua inglesa?

C1EF: Assim, só um pouco de escrever em inglês, só isso que eu aprendo.

Pq: No questionário você colocou que as aulas (de inglês) são interessantes e chatas ao mesmo tempo. Por que elas são interessantes e chatas ao mesmo tempo? Por quê?

C1EF: É porque ele [o professor] ela tá lá fazendo e a pessoa está aprendendo. E chata porque ele não explica as aulas, ele bota lá e a pessoa mesmo tem que responder por si próprio tem que saber o que está respondendo lá.

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.

Pq: Tem alguma diferença na tua opinião aprender inglês em um curso de idiomas e aprender inglês na escola pública? Tem alguma diferença?

C1EF: Tem.

Pq: Qual é?

C1EF: A diferença é porque no curso você não tem só um professor. Tem curso que tem vários professores para apreender inglês e eles sabem como é a forma. Na escola não. Na escola você vê é zoada... é...esse negócio aí que você só bota as perguntas no quadro e responde por si próprio.

Pq: Obrigada, pela tua participação.

C2EF

Pq: [...] Você já teve várias experiências na área da aprendizagem da língua inglesa, iniciou desde a quinta série, né, até a oitava, me fala assim como foi a tua experiência em aprender inglês, tuas aulas foram boas, ruins, resume, assim, um pouco da tua experiência.

C2EF: Inglês é bom. É uma matéria muito boa, mas assim eu não sei muito de inglês. Eu não aprendi muito, mas eu pretendo aprender mais e mais. É ótimo as aulas de inglês do professor. O professor de inglês dá aula bacana.

Pq: E tua experiência desde a quinta série até a oitava foi boa, você aprendeu alguma coisa?

C2EF: Aprendi mais ou menos assim

Pq: Mais ou menos assim por quê?

C2EF: porque às vezes eu não presto muito atenção nas aulas, entendeu? Aí ((risos)) eu não aprendi... praticamente quase nada.

Pq: Em sua opinião, qual é o papel do professor?

C2EF O professor de inglês?

Pq: Não. Todos os professores. Qual o papel do professor?

C2EF: O papel como assim?

Pq: Qual é a função dele em sala de aula?

C2EF: A função é ele explicar para quem não entender ... dá explicação porque o professor ele é muito... daqui ...é muito assim... vamos supor ignorante. Não é falando mal, mas quando

a gente vai perguntar pra ele, ele não quer explicação diz que ninguém presta atenção, aí não dá muito para entender porque ele não explica, ele não quer explicar direito... as aulas. Aí a gente tem que perguntar para os próprios alunos que já entende mais de inglês.

Pq: No questionário, a maioria falou que devemos falar inglês com uma excelente pronúncia. Você concorda?

C2EF: Uma excelente pronúncia?

Pq: Uma excelente pronúncia.

C2EF: Depende

Pq: Por quê?

C2EF: depende assim... assim, porque não é preciso ter uma excelente pronúncia basta.. é... não sei nem assim como falar, entendeu?

Pq: Você acha que não é preciso falar igual ao americano, igual ao britânico?

C2EF: Não... não....acho que não é ter um pouquinho de... é de... eu fico nervosa ((risos))

Pq: Fica à vontade. Fica à vontade.

C2EF: Não, assim não é preciso saber... muito... de inglês. Eu queria aprender inglês para ir para outros países para poder falar assim... quase que nem eles

Pq: Porque que é melhor aprender inglês no país onde ele [o idioma] é falado? A maioria colocou que concordava que era melhor aprender inglês no país onde ele [o idioma] é falado. Você concorda?

C2EF: Concordo. Concordo porque lá é assim é mais... por exemplo eu morando aqui fosse pra lá eu acho que aprenderia mais rápido o inglês de lá do que aqui. Porque aqui é muito difícil de aprender... mais difícil

Pq: Por que aqui é difícil de aprender inglês e lá é mais fácil?

C2EF: Porque lá a gente convive com várias pessoas e... eles já falam inglês e aqui todo mundo já fala em português. E algumas pessoas sabem falar inglês. E lá não, a gente vai conviver com várias pessoas que sabem.

Pq: E aí a convivência facilitaria.

C2EF: É. E os de lá já é mais difícil de aprender o português

Pq: Você acha difícil aprender inglês?

C2EF: Em minha opinião, pra mim, eu acho que sim.

Pq: Por quê?

C2EF: Porque assim eu não sei muito de inglês, pra mim é difícil aprender porque são línguas enroladas. Eh... Pra mim é mais fácil o espanhol.

Pq: Você acha inglesa uma língua enrolada?

C2EF: É ... é enrolada sim. Eu não entendo praticamente quase nada de inglês. Pra mim é mais fácil o espanhol. Espanhol é... mais ou menos eu entendo.

Pq: [...] Eu vou te dar uma situação: o fato de alguém não saber falar bem a língua portuguesa, esse fato vai contribuir para que essa pessoa não possa se interessar em aprender outro idioma?

C2EF: Não entendi.

Pq: Vou repetir. Por exemplo, o fato de uma pessoa não saber falar bem o português. Ela fala, mas não fala bem direito, seguindo às regras. Esse fato impede dessa pessoa aprender uma outra língua estrangeira? Só pelo simples dela não saber falar bem o português?

C2EF: Há algumas pessoas acho que sim, há outras não. Em minha opinião, acho que não. Ela pode se interessar mais nas outras línguas do que na língua portuguesa. Pode ser que ela se interesse mais na língua inglesa, pode ser que ela fale bem na língua inglesa e na portuguesa não ((incomp.))

Pq: Na tua opinião, você acha que existe pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública?

C2EF: É tanto faz... É eu acho que sim.

Pq: Por quê?

C2EF: Os alunos têm que se interessar melhor. Assim muitos dizem que as escolas particulares... é os alunos são mais inteligentes. Não é por isso, é porque os alunos se interessam. Se ele não se interessar...Tem muita gente na escola particular e escolas públicas que são muito diferentes uma das outras. Eu não entendi muito a pergunta.

Pq: Vou perguntar. Vou repetir. Você acha que na escola pública tem pouca motivação, tem pouco estímulo para o aluno aprender uma língua estrangeira?

C2EF: Motivação?

Pq: Ele não se interessa, não existe uma motivação pra ele vir para a escola, não existe um laboratório de línguas, não tem uma biblioteca boa, é isso que motiva, alguns fatores que podem motivar. Ele não é estimulado a aprender, às vezes o professor falta, o aluno fica desinteressado.

Você concorda com isso?

C2EF: Concordo.

Pq: Você acha que os alunos são os desinteressados?

C2EF: Desinteressados. Se eles fossem interessados, mais interessados eu acho que sim ia pode ser mais... é..... porque....

Pq: Ia ter mais motivação mais estímulo para esse aluno?

C2EF: É.

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

C2EF: Instituto de idiomas?

Pq: Por exemplo, [XX], [YY], são instituto de idiomas. Existe alguma diferença entre o aluno aprender inglês na escola pública e nesses institutos de idiomas?

C2EF: Eu não sei... Eu acho que sim porque lá é mais assim, eu acho que deve ser... os alunos são mais interessados, os professores explicam..... explicam o que os alunos querem saber. Aqui [na escola] não, a gente pergunta, às vezes o professor não dá explicação.

Pq: Mas por que o professor não dá explicação?

C2EF: Às vezes ele... ele... ele fica calado. Ele não fala. Acho porque os alunos são assim muito... porque lá na sala eles conversam bastante na aula de inglês acho que é por isso que o professor não quer dá explicação

Pq: Na tua opinião, quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno? É o aluno ou o professor?

C2EF: O aluno.

Pq: Por quê?

C2EF: Porque o professor já está com a vida ganha e o aluno não. O aluno ainda vai chegar em várias fases para chegar em algum lugar

Pq: Então o aluno é mais responsável pela aprendizagem dele.

C2EF É.

Pq: Para aprender a língua inglesa, ou qualquer outra língua estrangeira, você acha muito importante memorizar as regras gramaticais?

C2EF: Sim.

Pq: Por quê?

C2EF: Para aprender, a agente tem que lembrar o que o professor já... já explicou e do que ele já falou. Aí quando chegar a um certo tempo a gente tem que lembrar tudo.... aí a gente vai saber se... entendeu?

Pq: O que significa ser um bom aluno na tua opinião?

C2EF prestar.... um bom aluno assim, prestar atenção nas aulas... aprender o que o professor deu, ser comportado. Pra mim, isso é um bom aluno.

Pq: Como você gostaria que fossem dadas as aulas de inglês na tua turma?

C2EF: Eu gostaria que o professor explicasse pra quem não entendeu. Porque às vezes eu não entendo eu pergunto pra ele, ele não explica, às vezes ele não explica. Ele explica, ... assim eu não entendo, às vezes ele explica, mas eu não entendo muito. Eu sento na terceira cadeira... eu entendo e não entendo... mais ou menos assim. ((incomp.))

Pq: Você acha importante o professor interagir com o aluno em sala de aula? Aquela comunicação professor e aluno, você acha importante isso?

C2EF: Acho. O professor de ciências, ele é assim, ele interage, faz pergunta, dá explicação, mas o professor de [...] não.

Pq: Por quê?

C2EF: Ele só escreve no quadro, aí só explica aí a gente vai perguntar, ele não... não quer responder, às vezes ele não escuta direito.

Pq: Como você avalia a sua aprendizagem na língua inglesa na tua turma? Se você fosse avaliar, eu, qual a nota que eu dou hoje para a minha aprendizagem, será que eu estou aprendendo ou não? Como você avalia a tua aprendizagem em inglês?

C2EF: Eu dou uma nota. Eu acho que um cinco.

Pq: Cinco? Por quê?

C2EF: Porque assim... eu não sei muito de inglês

Pq: Por que cinco? Por que nota cinco?

C2EF: Porque assim eu não sou muito interessada na aula de inglês porque... eu tenho vontade de querer sair para outros países, pra poder falar inglês, mas... assim eu, pra mim dou nota cinco porque às vezes... tem às vezes que quando a gente quer sair da sala tipo tomar água, vai tomar água porque a gente fica cansado de sentar, e na hora que a gente vai entrar o professor não deixa a gente entrar porque ele é muito [...] aí assim eu não aprendo muito sobre o inglês

Pq: Você gostaria de aprender?

C2EF: Gostaria de aprender inglês, saber mais inglês.

Pq: OK. [...] Obrigada pela tua participação.

C3EF

Pq: Fala-me um pouco da tua experiência em aprender inglês na escola pública desde a quinta até a oitava como foi a tua aprendizagem? Você aprendeu muito? Resuma um pouco a tua experiência.

C3EF: Eu não aprendi muito de inglês, não.

Pq: Por quê? [...]

C3EF: Porque às vezes o professor não explica direito, falta muito às aulas aí ((incomp.)) que eu não aprendi. Eu aprendi um pouco só. Não aprendi muito sobre o inglês

Pq: Você acha que o fato do professor faltar, isso prejudica a tua aprendizagem?

C3EF: Prejudica... e muito.

Pq: Na tua opinião qual é o papel do professor?

C3EF: O papel do professor é... procurar explicar mais as aulas. Inglês é uma matéria muito complicada. Acho que ... o professor tem que estar sempre... explicando junto não faltando muito às aulas ((incomp.)) tá explicando o inglês.

Pq: Por que você chama assim que o inglês é uma matéria complicada? O que te faz pensar que ela é uma matéria complicada?

C3EF: Acho que... a linguagem dela. Português eu já acho mais fácil, mas inglês, a linguagem é ((incomp)). É isso.

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

C3EF: Acho sim.

Pq: Por quê?

C3EF: Dependendo dos esforços do professor, dependendo da escola também tudo isso pode ajudar a gente a aprender alguma coisa.

Pq: Tem alguma diferença na tua opinião entre o aluno aprender inglês na escola pública e no instituto de idiomas, tem alguma diferença?

C3EF: Não.

Pq: Não tem, é a mesma coisa?

C3EF: Acho que é a mesma coisa.

Pq: Na tua opinião, você acha que é melhor aprender inglês no país onde ele é falado?

C3EF: Eu acho sim. Porque no país onde ele é falado tem... tem a cultura, tem... várias coisas que podem ajudar. ((incomp.)) No Brasil tem várias culturas e a gente sabe português, mas aí o inglês... inglês eu acho que a gente só deve... só aprende... no país onde a gente estuda e possa estudar inglês

Pq: Humh quer dizer que você estudando inglês aqui no Brasil não é a mesma coisa como se fosse lá para os Estados Unidos aprender?

C3EF: Acho que não.

Pq: Por quê? Lá é mais fácil de aprender?

C3EF: Com certeza lá deve ser mais fácil de aprender.

Pq: Você acha inglês difícil?

C3EF: Não. Eu não acho muito difícil não. Eu acho que inglês é difícil quando não se quer aprender o inglês.

Pq: Quer dizer que depende mais do aluno?

C3EF: Depende mais do aluno, se o aluno não quiser aprender inglês fica difícil.

Pq: E o professor? Depende também dele?

C3EF: Depende. O professor tem sempre que estar participando, vendo o que o aluno está fazendo.

Pq: Na tua opinião, você acha que existe pouca motivação e estímulo para o aluno aprender inglês na escola pública?

C3EF: Não acho que não. Acho que...tudo é consciência do aluno, se ele quer mesmo realmente aprender inglês.

Pq: Na tua opinião, quem é o mais responsável pela aprendizagem do aluno, é o aluno ou o professor?

C3EF: Acho que é o aluno.

Pq: Por quê?

C3EF: Porque o aluno ele tem que saber o que ele quer. O professor não, o professor já está formado, já fez... de tudo. Acho que em minha opinião, acho que é o aluno que tem que aprender mais inglês.

Pq: Para aprender o inglês ou qualquer língua estrangeira, você acha importante memorizar as regras da gramática?

C3EF: Acho sim.

Pq: Por quê?

C3EF: Porque na gramática a gente tem que ver que lá tem tudo falando sobre o inglês. Tem tudo falando sobre o inglês.

Pq: Então você acha a gramática importante para aprender o idioma?

C3EF: Acho muito importante.

Pq: O que significa na tua opinião ser um bom aluno?

C3EF: O aluno participar, tirar notas boas.

Pq: Como era que você gostaria que as aulas de inglês fossem dadas?

C3EF: Com livros... ((incomp.)) o professor copiar mais algumas coisas no quadro e explicar mais.

Pq: Explicar mais. Você acha que está tendo pouca explicação?

C3EF: É sim.

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

C3EF: É importante sim.

Pq: Por quê?

C3EF: Depende do nosso conhecimento

Pq: Como você avalia, hoje, a tua aprendizagem na língua inglesa na tua turma? Você está aprendendo? Como você avalia?

C3EF: Estou aprendendo muito pouco sobre o inglês. Geralmente o professor falta bastante. Eu acho que estou aprendendo muito pouco.

Pq: E você gostaria de aprender bastante?

C3EF: Gostaria de aprender um pouco. A gente tem que saber de tudo um pouco.

Pq: Qual o papel do professor em sala de aula?

C3EF: Acho que o papel do professor é sempre...procurar... explicar mais as aulas, dá mais conteúdos.

Pq: [...] muito obrigado pela tua participação.

C4EF

Pq: Fala-me um pouco da tua experiência em aprender inglês desde da quinta até a oitava. Faz assim uma avaliação. Foi bom, foi ruim, regular, faz assim um resumo.

C4EF: Ah, eu achei que foi bom. É sempre bom agente aprender ((incomp.)) por causa da prova do ENEM, aqui [na escola] a gente já tem uma base do que vai ser. Então, eu já... tipo assim gosto da língua já desde muito pequena. Eu via os meus primos estudando, então eu já fui desde pequena. Eu já tinha uma base do que era.

Pq: Então foi muito boa a tua aprendizagem?

C4EF: Foi

Pq: Você aprendeu algumas coisas?

C4EF: Aprendi. Assim o básico. Tipo uma conversa. ((incomp.))

Pq: Esse básico foi o quê?

C4EF: Tipo como: como é seu nome, como você está? Essas coisas assim.

Pq: Hhum.

Pq: na tua opinião, qual é o papel do professor?

C4EF: Acho que o papel do professor, é ele ajudar o aluno em relação aquilo que a gente não entende. Acho que ele tem a obrigação de nos ajudar. Acho que é isso.

Pq: Hhum, vamos dizer assim qual seria o papel do aluno?

C4EF: O papel do aluno é aquele tipo o professor ajuda a gente, a gente tem que ajudar o professor. Interagindo mais com as aulas, assim buscando mais conhecimentos.

Pq: Hhum, você acha que está tendo interação na turma de vocês entre o professor.... e os alunos, o professor da disciplina língua inglesa, existe uma interação?

C4EF: Sinceramente, nessa oitava, agora, não. Assim eu acho que o professor tipo assim ele geralmente nos fala que nossos problemas a gente deve deixar na porta de casa antes de vir para a escola. Eu acho que de vez em quando ele traz os problemas dele para dentro de casa (da escola). Porque quando ele está de mau humor ele não fala com ninguém. Muitas das vezes eu não entendia algumas coisas e eu perguntava pra ele, ele não respondia nada ficava calado, nem me olhava como se eu não existisse. Então eu acho que não está tendo não.

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.

Pq: Hum, e essa interação, na tua opinião se ele existisse em sala de aula, ela facilitaria o teu aprendizado?

C4EF: Facilitaria.

Pq: Por quê?

C4EF: Acho que... porque a gente ((incomp.)) querer mais, aprender mais. Ano passado, ou seja, eu tive um professor muito bom, aí.. ele interagia bastante, brincava bastante, a gente... sempre queria mais.

Pq: Buscava mais conhecimentos?

C4EF: É.

Pq: Você acha que devemos falar o inglês com uma excelente pronúncia?

C4EF: Sim.

Pq: Na tua opinião, é melhor aprender inglês no país onde ele é falado?

C4EF: Eu acho que... talvez sim ... talvez não. Acho que vai depender do professor e do aluno. Não é questão de ir para outro país para aprender, acho que não.

Pq: Na tua opinião, tem alguma diferença entre aprender inglês na escola pública em aprender inglês em um instituto de idiomas?

C4EF: Acho que tem porque na escola pública é aquela questão de só um horário, uma vez na semana. No instituto não, é aquela coisa mais centrada só para aquela língua.

Pq: E na escola pública tem recursos para a aprendizagem do inglês?

C4EF: Recursos?

Pq: Recursos como laboratório de língua, aparelho de som ...

C4EF: Aqui [na escola] ... eles só explica lá e faz atividade e... pronto.((Risos))

Pq: Tu achas difícil inglês?

C4EF: Acho que só é difícil se a gente não prestar atenção

Pq: Eu vou-te dar uma situação. O fato de alguém não saber bem falar a língua portuguesa, isso é uma condição para ele não se interessar em aprender outra língua estrangeira?

C4EF: Eu acho que sim. Porque justamente, o meu professor... no curso ele falava que não adiantava a gente querer aprender inglês se não sabe a nossa própria língua.

Pq: Quem te falou?

C4EF: O meu professor

Pq: Mas aqui na escola pública?

C4EF: No curso... que eu fazia.

Pq: Ah... Tá.

Pq: Então, você concorda?

C4EF: Eu concordo. Não adianta a gente querer falar outra língua se a agente não sabe a nossa.

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.

Pq: Quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno? Ele mesmo ou o professor?

C4EF: Ele mesmo.

Pq: Por quê?

C4EF: Porque se... ele, realmente, quiser ele vai... atrás. Antes mesmo de eu começar a ter aulas de inglês aqui perto da escola, eu já buscava ((incomp.)) acho que vem do aluno e não do professor.

Pq: Para aprender uma língua estrangeira, você acha muito importante aprender as regras da gramática?

C4EF: Sim

Pq: Por quê?

C4EF: Porque se a gente não souber, como é que a gente vai saber ordenar aquilo....

Pq: O que significa ser um bom aluno na tua opinião?

C4EF: Ser um bom aluno acho que não é aquela questão de ser o quê. Acho que é aquela questão de aprender, entender e praticar.

Pq: Como você hoje avalia a tua aprendizagem na língua inglesa, na sua escola e na série que você está cursando? Como você avalia? Se você fosse dar uma nota para você mesma na tua aprendizagem, como você avaliaria?

C4EF: Daria um oito

Pq: Oito. Por que oito?

C4EF: Como eu falei. Acho que por falta mais de interação do professor, acho que isso nos desestimula muito. Mas também tem a questão do aluno... se empenhar. Então... como eu me empenho. Eu acho ((incomp.)) eu me dou um oito.

Pq: Ok. Você acha importante repetir bastante, praticar, repetir várias vezes para aprender uma língua estrangeira?

C4EF: É. Acho que sim porque a agente repetindo, praticando bastante a agente vai ter uma pronúncia melhor.

Pq: Finalizando a nossa entrevista, o que significa na tua opinião aprender uma língua estrangeira?

C4EF: Acho que significa... a gente tipo tem a questão da ((incomp.)) a questão da gente encontrar alguém na rua e pedir uma informação que fala outra língua. É sempre bom... então se a gente gosta também, né? Acho que... eu sempre gostei muito.

Pq: Ok. Muito obrigada pelas tuas informações.

C5EF

Pq: Fala-me um pouco da tua experiência em aprender inglês desde a quinta até a oitava. Como foi a tua aprendizagem? Resume assim um pouco.

C5EF: Foi um pouco difícil no começo, mas depois eu fui me acostumando. E comecei a gostar.

Pq: Por que foi difícil?

C5EF: Assim, tipo... na lição antiga a gente tinha que... falar a palavra né? ((incomp.)) se não falasse a palavra, a gente tinha que repetir ... aí se tornava um pouco difícil... aprender as regras também.

Pq: As regras também. Gramática?

C5EF: Sim.

Pq: Na tua opinião, qual é o papel do professor?

C5EF: Eu acho assim que é... dá prazer para o aluno, para o aluno querer ...ver aquela disciplina assim, querer se... envolver nela, no futuro... prestar para alguma coisa

Pq: Dá prazer, atualmente, você está sentindo esse prazer em estudar inglês?

C5EF: Sim. Um pouco.

Pq: Um pouco, por quê?

C5EF: Assim, é muitas das vezes a gente não entende muito....fica com vergonha de perguntar para o professor..... mas é bom porque aí a gente... ele traduz a atividade que ele pega. Aquela palavra que a gente não sabe ele traduz. Aí a gente já vai sabendo.

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

C5EF: Sim. Eu acho que é.

Pq: Por quê?

C5EF: Bom, basta só o aluno ter disposição para querer aprender, né? Se ele se interessar não.... faltar acho que vai conseguir. Mas acho que é possível.

Pq: Há alguma diferença entre aprenderem aprender inglês na escola pública e aprender inglês em um curso de idiomas?

C5EF: É acho que sim. Não, não.

Pq: Não tem diferença. É a mesma coisa.

Pq: Você acha importante falar inglês com uma excelente pronuncia?

C5EF: Sim

Pq: Por quê?

C5EF: Porque assim tipo, você vai falar com outra pessoa de outro país aí fala errado. A pessoa não entende. Tem que ter aquela... pronuncia bem,,, importante

Pq: Durante a tua aprendizagem desde a quinta até a oitava você recebeu algum conselho, que pode ser de uma amiga, de um professor ou dos próprios pais ou de algum ente familiar sobre aprender inglês. Alguém te deu algum conselho? Olha faça isso, não faça isso. [...]

C5EF: Não. Nunca me deram

Pq: Você concorda com essa afirmação: Pra que eu vou aprender inglês se eu sei muito mal o português?

C5EF: Não.

Pq: Por quê?

C5EF: Português é... é fácil. Inglês é um pouco difícil. Mas é essencial na vida de uma pessoa.

Pq: Por que inglês é um pouco difícil?

C5EF: É como eu disse: as regras assim... a pronúncia. É difícil um pouco, mas assim se esforçando a gente consegue aprender.

Pq: Na tua opinião, qual é o papel do aluno em sala de aula?

C5EF: Eu acho assim que... na aula é prestar atenção ao que o professor está falando, não conversar principalmente, porque o professor está ali falando coisas importantes e você está distraído conversando com amigos, assim... eu acho que é isso. O aluno tem que observar.

Pq: E o papel do professor?

C5EF: Ensinar bem. É acho que... falar assim algumas coisas de fora assim, dá exemplos.

Pq: Você acha importante estudar a gramática da língua quando se está aprendendo um idioma?

C5EF: Acho.

Pq: Por quê?

C5EF: Eu acho sim porque aprofunda o nosso conhecimento melhor. A gente conhece assim... novas coisas que a gente não conhecia antes.

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.

Pq: Como você gostaria que as aulas de inglês elas fossem dadas? Se você pudesse opinar, como é que você gostaria que elas fossem dadas?

C5EF: Assim tipo... é eu gosto muito de escutar músicas internacionais, na hora de traduzir. Acho que na aula o professor deveria fazer isso. né? Colocar as músicas para a gente tentar traduzir seria bom.

Pq: Aí como você já gosta, seria mais um incentivo.

Hoje como você avalia a tua aprendizagem na língua inglesa, se você avaliar qual nota que você daria?

C5EF: Acho que sete

Pq: Por que sete ?

C5EF: Porque assim muitas das palavras eu sei a tradução, mas assim tipo.... é.... como é que eu posso dizer pronome, essas coisas assim, artigo ((incomp.))

Pq: O que significa aprender inglês na tua opinião? O que é aprender inglês?

C5EF: Deixa eu ver aqui... tipo assim renovar... alguma coisa que a gente tem... dentro.... pensamento, estimular o cérebro para fazer novas coisas, falar novos idiomas, acho que é assim.

Pq: Você acha que suas aulas [de inglês] hoje elas são interessantes ou são chatas? Como você avalia tuas aulas de inglês hoje?

C5EF: É... elas são interessantes. Tipo ...tem várias coisas que eu não sabia.... e que o professor pega e fala lá e eu... já fico.... Ah! Eu não sabia disso e agora eu sei.

Pq: E você vai aprendendo cada vez mais. né?

Pq: Muito obrigada pela tua participação.

B1EF

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

B1EF: É sim.

Pq: Por quê?

B1EF: Porque na escola pública a gente não pode conseguir aprender tudo. É possível sim a gente aprender inglês....na escola é a mesma coisa de você.... assim no colégio pago. A mesma coisa que estivesse estudando também no colégio público. Não tem nada a ver!

Pq: Na tua opinião, já que você falou que é possível aprender inglês na escola pública, existe alguma diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender inglês em um instituto de idiomas. Tem alguma diferença na aprendizagem?

B1EF: Eu acho que não.

Pq: Na tua opinião, qual é o papel do professor?

B1EF: O professor....é que.... ele tem que....é.... saber falar pra a gente, explicar direito pra poder a gente entender e a gente tentar também o nosso papel de aluno. E , também é entender o que o professor fala.

Pq: Humh.... e qual seria o papel do aluno?

B1EF: É ser um aluno exemplar.

Pq: Esse aluno exemplar, o que caracteriza esse aluno exemplar? Para ele ser um aluno exemplar, ele precisa fazer o quê?

B1EF: Precisa prestar atenção nas aulas, fazer as atividades ((incomp.))

Pq: Fala-me um pouco da tua aprendizagem na língua inglesa desde a quinta até a oitava. Como foi? Foi uma aprendizagem boa? Você aprendeu, não aprendeu, teve professores bons, me fala um pouquinho.

B1EF: Foi assim. Quando foi na quinta série eu... eu não ia muito pra escola porque minha mãe estava doente e minha escola era longe. Eu já fui ter um aprendizado assim na sexta série porque eu já fui... já querer aprender ... mais. Aí quando foi na sexta série tudo o que eu dei na quinta como pronunciar ... ((incomp.))

Pq: Então, foi boa a tua experiência em aprender inglês?

B1EF: Foi. Eu não sei muito mas... assim....conheço algumas frases.

Pq: Hoje no oitavo ano, como você avalia a tua aprendizagem? Qual seria a anota que você atribuiria para a tua aprendizagem?

B1EF: Um oito.

Pq: Porque oito?

B1EF: Assim, tem algumas coisas que eu não consigo entender mesmo eu perguntando muitas vezes eu não consigo botar na minha cabeça.

Pq: Você pergunta pra quem?

B1EF: Para o professor

Pq: Humh, tá.

B1EF: Eu quero tirar dúvida, eu não consigo tirar dúvida.

Pq: Por quê?

B1EF: Eu não sei,

Pq: Mas você pergunta....

B1EF: Eu peço pra ele. [o professor] ele responde tudo... na calma.

Pq: Você acha inglês difícil?

B1EF: Não. Não, não. É só prestar bastante atenção, agente consegue aprender.

Pq: Vou te colocar uma situação. Você vai dizer se concorda ou não e dizer o porque. Uma pessoa que não sabe falar bem a língua portuguesa. Ela é impedida, não tem condições de aprender uma segunda língua estrangeira, só pelo fato de não saber falar bem o português.

B1EF: Não. Ela tem sim. ((incomp.)) eu às vezes falo errado como todo mundo fala. Mas só porque a pessoa não sabe falar... o português direito não quer dizer que ela não pode falar o inglês direito. Não, não tem a nada a ver.

Pq: Ela tem todas as condições de falar?

B1EF: Tem.

Pq: Você acha importante falar inglês com uma excelente pronuncia?

B1EF: Acho sim.

Pq: Por quê?

B1EF: Porque se a gente for trabalhar num país assim longe... aí a gente for falar assim... do nosso jeito ((incomp.)) eles não vão entender nada. Aí ter uma excelente pronuncia.

Pq: Uma pronuncia igual à deles?

B1EF: Igual à deles.

Pq: Você acha que hoje existe pouco estímulo, pouca motivação para o aluno aprender inglês na escola pública?

B1EF: Em algumas escolas sim. Porque às vezes... o professor não vai... não é falando mal, mas às vezes ele não vem para a escola e aí a gente vai perdendo... já um pouco do aprendizado porque tem alguns alunos que eles não gostam de estudar, eles só vão para a escola para pegar presença. Eu não sou uma aluna assim... mas tem alguns que ((incomp.)) eu acho que sim.

Pq: Então, assim, o fato de o professor faltar, isso prejudica a aprendizagem, na tua opinião?

B1EF: Sim.

Pq: Pq: Quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno, o próprio aluno ou o professor?

B1EF: O próprio aluno.

Pq: Por quê?

B1EF: Porque o aluno....o professor já faz a parte dele, ensinando. O aluno também tem que fazer a parte dele, de aprender

Pq: Ele tem que buscar mais... não é?

B1EF: Buscar mais. Como se ele tivesse, o mesmo professor dando aula que o aluno está tendo uma dúvida, o aluno mesmo assim ele pode perguntar. Para mim, se o professor for [...] aí se a pessoa não for perguntar, aí eu acho que o professor não vai querer responder.

Pq: Então, o aluno, ele, é o mais responsável.

B1EF: Para aprender uma língua estrangeira, você acha importante aprender as regras da gramática?

B1EF: Sim.

Pq: Por quê?

B1EF: Tem algumas coisas que dá no português que inglês também dá, como verbo *to be*... é... é as letras do alfabeto, número.

Pq: Hoje, se você pudesse opinar como você gostaria que tuas aulas de inglês fossem ensinadas?

B1EF: Para mim, tanto faz.

B1EF: Como é?

Pq: Assim você gostaria que houvesse músicas?

B1EF: Também. É. Na sexta série eu dei esses tipos de músicas, aquela música de parabéns? Não tem? Outros tipos de músicas que eu esqueci.... aí a gente também fazia... tipo uma aula de canto. A minha professora fazia aula de canto em outra escola e ela fazia isso com a gente. Aí ela levava um teclado e começava a fazer com a gente. Aí teve um tempo que eu fiquei doente.... aí eu não tive como pegar muito assim.

Pq: Então, você acrescentaria músicas nas tuas aulas?

B1EF: Acrescentaria.

Pq: Isso facilitaria o teu aprendizado, aprender músicas? Cantar em sala de aula?

B1EF: Acho que sim.

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.

Pq: Hoje, na tua aprendizagem existe interação professor e aluno?

B1EF: Existe

Pq: Como você se sente nas aulas de língua inglesa? Você se sente tímida, nervosa, feliz, contente, como você se sente?

B1EF: Sinto-me um pouco tímida.

Pq: Por quê?

B1EF: Porque tem vezes assim que eu não consigo, eu não consigo perguntar para o professor porque às vezes o pessoal é muito crítico aí se eu for perguntar alguma coisa assim... tipo... como já está óbvio aí eles vão ficar tirando....

Pq: Humh. Aí você fica um pouco tímida.

B1EF: É fico com vergonha de perguntar.

Pq: Você acha suas aulas interessantes?

B1EF: Acho.

Pq: Por quê?

B1EF: Porque... cada vez mais que a gente.... que cada aluno... tipo o diálogo que o professor dá... a gente vai aprendendo cada vez mais.

Pq: Na tua opinião, você acha importante repetir e praticar bastante as palavras para poder aprender o inglês?

B1EF: Acho que sim.

Pq: Por quê?

B1EF: A cada vez mais que a gente repete o que a gente aprende na sala, a cada vez mais nós vamos aprendendo, vamos conseguindo entender. Tipo como quando a gente foi fazer a prova... eu achei fácil como se fosse em português.

Pq: Finalizando a nossa entrevista, o que significa aprender uma língua estrangeira?

B1EF: Significa que... a gente.... tipo quando a gente for fazer um trabalho, é fazer um trabalho não. É ter um trabalho assim... longe fora do Brasil, a gente...teria que saber uma língua... espanhol, inglês.

Pq: Você acha importante falar inglês com uma excelente pronuncia?

B1EF: Acho.

Pq: Por quê?

B1EF: Porque a gente tem que aprender falar direito assim as coisas. Porque nem todas que falam inglês elas vão entender o que gente fala. Se a gente for falar de um jeito e a outra que já fala assim mesmo em inglês, se a gente for falar para ela, ela não vai entender. Então, acho importante falar.

B2EF

Pq: Fala-me assim um pouco, da tua experiência em aprender inglês desde a quinta até o oitavo ano, como foi? Foi bom, ruim, você aprendeu? Fala-me um pouco dessa experiência.

B2EF: [...] eu não aprendi muito. Eu tenho dificuldade de vez em quando no inglês

Pq: Qual é essa dificuldade?

B2EF: É nos verbos, ((incomp.)), afirmativa, negativa.

Pq: Mas você pergunta para o professor?

B2EF: Pergunto.

Pq: Aí você tira a tua dúvida.

B2EF: Tiro.

Pq: Então desde quinta até a oitava tuas aulas foram boas? Você aprendeu bastante?

B2EF: Mais ou menos.

Pq: E hoje? No oitavo ano se você fosse avaliar a tua aprendizagem qual nota que você daria na aprendizagem da língua inglesa?

B2EF: Dava um oito.

Pq: Por quê?

B2EF: Porque eu não sei muito assim não. Como esses outros aí que aprenderam assim muito.

Pq: Você acha que essa dificuldade que você teve e que você ainda está tendo em não aprender é devido você mesmo atribuir a culpa a você ou é a própria escola ou é o professor. A quem você atribuiria pelo fato de não está aprendendo?

B2EF: É o professor.

Pq: Por quê?

B2EF: Eu não estudava aqui. Eu estudava lá no [...] ele faltava muito.

Pq: Lá no [...] E aqui [na escola] você está tendo as aulas legais, direitinho.

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

B2EF: Eu acho.

Pq: Por quê?

B2EF: Porque é uma escola normal. Acho que o professor está vindo todo dia que a pessoa aprende, estar explicando a aula.

Pq: Existe alguma diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender inglês no instituto de idiomas

B2EF: Não. Não tem diferença nenhuma.

Pq: É tudo igual aprender inglês na escola pública e no instituto de idiomas?

B2EF: É.

Pq: Qual seria o papel do professor na tua opinião?

B2EF: Rapaz...vim toda vez para o colégio, não faltar, dá aulas, incentivar o aluno a perguntar, explicar, só isso.

Pq: O professor, ele está cumprindo com esse papel que você falou: vir para o colégio, dá aula, explicar as dúvidas.

B2EF: Rapaz... mas de vez em quando ele falta.

Pq: O que significa ser um bom aluno na tua opinião?

B2EF: Rapaz... é fazer as atividades, entregar o que ele [o professor] manda fazer, nunca faltar a aula e... quando tiver uma dúvida perguntar.

Pq: Você sente prazer, vontade em aprender inglês?

B2EF: Rapaz.... eu sinto porque na maioria desses empregos.... tem que ter... um certificado de inglês.

Pq: Você acha importante falar inglês com uma excelente pronuncia?

B2EF: Eu acho.

Pq: Por quê?

B2EF: Porque tem pessoas aí que sabem assim falar em inglês. Se a pessoa arranjar um emprego aí no aeroporto vai ter algumas pessoas que não são do Brasil que é desses países de fora.

Pq: Então, a pronuncia é importante?

B2EF: É.

Pq: Para você aprender inglês você acha que você deveria viajar para algum país onde o idioma é falado para aprender assim com uma pronuncia fluente ou você deveria aprender aqui mesmo no Brasil?

B2EF: Deveria aprender aqui mesmo no Brasil

Pq: Quer dizer que não seria interessante para você viajar para outro país que fale a língua inglesa?

B2EF: Pode ser, mas aqui no Brasil também aprende.

Pq: Você acha inglês difícil?

Pq: Por quê?

B2EF: Porque se a pessoa se interessar bastante, ela aprende.

Pq: Vou te dá uma situação, aí você vai dizer se concorda ou não: o fato de alguém não saber falar bem o português, isso impede que essa pessoa aprenda uma segunda língua estrangeira?

B2EF: Acho que não.

Pq: Por quê?

B2EF: Porque ela não sabe nem ler o português. Como vai saber inglês? Acho difícil.

Pq: Então nesse caso, você concorda? Não é?

Pq: Sim ou não?

B2EF: Acho que eu concordo.

Pq: Na tua opinião, quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno? É o próprio aluno ou o professor?

B2EF: Para mim, é os dois

Pq: Por quê?

B2EF: Porque o professor está lá para explicar e o aluno está lá para aprender.

Pq: Quer dizer que os dois têm a mesma participação na aquisição do conhecimento.

Pq: Você acha importante aprender a gramática da língua inglesa?

B2EF: Eu acho.

Pq: Por quê?

B2EF: Porque como eu falei ainda agora, porque a maioria desses ((incomp.)) tudo é em inglês, português, não português não, informática.

Pq: Aí a gramática seria importante você aprender?

B2EF Sim.

Pq: O que significa aprender uma língua estrangeira para você?

B2EF: Rapaz....é como eu falei ainda agora: para poder sair desse país, aqui, para outro. Aí, já chega lá já saber falar com o pessoal lá, perguntar local.

Pq: Se você pudesse opinar, como você gostaria que as aulas de inglês, na oitava série fossem ensinadas?

B2EF: Rapaz...ter livro na sala e...((incomp.)) para o professor ele explicar mais... as aulas.

Pq: Você acha que as explicações não estão sendo satisfatórias?

B2EF: É.

Pq: Você acha que ele [o professor] deve explicar mais?

B2EF: É.

Pq: Por quê?

B2EF: Por causa em uma semana assim tem só dois...horários de português e um de inglês. Aí é terça... e quinta. Aí só tem esses dois. Devia ter mais.

Pq: Para tirar as dúvidas, né?

B2EF: É.

Pq: O que significa ser um bom aluno para você?

B2EF: É... fazer as atividades entregar para ele [o professor]. Se tiver alguma dúvida, explicar bem explicado e não faltar a escola e nem nas aulas dele

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

B2EF: Rapaz... eu acho.

Pq: Por quê?

B2EF: ((incomp.)) ele explicar na aula dele bem explicado o aluno já aprende mais.

Pq: o que você gostaria de aprender nas aulas de língua inglesa?

B2EF: Bom eu tenho de aprender tudo. Tudo né?

Pq: Você sente vontade de aprender inglês, falar?

B2EF: Eu sinto vontade.

Pq: Por quê?

B2EF: Porque meu sonho é... viajar para esses outros países.

Pq: Obrigado, pela tua participação.

B3EF

Pq: Fala-me um pouco da tua experiência em aprender inglês desde a quinta até a oitava. Como você faz essa avaliação, você aprendeu, não aprendeu, me resume assim um pouco.

B3EF: É... eu aprendi. Dependendo do meu esforço eu estou cada dia buscando... a linguagem inglesa. Aí também eu estou buscando as palavras no vocabulário inglês. Cada dia... eu estou buscando.

Pq: aprimorando? Né? Ah! Que bom!

B3EF: É legal!

Pq: Na tua opinião é difícil aprender inglês?

B3EF: Para quem tem o dom da língua, não é não. Mas para quem nunca... teve contato...

Pq: É difícil?

B3EF: É.

Pq: Você acha que toda pessoa consegue aprender inglês?

B3EF: Depende da pessoa também. Tem umas que são mais ((incomp.)) e outras mais ativas.

Pq: Mas assim, no geral, você acha que todos conseguem aprender inglês?

B3EF: Eu acho que sim.

Pq: Por quê?

B3EF: Como vocês estão vendo aí... esses ((incomp.)) o que eles pedem mais é a língua inglesa. Pra lá é um jeito mais fácil de comunicar para a pessoa que fala a nossa língua.

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

B3EF: Aprender... totalmente não, mas aprender a metade sim.

Pq: Porque não totalmente?

B3EF: Porque tem vez... que.. os professores faltam e atrasa as aulas.

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?

B3EF: 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*.

Pq: Humh... tá!

Pq: Na tua opinião, qual é o papel do professor?

B3EF: Transmitir tudo aquilo que ele sabe.

Pq: Transmitir tudo aquilo que ele sabe é dar aula?

B3EF: Tudo aquilo que ele sabe para ensinar os alunos.

Pq: E qual o papel do aluno?

B3EF: Prestar atenção para aprender... buscar.

Pq: Você acha que é importante falar inglês com uma excelente pronúncia?

B3EF: sim.

Pq: Por quê?

B3EF: Porque com uma excelente pronuncia o inglês sai mais fácil e a pessoa consegue aprender mais a língua.

Pq: Você acha que para ter uma excelente pronúncia, falar o inglês fluente é preciso você fazer um curso no país onde é falado o inglês ou você aprende aqui mesmo no Brasil. O que é que você acha?

B3EF: Aprende mesmo na nossa localidade

Pq: Por quê?

B3EF: porque aqui tem o mesmo ensino que o lá de fora

Pq: O mesmo ensino, então não tem assim muita diferença? Né?

B3EF: Não.

Pq: Você lembra-se de algum conselho que você recebeu de alguém pode ser de um parente quando você começou a aprender inglês? Alguém de deu algum conselho?

B3EF: Um colega meu.

Pq: O que foi que ele te falou?

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

B3EF: Acho.

Pq: Por quê?

B3EF: Porque o professor interagindo com o aluno dá oportunidade para o aluno aprender mais, tirar as dúvidas.

Pq: Se você pudesse opinar, dá a tua opinião, como você gostaria que tuas aulas de inglês fossem ensinadas no oitavo ano?

B3EF: De uma forma mais... avançada... tipo.... mais horários.... e não só um horário.

Pq: Ah, tá.

Pq: Mais avançadas é o quê na tua opinião? Essas aulas serem mais avançadas?

B3EF: Mais explicativas

Pq: Você acha que não está tendo explicação em sala de aula?

B3EF: ((incomp.))

Pq: Na tua opinião, quem é mais responsável pela aprendizagem? É o aluno ou o professor?

B3EF: É o aluno.

Pq: Por quê?

B3EF: Porque o aluno ele é responsável para buscar aquela língua, então ele está se responsabilizando para cada dia mais aprender a língua inglesa

Pq: Quer dizer que o aluno tem de buscar mais o conhecimento. Né?

Pq: Você sente alguma dificuldade em aprender inglês?

B3EF: Um pouco.

Pq: Por quê?

B3EF: Porque tem umas palavras lá que...é meio assim... difícil de entender, mas com a explicação a gente vai...

Pq: Você acha importante repetir bastante a palavra, repetir, praticar várias vezes para aprender um idioma?

B3EF: Eu acho que sim.

Pq: Por quê?

B3EF: Porque a gente repetindo... a gente vai botando na nossa mente... o significado e... na hora que for se comunicar fica mais fácil

Pq: Muito obrigado pela tua participação

A1EF

Pq: Na tua opinião, qual é o papel do professor?

A1EF: O papel do professor é educar é educar... incentivar o aluno a passar de ano, não só passar de ano... a aprender mesmo tudo que lhe é passado

Pq: E nesse caso, qual seria o papel do aluno?

A1EF: Nesse caso, o aluno tem dois tipos, professora, o aluno que quer aprender e o aluno daquele que é ruim mesmo. O ruim, o papel dele no colégio é provocar... fazer o mal. Agora, o que quer aprender mesmo vem mesmo para se interessar e levar alguma coisa na cabeça para casa.

Pq: Quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno, na tua opinião, é o aluno ou o professor?

A1EF: Isso aí é o aluno próprio. Se ele não tiver uma boa cabeça... ele não vai aprender nada.

Pq: O professor, ele tem alguma participação nessa aprendizagem do aluno?

A1EF: Claro, obviamente, professora, Se não tiver um bom professor o aluno não aprende nada.

Pq: Mas, o aluno na tua opinião ele é mais responsável do que o professor.

A1EF: Exatamente.

Pq: Por quê?

A1EF: O professor, ele só tem que conduzir o aluno, agora a cabeça, o cérebro que vai aprender é do próprio aluno e não do professor, o professor já sabe.

Pq: O que significa na tua opinião ser um bom aluno?

A1EF: Um bom aluno... acho que pra muitos, o bom aluno é aquele que senta na frente, mas não é não. O bom aluno é aquele que segue as regras, faz tudo conforme que se pede em sala de aula.

Pq: E o que significa ser um bom professor?

A1EF: Ser um bom professor é até difícil, mas...o bom professor é aquele que sempre está lá apoiando o aluno, incentivando ele a buscar mais, mais para si próprio.

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

A1EF: É importante. Sem um professor que interage bem, o aluno não chega a lugar nenhum. Sempre vai achar ah! isso é sempre repetido, então tá meio chato, aí o aluno quer tá lá fora, escutando músicas como muitos que eu vejo por aqui.

Pq: Você acha importante aprender as regras da gramática nas aulas de inglês?

A1EF: Sim.

Pq: Por quê?

A1EF: Porque sem a regra da gramática não tem uma base. O aluno não vai focar nada, ele sempre vai errar alguma coisa.

Pq: Para aprender inglês, você acha importante repetir várias vezes as palavras, ficar insistindo, repetindo, repetindo. Qual a tua opinião?

A1EF: É importante. Quando eu estudei... à tarde, a professora sempre repetia, mandava os alunos repetirem. Se ela olhava um aluno... olhando pra outro lado, fazendo outra coisa ela

fazia aquele aluno levantar e repetir várias vezes em frente a turma. Por isso é muito importante e todo mundo ficava bem afiado.

Pq: nas palavras?

A1EF: Exatamente.

Pq: O que significa aprender uma língua estrangeira na tua opinião? O que é aprender uma língua estrangeira?

A1EF: Aprender uma língua estrangeira é ir bem além do que o seu cotidiano.

Pq: Por exemplo?

A1EF: Tem muita gente que não gosta muito de aprender inglês, mas o espanhol ((incomp.)) vem gente de fora, hoje em dia, o mercado de trabalho procura gente que fala outras línguas, aí é muito importante pra gente.

Pq: Você lembra-se de algum conselho que você recebeu quando começou a aprender inglês?

A1EF: Não, não lembro.

Pq: Há alguma diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender inglês em um instituto de idiomas?

A1EF: Como?

Pq: Em tua opinião, qual a diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender inglês em um instituto de idiomas, como por exemplo, [...] [xx] [yy] essas escolas de idiomas, há alguma diferença?

A1EF: A única diferença é... que nesses lugares aí fora da escola tem mais infraestrutura, tem muitas aulas práticas, e na escola não como o poder público que temos hoje não temos uma boa infraestrutura para que o aluno siga como os outros de fora.

Pq: Você acha que a infraestrutura ela influencia a aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos?

A1EF: Influencia muito. Porque sem uma boa infraestrutura, o aluno não vai usufruir como os outros aí de fora, né?

Pq: É possível aprender inglês na escola pública?

A1EF: É possível. Até sei um pouco. Acho que daqui da sala só eu e a vovó e eu aprendi bem

Pq: Em sua opinião, é difícil aprender inglês?

A1EF: No começo foi difícil pra mim porque a professora me castigava bonito, mas aí eu fui ingressando e hoje estou até melhor.

Pq: O aluno aprende melhor, na tua opinião, quando ele estuda fora da sala de aula?

A1EF: Não, fora da sala de aula é cometer coisas erradas, sem uma sala de aula não existem alunos, professora.

Pq: Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública? O que é que você acha?

A1EF: Há sim.

Pq: Por quê?

A1EF: Muito pouca. Se tivéssemos muito mais os alunos, a sala estaria bem cheia.

Pq: Então você acha que na escola pública, existe pouca motivação, né? Para o aluno aprender?

A1EF: Existe muito pouca.

Pq: Muito obrigada pelas tuas informações.

A2EF

Pq: O que significa aprender uma língua estrangeira para você?

A2EF: Se comunicar com o mundo, arranjar um emprego melhor, uma coisa grande aí.

Pq: Você acha importante o ensino da gramática nas aulas de língua inglesa?

A2EF: Português?

Pq: Nas aulas de língua inglesa, a gramática da língua.

A2EF: Ah! tá.

Pq: Você acha importante? Por quê?

A2EF: É a parte... é a parte ((incomp.)) pra aprender.

Pq: Na tua opinião, qual é o papel do professor?

A2EF: Ensinar... da melhor forma possível, eu acho.

Pq: Ensinar os conteúdos da disciplina?

A2EF: É.

Pq: E o papel do aluno qual seria?

A2EF: Aprender e tentar tirar algo para ele...da aula.

Pq: Na tua opinião, quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno, ou o professor?

A2EF: O aluno.

Pq: Por que o aluno?

A2EF: Por que ((incomp.)) se ele não se esforçar ele não aprende.

Pq: O que significa ser para você um bom professor?

A2EF: ter paciência... e saiba ensinar bem.

Pq: E o que significa ser um bom aluno?

A2EF: Tentar tirar o máximo da aula e tirar ((incomp.))

Pq: Para aprender inglês, você acha importante repetir várias vezes as palavras, ficar insistindo, repetindo, repetindo para aprender a língua inglesa, o que é que você acha?

A2EF: Talvez, Porque pega o som melhor, a pronúncia.

Pq: Repetindo, repetindo, você se acostuma com a pronuncia?

A2EF: É.

Pq: Você lembra-se de algum conselho que você recebeu quando começou a aprender inglês?

A2EF: Não. Faz muito tempo.

Pq: Ninguém te deu nenhum conselho, olha faz isso.

A2EF: Não.

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

A2EF: Não sei, nunca fui a uma aula de inglês assim de um curso, só mesmo no colégio.

Pq: Só na escola pública, mas assim na tua opinião existe alguma diferença?

A2EF: Não, talvez não, talvez sim e talvez não porque no curso de inglês é só inglês.

Pq: E na escola pública?

A2EF: Várias matérias

Pq: É possível aprender inglês na escola pública?

A2EF: É.

Pq: Por quê?

A2EF: ((incomp.)) todos aprendem alguma coisa.

Pq: Mesmo a escola pública não apresentando assim uma excelente estrutura laboratórios, aparelhos de som, videoconferências, você acha que dá para o aluno aprender sem essa infraestrutura boa?

A2EF: Dá

Pq: Por quê?

A2EF: ((incomp.))

Pq: Na tua opinião, é difícil aprender inglês?

A2EF: Um pouco.

Pq: Por quê?

A2EF: ((risos)) É muito difícil... é pela pronúncia.

Pq: A pronúncia!

A2EF: Espanhol é muito mais fácil.

Pq: Você acha que o som é diferente? assim...

A2EF: Inglês?

A2EF: É. É... muito diferente da gente.

Pq: Na tua opinião, o aluno aprende melhor quando ele estuda fora da sala de aula? Esse fora da sala de aula é o seguinte: a sala de aula, o professor, ele [o aluno] faz as atividades. Fora da sala de aula, é no caso estudando em casa, com os livros, na biblioteca, esse fora da sala de aula a que estou me referindo. Você acha que ele aprende melhor quando ele estuda fora da sala de aula?

A2EF: Aprende. ((incomp.))

Pq: Na tua opinião, há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública?

A2EF: Como assim?

Pq: Você acha que o aluno na escola pública é motivado para aprender inglês? Você acha que ele é estimulado para aprender inglês?

A2EF: Não.

Pq: Por quê?

A2EF: Se o estímulo não for por ele não é ninguém que vai ensinar.

Pq: Você acha que depende só dele, esse estímulo, essa motivação?

A2EF: Exatamente.

Pq: Muito obrigado pelas tuas informações.

A3EF

Pq: Na tua opinião, algumas pessoas têm uma habilidade para aprender línguas estrangeiras. Por quê?

A3EF: Porque inglês não é tão difícil assim de aprender basta é...como é que se diz.. é ...aprender mais com o professor, assim se empenhar mais, perguntar mais sobre o assunto que o professor trabalha mas não é muito difícil.

Pq: Você discorda que é melhor aprender inglês no país onde ele é falado. Por quê?

A3EF: Porque o inglês ele pode ser aprendido na escola... de qualificação... é... cursos e não no país onde ele é falado?

Pq: Por que aprender inglês na tua opinião significa [não] se comunicar nessa língua?

A3EF: Não entendi a pergunta.

Pq: Aprender inglês significa se comunicar nessa língua. Você discordou por que você não concorda?

A3EF: Porque às vezes não têm muito turista que fala a língua deles. Não tem muito turista que fala inglês aqui em nosso país. A gente tem que está preparado para quando eles vierem, a gente tá falando a língua deles.

Pq: Em tua opinião para aprender inglês é importante repetir, repetir, praticar bastante, por quê?

A3EF: Porque é desse modo que o aluno vai capacitar e aprender mais ainda.

Pq: Você acha que repetindo, repetindo, o aluno aprende melhor?

A3EF: Ele aprende melhor, ele precisa memorizar.

Pq: As palavras?

A3EF: As palavras.

Pq: É difícil na tua opinião aprender inglês?

A3EF: Não!

Pq: Por quê?

A3EF: Porque o inglês ele não é tão complicado assim, como eu falei no princípio, basta é... é... se empenhar mais o professor.

Pq: Então, na tua opinião, o professor ele tem um papel fundamental nessa aprendizagem

A3EF: Exato.

Pq: Na tua opinião quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno, o aluno ou o professor?

A3EF: Olha...é com certeza o aluno, mas o professor tem mais responsabilidade do que o aluno.

Pq: Você acha que o professor tem mais responsabilidade do que o aluno?

A3EF: Sim.

Pq: Por quê?

A3EF: Porque o professor ele já está capacitado para ensinar o aluno e o aluno está ali para aprender...aprender o assunto que o professor está dando.

Pq: Na tua opinião, é possível aprender inglês na escola pública?

A3EF: Eu coloquei aí que eu não concordo.

Pq: Exato. Por quê?

A3EF: É porque já tem curso técnico pra isso, pra se qualificar como curso [XX] qualificado pra isso.

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

A3EF: Sim.

Pq: Tem alguma diferença, qual é?

A3EF: Tem diferença porque na escola pública dá só o ensino básico, já no outro é um ensino mais aprofundado.

Pq: O que é esse básico na escola pública na tua opinião?

A3EF: É... começar a falar... inglês: os horários, as palavras... é os nomes, endereços, etc

Pq: Aí quer dizer que lá no instituto de idiomas lá é mais aprofundado?

A3EF: Aprofundado... é profissionalizante.

Pq: Para aprender o idioma inglês o aluno deve prestar atenção e fazer o que o professor pede em sala de aula. Você concorda com essa afirmação?

A3EF: Concordo.

Pq: Por quê?

A3EF: É a responsabilidade do aluno aprender corretamente.

Pq: Então, ele tem que fazer tudo o que o professor... pedir?

A3EF: Orientar, pedir e no futuro não ser prejudicado.

Pq: Mas assim, prejudicado assim como? Se ele não fizer...

A3EF: Por exemplo, se a professora de inglês pedir para ele fazer aquilo e ele não fez ele estará se prejudicando.

Pq: Qual o papel do aluno na tua opinião?

A3EF: O papel do aluno é aprender.

Pq: E o papel do professor, qual seria?

A3EF: Será qualificar o aluno para o futuro.

Pq: Qualificar você quer dizer... ele dá o melhor de si para o aluno?

A3EF: Exato. Eh, o bom professor é aquele que capacita o aluno para um futuro melhor.

Pq: Você acha importante o ensino da gramática da língua inglesa nas aulas de inglês? Você acha importante ou você acha uma coisa chata a gramática. Qual a tua opinião?

A3EF: Gramática ele é boa porque ela ensina o aluno a falar corretamente, aprende a falar palavras novas que a agente não conhece.

Pq: Fala-me um pouco da tua experiência nas aulas de [inglês] assim desde o fundamental... como foi a tua experiência nas aulas de língua inglesa? Foram boas as aulas que você teve? Você gostou? Fala-me um pouco dessa experiência como aluno.

A3EF: Quando eu comecei a ter aula de inglês eu não gostava muito achava muito chato, mas depois quilo aí foi me envolvendo, envolvendo e eu fui gostando aí eu fui querer mais, procurar mais o professor, pedindo mais informações para o professor e o professor foi me ensinando e eu fui gostando.

Pq: Você colocou que no início você achava muito chato as aulas. Por que elas eram chatas?

A3EF: Porque... às vezes eu não conseguia gravar as palavras ... as palavras que o professor falava e aquilo ali não dava pra eu entender, aí minha mente ficava confusa mas depois que eu fui aprendendo a prestar mais atenção na fala, é... memorizar as palavras é aí que eu fui me qualificando aprendendo mais

Pq: Durante a tua aprendizagem com o idioma, a língua inglesa você se lembra de assim.. de algum conselho pode ser de um amigo, até de um familiar de alguém que deu par você quando você começou a iniciar a estudar inglês, se lembra de algum conselho?

A3EF: Não. Comecei a estudar a estudar mesmo as aulas de inglês foi em sala de aula mesmo já no colégio [xx] já venho tendo aula de inglês.

Pq: Como você gostaria que fosse as tuas aulas de inglês na tua opinião?

A3EF: Olha, em minha opinião eu queria que as aulas fossem mais assim mais não muito profunda mais que dê para o aluno entender, a memorizar as palavras certas, o professor orientando como falar, como escrever.

Pq: Você acha importante a pronúncia nas aulas de língua inglesa? Você acha importante a questão da pronúncia?

A3EF: Eu acho.

Pq: Por quê?

A3EF: Porque tem como o aluno memorizar... a pronúncia.

Pq: Ah! então, você acha que memorizando a pronúncia você vai falar inglês fluente?

A3EF: Como vai falar, mais escrever.

Pq: Escrever?

A3EF: Corretamente.

Pq: E finalizando a nossa entrevista o que significa na tua opinião, aprender uma língua estrangeira?

A3EF: Aprender uma língua estrangeira significa pra mim uma coisa... bem significativa é aprender, aprender significa escrever corretamente, prestar atenção mais nas aulas de inglês, ouvir mais as pronúncias

Pq: Muito obrigado pelas tuas informações.

A4EF

Pq: O que significa para você aprender uma língua estrangeira?

A4EF: Em minha opinião, aprender uma língua estrangeira é um avanço... um avanço do conhecimento.

Pq: Qual é o papel do professor na tua opinião?

A4EF: Ensinar.... educar... esse é o papel do professor

Pq: E o papel do aluno qual seria?

A4EF: Respeitar.

Pq: Na tua opinião quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno? É o aluno ou o professor?

A4EF: Em minha opinião é o professor.

Pq: Por quê?

A4EF: Ele tem obrigação de passar tudo o que ele sabe para o aluno, depois o aluno tem que... colaborar..... colaborar quer dizer que ele tem que se empenhar, em aprender.

Pq: O que significa pra você ser um bom professor?

A4EF: Um bom professor pra mim é um professor que dá atenção.... atenção, um professor bem atencioso... com os seus alunos está sendo um ótimo professor, ganha muitos pontos

Pq: E o que significa ser um bom aluno?

A4EF: Ser um bom aluno é um aluno que... é um aluno completo é um aluno que não falta, primeiramente não falta...., não desrespeite seja um aluno mais esforçado em aprender... esse é um bom aluno.

Pq: Você acha importante aprender as regras da gramática nas aulas de língua inglesa?

A4EF: Importante. Faz com que você... aprenda melhor, saia melhor...se saia melhor na...se saia melhor na hora de... de conversar já que se interessa pela língua estrangeira, então é importante.

Pq: Para aprender inglês você acha importante o aluno ficar repetindo, repetindo as palavras, as estruturas, praticando, o que é que você acha? Você acha importante essa repetição?

A4EF: Acho.

Pq: Por quê?

A4EF: Porque quanto mais você repete mais você vai se aperfeiçoando.... é tipo assim a prática leva a perfeição se não pratica.....

Pq: Você lembra de algum conselho que você recebeu quando começou a aprender inglês? Pode ser um conselho de um familiar, um irmão de um vizinho, tipo assim, olha faz isso desse modo porque assim você aprende melhor, não faz isso, lembra de algum conselho nesse sentido?

A4EF: lembro-me de um conselho de uma... amiga minha que...professora também ela disse que é muito importante você sempre treinar..., tiver com quem conversar melhor ainda... viu?

Pq: Há alguma diferença na tua opinião entre aprender inglês na escola pública e aprender inglês no instituto de idiomas?

A4EF: No instituto de idiomas é bem melhor.

Pq: Por quê?

A4EF: É. você tem... professores desempenham um pouco mais.... é... geralmente é sempre pouco mais calmo, aqui...,é.. nós temos nós temos o que? Uma aula por semana e no instituto você teria várias aulas por semana no decorrer da semana. Este é o motivo de ser melhor.

Pq: Na tua opinião é possível aprender inglês na escola pública?

A4EF: Não, não é possível não. É como eu acabei de falar são poucas aulas então você aprende muito pouco. Não daria para você sair de uma escola pública dizendo que sabe, você saberia algumas palavras aqui e ali, então não seria possível não.

Pq: Na tua experiência [como aluno] é difícil aprender inglês?

A4EF: Não, não.

Pq: Por quê?

A4EF: Não é difícil, eu acho uma língua muito fácil, uma língua é... muito.....deixa ver se eu encontro a palavra, ela encurta muita coisa a língua inglesa, ela, uma palavra às vezes tem vários significados não como [a língua portuguesa] se eu digo, eu tenho que dizer se eu disser alguma coisa essa mesma coisa já pode ser de forma diferente e ela ao é uma língua muito compacta, ajuda muito.

Pq: Na tua opinião, o aluno estuda melhor quando ele estuda fora da sala de aula, fora de sala de aula é estudar sozinho em casa, na biblioteca e na sala de aula é com o professor, com os alunos com o grupo?

A4EF: Eu acho que é com o professor. É melhor.

Pq: Por quê?

A4EF: O professor está ali para ensinar. Suponhamos que eu vou estudar só, mas se eu não souber pronunciar aquela palavra como é que eu vou saber sozinho? Não tem como porque eu não tenho ninguém pra dizer como que é. Então, com o professor eu acho muito melhor.

Pq: O que é que você acha? Você acha que há pouca motivação e estímulo para o aluno aprender inglês na escola pública? Você acha que ele é motivado, ele é estimulado para aprender uma língua estrangeira, o aluno da escola pública?

A4EF: Eu acho que.... o seguinte que... na escola pública falta um pouco mais só de empenho quando não tem ((incomp).) não tem muito empenho do... do não falo nem do professor falo sim do poder público porque a culpa não é do professor, o professor tem a carga horária dele,

entendeu? Agora se o poder público tivesse.... tivesse assim vai ter três ou quatro aulas na semana assim como nós temos em português aí facilitaria muito mais

Pq: Encerrando a nossa entrevista, o que significa pra você aprender inglês, ou seja, aprender uma língua estrangeira?

A4EF: Significa muito, significa, futuramente, você ter um emprego melhor, entendeu? Ajuda bastante.... você ter dois idiomas ou três... no caso como nós estamos falando só de inglês é uma língua que se fala praticamente no mundo todo, então ajuda bastante.

Pq: Obrigado pelas tuas informações.

A5EF

Pq: O que significa na tua opinião aprender uma língua estrangeira?

A5EF: Significa trabalhar melhor quanto a língua, desenvolver.

Pq: Você acha importante repetir, repetir, praticar bastante a língua inglesa para aprendê-la?

A5EF: Eu acho.... importante. Porque tem muitas pessoas que têm muita dificuldade tanto em português já tem dificuldades imagina na língua inglesa que é um pouco complicada a escrita e a pronúncia. Acho que é bem importante repetir, repetir, praticar no caso não só em sala de aula.

Pq: É difícil aprender inglês?

A5EF: Eu acho que não. Não.

Pq: Por quê?

A5EF: Não é difícil não.

Pq: É sempre um processo chato aprender o idioma inglês?

A5EF: É.

Pq: Por quê?

A5EF: Porque é tanto difícil falar, na escrita também, mas a gente tem que fazer, tem que aprender.

Pq: É possível aprender inglês na escola pública?

A5EF: Sim acho que sim.

Pq: Por quê?

A5EF: Porque os professores são exemplares estão ali pra ensinar e depende do aluno para aprender, acho que é muito importante.

Pq: Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar, o aluno precisa empenhar-se também, concordas?

A5EF: Concordo.

Pq: Por quê?

A5EF: Porque não adianta, o professor está só em sala de aula, explicar e explicar e o aluno não está nem aí então ele tem que ter uma... colaboração dele, entendeu? Correr atrás do que ele quer....

Pq: Na tua opinião qual é o papel do professor?

A5EF: Ensinar..., trabalhar com os alunos e os alunos também né? Respeitar o professor trabalhar e é isso aí.

Pq: E o papel do aluno, qual seria?

A5EF: Aprender, respeitar o professor em primeiro lugar.

Pq: Na tua opinião quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno é o aluno ou o professor?

A5EF: Acho que depende da situação, o aluno também tem um papel muito importante porque não adianta o professor tá ali, vem pra sala de aula pra aprender, ensinar e ensinar e o aluno não está nem aí. Então, o aluno também tem que ter uma colaboração se ele quer correr atrás ((incomp.)).

Pq: E o professor?

A5EF: O professor, é correr atrás, explicar melhor tem muitos alunos que tem dificuldades tem de correr atrás explicar bem melhor para o aluno, trabalhar com o aluno, entendeu? Tem a facilidade de trabalhar com o aluno.

Pq: O que significa pra você ser um bom professor?

A5EF: O bom professor é aquele que explica a aula direito, que ensina , trabalha com os alunos em grupos, que respeita os alunos?

Pq: E o que significa ser um bom aluno?

A5EF: O bom aluno é um aluno estudioso, chega na hora certa não ficar atrapalhando os que querem, então, respeitar o professor.

Pq: Você acha que há pouca motivação, pouco estímulo para o aluno de a 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 vir, 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....

Pq: Lembra um pouco da tua experiência no ensino fundamental em relação à língua inglesa, como foi a tua experiência foi boa no ensino fundamental, foi difícil? Conta-me assim um pouco resumindo a tua experiência com a língua inglesa no ensino fundamental?

A5EF: Acho que não foi tão difícil, mas também não foi tão fácil ((incomp.)) sei da dificuldade, mas fora foi bom o ano que eu aprendi foi muito bom quero aprender muito mais, mais e mais.

Pq: Você se lembra de algum conselho que você recebeu pode ser até de um familiar de um amigo, de uma amiga de um irmão, uma irmã quando você começou a aprender a língua inglesa tipo assim olha faz isso que dá certo, é melhor assim, você lembra-se de algum conselho?

A5EF: Sempre minha patroa fala que é bom a gente aprender, é importante inglês e ela sempre me explicava que isso é bom porque tem em jornais tem anúncios assim a gente tem que aprender a língua inglesa e é fácil não é tão difícil entendeu? Basta a gente querer.

Pq: E finalizando a nossa entrevista o que significa aprender uma língua estrangeira para você? O que é aprender inglês? O que significa aprender inglês?

A5EF: Ter outros contatos com outras pessoas para aprender inglês, assim como a gente aprende português tem que aprende inglês, ter a facilidade de emprego, viajar para outros países pra a gente aprender a falar, saber falar, acho que é isso.

Pq: Obrigado pelas tuas informações.

APÊNDICE M - ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DA UNIDADE ESCOLAR EA

Pq: Bom dia, professora, gostaria de saber há quanto tempo você trabalha na área [ensino de língua inglesa]

APEF: Mais ou menos uns dez anos a onze anos. Eu trabalho na área de língua inglesa, em 2005 foi a minha terceira graduação na área de Letras. Eu sou graduada em Letras com habilitação em Português/inglês, literatura portuguesa, brasileira, anglo americana e inglesa e algumas pós

Graduações... é... magistério superior, literatura brasileira e aí... eu sempre continuei estudando, né, como educação começa e nunca termina eu continuamente estou fazendo um curso de pós-graduação e trabalhando nessa área...de inglês desde o período que eu terminei o curso de inglês.

Pq: Professora com toda essa bagagem, o que significa para você aprender uma língua estrangeira?

APEF: É necessário, é importante, nós vivemos em um mundo globalizado, num momento que nós precisamos conhecer novas pessoas, nesse momento que nós temos aqui, no Brasil, infelizmente a gente tem muita dificuldade de aprender inglês, mas é necessário porque a gente vê todos os dias a educação, ela precisa continuamente está se atualizando, então a gente atualiza e aprende. Inglês, na verdade, a gente necessita para o dia a dia, não tem como fugir, nós temos *internet*, *facebook*, *sites*, então, por mais que eu não queira aprender inglês, eu tenho porque está aqui, a língua ela está enriquecida com os estrangeirismos, então eu não tenho como fugir desse idioma, então é necessário para relacionamentos comerciais, para empregos, pós-graduações, hoje é fácil fazer um doutorado, um mestrado em outro país que não seja, por exemplo, de língua portuguesa, é necessário saber inglês e você tendo um novo idioma, evidentemente que o seu salário vai, vai aumentar tendo um novo idioma, então, não só para quem é professor de inglês ou quem trabalha diretamente, mas em todas as áreas é necessário inglês hoje.

Pq: Professora, levando em consideração tudo o que você acabou de falar sobre aprender uma língua estrangeira dentro assim de uma dimensão bem ampla, aí eu gostaria de saber o que significa para você ensinar uma língua estrangeira?

APEF: O ensinar é... transmitir conhecimentos claros, ter uma visão do mundo, na verdade saber inglês você está abrindo um leque, oportunidades para todo o mundo. Se você sabe inglês você vai facilitar a sua entrada em novas oportunidades de emprego, de universidades não só no Brasil, mas em todo o mundo porque a língua inglesa é uma língua que é falada universalmente, de fácil acesso em outras universidades. Ensinar inglês é ampliar conhecimentos.

Pq: Levando em consideração que... o ensino para você significa ampliar conhecimentos, trazendo isso para o contexto da escola pública, você acha que é possível aprender inglês na escola pública?

APEF: Sim

Pq: Por quê?

APEF: Eu penso assim, se nós pudéssemos mudar a forma de como estamos ensinando inglês nas escolas públicas, eu não diria não só nas escolas públicas, de uma forma geral no Brasil esquecer um pouco de gramática e fazer com que as pessoas falem inglês e depois aprendam a gramática como é no normal de aprender uma língua, a gente, primeiro aprende falando e depois a gente vai para a escola aprender.. gramática, eu vejo um processo totalmente diferente no Brasil, nós aprendemos gramática para aprender a falar porque n[os somos cobrados, é no vestibular, nós somos cobrados no concurso público, apenas escrever, apenas

saber gramática. Nós não somos cobrados para falar, para ter fluência, então o que acontece? As pessoas normalmente no Brasil não conseguem falar inglês com fluência. Sabe o verbo *to be* que todo mundo sabe e os alunos reclamam, e todo mundo sabe não é uma coisa única, mas é o verbo *to be* do jardim até o curso superior, infelizmente não se aprende inglês assim. Eu acho que a visão, a mudança, a maneira de ensinar inglês é que está dificultando a aprendizagem do aluno. Os professores, normalmente, estão preocupados em passar o conteúdo e não fazer com que os alunos entendam o processo que é a aprendizagem. Aprendizagem não é o passar o conteúdo e sim fazer com que o aluno ele aprenda, ele entenda. Normalmente, termina-se o ensino médio no Brasil e as pessoas não sabem falar inglês. Eu acho que apenas a metodologia, a forma de se tratar, de se ensinar inglês, eu acho que sim as escolas públicas, elas podem muito bem ensinar, isso não é cem por cento porque tem alunos que saem e aprendem, sabem falar inglês, mas, a agente... a realidade é: a maioria não aprende inglês.

Pq: levando em consideração a questão do aluno, a aprendizagem do aluno, como você observa esse interesse do aluno na escola pública, como você caracteriza esse aluno que está lá para aprender uma língua estrangeira, no nosso caso, a língua inglesa. Ele é interessado? Como você caracteriza esse aluno da escola pública?

APEF: A gente faz assim a pergunta, quem gosta de inglês? Interessante quando nós fazemos essa pergunta poucas pessoas gostam de inglês pela dificuldade porque não aprendeu no jardim, na verdade eles não têm motivação para aprender uma língua. A verdade é: as escolas, elas não incentivam para eles se sentirem motivados a aprender. Eles têm um livro e um quadro, algumas escola um *data show* algo que possa haver. É uma língua nova. Nós precisamos de mais recursos para que as pessoas que não gostam da língua, hoje, o momento não é o gostar, você tem que aprender, é necessário aprender uma língua nova porque é o real e a agente não tem como correr. O mercado de trabalho exige isso: um novo idioma além do português, a agente precisa de um novo idioma, a língua inglesa principalmente. Então as escolas infelizmente elas não têm recursos para que os professores possam utilizar e incentivar o aluno e ele se sentir motivados a aprender. Na realidade, eles não têm motivação, um ou dois alunos gostam e querem por músicas, assistiram um filme, aí eles querem aprender, mas isso numa sala de aula de quarenta, cinquenta alunos é dois, três alunos que gostam da língua inglesa. Se sentem motivados a aprender porque tem um celular, porque tem um *face* [*facebook*] porque ouviram um frase, então, alguns se sentem motivados por isso por esse momento. Todo mundo fala inglês, tem filme, mas a maioria não tem vontade de falar inglês e nem de aprender inglês.

Pq: Levando em consideração, a questão da motivação, isso me despertou a minha atenção quando você falou a questão da motivação, você acha que esse aluno da escola pública ele não se sente motivado é em decorrência da própria infraestrutura que a escola pública apresenta hoje ou principalmente em função do professor?

APEF: Nós temos dois lados, infelizmente a agente não pode correr quando a agente fala disso, eu não posso generalizar. Tem professores que se preocupam com a educação, tem professores que eles não, se a escola não tem recurso ele cria algum mecanismo para facilitar a educação e a aprendizagem do aluno. Mas os professores também estão desmotivados, e aí fica difícil quando você tem uma sala de aula que professor e alunos estão desmotivados e aí a escola não oferece recursos e o professor não se motiva para ensinar os alunos, eles se sentem desmotivados. Os alunos muitas vezes não têm interesse, as vezes ele não tem nem livros, ele não tem uma cópia, só vai aprender copiando no quadro, não tem vamos dizer um CD, um DVD nada que ele possa visualizar ou ouvir, a gente sabe que a educação... ouvir olhar, tudo isso a agente vai facilitar a aprendizagem quando eles estão assistindo, quando eles estão ouvindo, quando eles estão falando, quando ele estão escrevendo, é muito mais fácil aprender um idioma. Então, os alunos se sentem desmotivados porque não tem recursos e as vezes eles

não gostam mesmo da língua, eles não querem , eles acham que tem dificuldade para aprender, então quando o professor está desmotivado e o aluno está desmotivado é mais difícil, mas quando o professor mesmo que não tenha nenhum recurso na escola e ele cria algum mecanismo para facilitar esse idioma , essa aprendizagem aí as coisas funcionam melhor.

Pq: Você acha importante o aluno falar inglês com uma excelente pronúncia?

APEF: É, é importante, mas se ele consegue falar... já está bom demais. Ele falando inglês é o que é importante, ele aprender a falar. Quando ele aprende a falar ele vai para a escola e vai aprender a parte gramatical. Esse sempre é o meu pensamento com relação a língua inglesa no Brasil, nós aprendemos a gramática como eu falei anteriormente, aprendemos a gramática para poder falar é exatamente o contrário, a agente aprende a falar para depois aprender a gramática. É importante que ele fale com fluência, depois que ele terminou o curso que ele já aprendeu que ele vai para o mercado de trabalho. Mas, na escola, se ele aprende a falar é o primeiro passo para ele começar a estudar a gramática e futuramente falar fluentemente.

Pq: É difícil aprender inglês com a sua experiência?

APEF: Não. Não é difícil aprender inglês.

Pq: Por quê?

APEF: Não é difícil. Porque? A língua é uma língua fácil. É uma gramática facilíma m relação se a agente for comparar a gramática de português com a de inglês é muito simples fácil. O que dificulta a aprendizagem do aluno é a maneira que ele [o idioma] é repassado é transmitido, é a metodologia do professor. Aí eu vejo, a metodologia do professor e o interesse do aluno porque não está aí no jogo só o professor, o interesse, a dedicação do aluno, o comprometimento de uma aprendizagem de um novo idioma é essencial para futuramente ser um excelente falante da língua inglesa. Então.. fácil aprender inglês desde que você se dedique porque aprender inglês tu podes aprender sozinho, pode até aprender sozinho, agora com tantos recursos como a internet, com CD, DVD com todos os recursos se você tiver dedicação e comprometimento você aprende. Tem educação à distância, agora, você pode até fazer um curso à distância aprender. Mas em sala de aula, o professor ali, é ótimo que maravilha, professor e aluno. Aprender inglês não é difícil , é a forma como ele é transmitido que dificulta ou não para o aluno que faz com que o aluno goste ou não do idioma.

Pq: Em sua opinião, há alguma diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender inglês em um instituto de idiomas?

APEF: Olha eu vejo assim, o professor em sala de aula tanto no curso de idiomas como na escola ele tem um conteúdo para passar, então a preocupação de aprendizagem é exatamente aí que está o problema na educação, eu preciso passar o conteúdo e aí eu tenho tempo para avaliar quarenta ou cinquenta alunos numa escola pública se eu tenho cinquenta minutos de aula? No curso de idiomas são vinte, quinze ou dez alunos para também cinquenta minutos de aula. É mais fácil o professor avaliar no curso de idiomas do que em uma sala com quarenta ou cinquenta alunos, então o professor, ele tem que está atento a educação individualizada, eu tenho que falar, repetir, corrigir, analisar os meus alunos em sala de aula. Será se o professor da escola pública tem condições em cinquenta minutos de avaliar um aluno quarenta ou cinquenta alunos em uma sala de aula? É complicado isso, então no curso de idiomas porque o professor tem mais recursos, na escola pública o professor não tem tantos recursos ele não tem *data show* livre, ele não tem computador livre, ele não tem uma sala com recursos para ele aprender com computador, os recursos mesmos que facilitem a aprendizagem. Numa escola de idiomas, nós temos uma sala separada que o aluno só vai para aprender a ouvir e ouvir, falar, falar e todos os recursos, *data show*, livros, tudo que ele necessita para facilitar o aprendizado.

Pq: Em sua opinião quem deve ser o maior responsável pela aprendizagem, é o aluno ou o professor?

APEF: Eu vejo, como... se fosse para perguntar se eu tivesse que responder exatamente o professor ou o aluno? O aluno ele precisa, ele precisa aprender é ele que está precisando de um idioma, mas eu não vejo assim. O professor e o aluno são patês iguais. O professor porque está ali ele tem que transmitir com clareza, facilitar a aprendizagem do aluno e o aluno se dedicar. Eu vejo que os dois são responsáveis porque o professor está ali para repassar conhecimentos e ele [o aluno] está para adquirir conhecimentos, então eles dois são responsáveis pela educação.

Pq: Pegando aquele gancho da gramática, você acha necessário e importante o ensino da gramática nas aulas de língua inglesa? Como você visualiza essa questão?

APEF: É a gente volta para o que eu falei antes. É necessário sim saber gramática porque aqui no Brasil as provas são todas interpretação de texto, o que é isso, o que é aquilo, verbo e tal. Então, nas provas que nós fazemos para concursos, para vestibular e outros é só gramática. Não vai ter ali uma prova prática, eu não preciso falar inglês, eu não preciso saber inglês com fluência, eu não preciso, então, é importante saber gramática? Sim. Porque eu aprendo a falar, mas eu só vou aprender a falar corretamente se eu souber gramática. É importante sim saber gramática, mas não só a gramática nós precisamos entender o contexto, toda a língua não fixar ou focar somente na gramática.

Pq: Em sua opinião, o que o aluno deve fazer para aprender a língua inglesa?

APEF: Ele tem que se dedicar, ele tem que se comprometer. São cinquenta minutos em sala de aula e cinco horas em casa, o tempo que ele estiver disponível para ler para escrever, para assistir filmes, para ouvir músicas, para pesquisar, para estudar a gramática, então para que se possa aprender um novo idioma precisa ter dedicação e comprometimento com a língua.

Pq: Qual o papel do professor em sua opinião?

APEF: Facilitar. Facilitar o conhecimento, transmitir com precisão, com clareza, observar o que o aluno, como o aluno está aprendendo, o que ele precisa, construir junto com o aluno o seu próprio conhecimento, a forma, facilitar a forma do aluno aprender um novo idioma. O que é mais fácil para ele? Como é que ele vai aprender com mais facilidade? É ouvindo músicas? É escrevendo? É falando? É ouvindo? É olhando? É assistindo filme? Então, você tem que observar o que o aluno vai aprender com mais facilidade, então o papel do professor é facilitar esse conhecimento, é... transmitir com clareza e objetividade o conhecimento da língua inglesa.

Pq: E o papel do aluno? Qual seria?

APEF: Dedicção, comprometimento e estudo. Ele tem que está comprometido com o que ele quer. Ele tem que querer, quando ele quer ele se dedica, estuda, é estudar, estudar e estudar para aprender.

Pq: Com relação à questão da motivação, como você caracterizaria o aluno da escola pública?

APEF: Não é cem por cento. Alguns alunos são interessados, são inteligentes, motivados, alguns alunos, eu não diria muitos, mas, a grande maioria, infelizmente, não tem motivação para aprender a língua inglesa. Infelizmente, talvez por falta de recursos, por falta de conhecimento mesmo de formação até do professor não incentivar o aluno a querer porque eu vejo que nas escolas públicas deveríamos ter o curso de empreendedorismo, orientação profissional já que eles estão saindo para o mercado de trabalho para eles terem a noção de que eu preciso saber inglês para eu ter grandes oportunidades no futuro. Então se eu tivesse um professor que me orientasse, que me mostrasse a importância da língua inglesa para o meu futuro profissional eu teria mais interesse em aprender.

Pq: Professora, nós como professores estamos sempre enfrentando desafios no dia a dia da sala de aula e comumente nós ouvimos nossos alunos dizer esse discurso pra que eu vou aprender inglês se eu sei mal o português? Como você ver esse discurso dos alunos?

APEF: É verdade. É uma frase que nós ouvimos muito, a realidade é que a maioria não sabe realmente o português, às vezes nem falar corretamente. Mas tudo é questão de dedicação,

aprendizagem, de querer. Não é porque eu não sei português corretamente que eu não precise estudar um a nova língua, isso não é o real, por quê? Você em determinados empregos você apenas fala inglês, escreve inglês, dificilmente você vai escrever em português em determinadas áreas profissionais. Então, você não vai aprender inglês porque não sabe português? Esse discurso, infelizmente ele não é real, o real seria eu não sei português eu vou aprender e vou também aprender inglês porque eu preciso saber português com fluência porque é a minha língua nata e, eu preciso saber um outro idioma porque ele vai facilitar o meu... futuramente a minha vida profissional.

Pq: Professora como é que você percebe a questão da aprendizagem da língua inglesa com relação à aprendizagem desta apenas com falantes nativos?

APEF: Não eu não concordo porque aqui no Brasil nós temos excelentes escolas, escolas públicas com excelentes professores de inglês e ... nativo ele facilita porque a agente vai ver ele facilita porque ele conhece verbos mas isso não é real. Nós podemos aprender sim com professores brasileiros. Tem excelentes professores brasileiros que falam com fluência, então, eu não vejo a real necessidade de está com o professor da língua. É claro que há facilidades de você morando nos Estados Unidos, na Inglaterra ou em algum país que fala a língua inglesa é muito mais fácil porque você tem contato direto, você não tem como falar português, você aprende muito mais rápido, é muito mais fácil você morando em outro país para aprender um novo idioma. Mas isso não quer dizer que você... vai aprender melhor com um nativo. É até mais fácil aprender com alguém do seu próprio país porque já conhece as dificuldades e vai facilitar, vai facilitar e...o nativo ele vai ter um pouco de dificuldade porque ele está começando a falar inglês, na verdade, você vai ficar sempre comparando inglês, português com a sua língua com outro idioma. E, para um professor nativo, dificilmente ele vai conseguir facilitar esse conhecimento, o processo ele vai demorar um pouco mais. Eu vejo assim, mais fácil, mas também eu não vejo que você morando em outro país você aprende com mais facilidade porque você não tem outros contatos com a língua portuguesa.

Pq: A questão da repetição, você acha importante o aluno repetir, repetir, repetir aquelas estruturas gramaticais, palavras isoladas para aprender a língua inglesa, como é que você visualiza essa questão?

APEF: Pois é, o inglês é um processo, nós temos muito métodos, métodos diferentes para aprender a língua inglesa. E, por muito tempo a gente fez a repetição, não é? quando a agente é criança, a agente não sabe falar a língua, então a gente começa a repetir, ouve as pessoas falando e a agente repete, repete, até quando a agente tem consciência do que realmente é aquilo, e na língua inglesa até as estruturas gramaticais, as palavras que infelizmente você só vai aprender se você falar, se você repetir, se você falar, então repetição é importante para o entendimento da palavra para que você consiga falar melhor. Se eu repito uma vez e a minha pronuncia não ficou boa repito a segunda para conseguir uma pronúncia correta.

Pq: Professora, finalizando a nossa entrevista, eu vou finalizar com uma pergunta que eu lhe fiz anteriormente, o que significa aprender uma língua estrangeira?

APEF: Significa grandes oportunidades, é ampliar as oportunidades para o mundo não só a parte profissional mas os contatos pessoais, você pode viajar, você aprender mais, você pode estudar. Aprender a língua inglesa é ampliar os seus conhecimentos.

Pq: E junto com essa pergunta, finalizando também, eu gostaria de perguntar o que significa ser um bom professor e ser um bom aluno, o que é um bom professor? O que é um bom aluno?

APEF: O bom professor é aquele que facilita o conhecimento do aluno que consegue transmitir com clareza, com objetividade que ele consiga fazer com que o aluno pense, o aluno construa o seu próprio conhecimento.

Pq: E o bom aluno?

APEF: O bom aluno é aquele que se dedica, é um dedicado, é aquele que quer aprender, aquele que busca conhecimento, que está sempre buscando mais, querer mais, se dedicar mais e aprender sempre mais.

APÊNDICE N – ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DA UNIDADE ESCOLAR EB

Pq: Há quanto tempo você ensina inglês na escola pública?

BPEF: Dez anos.

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

BPEF: É.

Pq: Por quê?

BPEF: É possível... Tem que ver primeiramente dois fatores: professor e aluno. O aluno tem que estar predisposto tem que ter interesse para aprender. Há realmente a questão da baixa estima dos alunos. Eles acreditam que só nos cursinhos se aprendem inglês e aí vai cansando as vezes ((incomp.)) dificultando o trabalho do professor. Eu, pelo menos, trago dicionários, trago aulas em *data-show*, faço o possível para usar várias tecnologias, trabalho muito a questão da cultura, e isso tudo vai facilitando ((incomp.)) e a partir disso tem pessoas que não aparece nem na escola, né? Não se interessam para estudar e aprender. Então, eu acredito que é possível, agora é muito difícil.

Pq: Devido a sua experiência na área de língua inglesa, você acha que existe alguma diferença entre ensinar inglês na escola pública e ensinar inglês no Instituto de idiomas?

BPEF: É lógico.

Pq: Qual essa diferença?

BPEF: Principalmente o número reduzido de alunos, não tanto pela tecnologia porque eu... estudei inglês no [XXX] acho que sete anos, sete anos de [XXX] e não tinha tanto tecnologia como hoje eu tenho acesso. Nós não tínhamos essa tecnologia toda há um tempinho atrás. Então, nosso material era realmente livro, biblioteca, dicionários, quase não utilizávamos (inglês/inglês) utilizávamos um pouco. Mas, eu aprendi dessa forma com livros mesmo e bibliotecas, revistas, vários tipos de literatura, dramatização, fazíamos demais, foi assim que eu aprendi.

Pq: Professora como você conceituaria... o que é ensinar uma língua estrangeira?

BPEF: O que é ensinar ... eu parto da ... eu procuro trabalhar vocabulário, eu procuro trabalhar a questão da cultura, hoje mesmo eu estou começando um projeto na oitava série, no nono ano, buscando os países, os idiomas, os costumes para que eles vão compreendendo a cultura, vão compreendendo a língua, a partir desse projeto. Eu penso que ensinar língua estrangeira é isso ... tem que ter recursos como qualquer outra disciplina, mas para a língua estrangeira eu tenho que ter... já que hoje nós temos tanta tecnologia eu preciso desse apoio, dessas ilustrações, eu preciso ter livros condizentes nesse sentido para o processo. Nós temos CD's, livros com CD's, mas infelizmente há muitos que não tem computador para utilizar, às vezes

Pq: Em sua opinião é difícil aprender inglês?

BPEF: Não acho difícil aprender inglês. Não acho tão difícil assim não. E não é porque eu fiz curso não. Eu fazia curso eu já estava no ensino médio. No ensino fundamental eu estudei inglês. Eu não acho difícil aprender inglês. Qualquer coisa que nos esforçamos para aprender né, acaba-se aprendendo.

Pq: Qual o papel do aluno hoje em sala de aula, na tua opinião?

BPEF: Eu até prescreveria ser estudante. Estudante de fato, é estudar mesmo, prestar atenção,

Pq: E o posto qual seria o papel do professor?

BPEF: Estimular. Estimular em diversas formas porque se você fica só copiando aula no quadro e mandando aluno repetir eles não aprendem, então se eu trabalho.... ano passado eu trabalhei com essa turma cores, características físicas e trabalhei roupas, por exemplo, e aí eu faço.... trago recortes de revistas com pessoas aí eu peço pra dizer qual a roupa, a cor da roupa, as características das pessoas e aí eles vão se envolvendo com isso porque eles querem.

Os meninos, Caio Castro, as meninas querem Carol Castro. Aí eu fico procurando o máximo de imagens que vão estimular para que eles façam a atividade e eles fazem muito bem feito, eles têm interesse, eu peço que eles se descrevam, descrevam os colegas, os gestores aí eu vou tentando o máximo envolvê-los no processo.

Pq: Você acha importante ensinar a gramática da língua inglesa?

BPEF: É importante trabalhar a gramática, a gente tem que saber tem que ter a noção de gramática é como eu estava te dizendo eu não trabalho a gramática, a aula é hoje sobre... sei lá ... futuro, não, vou fazendo as frases e eles vão percebendo que o tempo que está sendo utilizado ali naquele texto é o futuro que as ações ali dizem respeito ao futuro. Então eu deixo claro, trabalho o texto e vou buscando.

Pq: Na tua opinião quem é o mais responsável pela aprendizagem do aluno é o próprio aluno ou o professor?

BPEF: É os dois com uma grande responsabilidade do aluno. Eu penso que o aluno se ele for bem interessado ele estimula o professor a buscar mais, acaba pesquisando mais, trazendo novidades.

Pq: Você acha importante o aluno ter uma excelente pronúncia na área de língua inglesa? A pronúncia, ela é importante no aprendizado?

BPEF: Eu trabalhei muito tempo no aeroporto com informação turística nessa época eu falava inglês fluente e eu só trabalhava com turistas estrangeiros então eu falava com pessoas que não falavam o inglês muito bem, vinha muito turista da Alemanha nessa época pra cá, vinha muito chinês pra cá e nem todos falavam o inglês muito bem, a agente se virava muito bem cada um falando inglês do seu jeito.

Pq: Como você caracterizaria o aluno da escola pública na aprendizagem da língua inglesa?

BPEF: Baixa autoestima. Interesse em ...*rock*, em *reggae* e isso facilita e abre uma porta para a gente chegar a esse aluno.

Pq: Baixa autoestima que você falou, por quê?

BPEF: Eles têm essa baixa autoestima, eles pensam que eles não vão chegar muito longe... eles não sonham com uma universidade, eles não sonham com pós-graduação, pra eles parece que é outro mundo enquanto que o aluno da escola particular não você percebe aquele interesse dele já em pensar em que carreira eles vão seguir, a questão familiar também é importante, não são todos.

Pq: Você acha que é melhor aprender inglês no país onde essa língua é falada?

BPEF: Com certeza.

Pq: Por quê?

BPEF: Porque eles ((incomp.)) como eu estou te falando eu terminei o curso de inglês eu fazia Letras, [...], tive uma deficiência da Universidade porque fui logo liberada no primeiro período você não precisa fazer inglês, precisava sim de inglês. Mas eu quero, a professora me liberou e eu ficar batendo lá na porta. Aí eu comecei a trabalhar no aeroporto com essa conversa, dando informação turística, eu fiz um curso rápido, mas eu melhorei muito a minha pronúncia, melhorei muito fui aprendendo palavras que não estavam no meu vocabulário... de professora por questão turística, foi interessante aprendi muito com isso. Eu tenho uma colega que só estava dois meses não sabia nada e aí já veio agora, agente já conversou, ela já está me dando aulas ((risos)). Eu acredito muito na experiência do intercâmbio

Pq: Voltando aquela pergunta anterior, você acha que o aluno da escola pública não apresenta interesse pela aprendizagem da língua inglesa?

BPEF : Ele só só se... esse assunto estiver muito bem contextualizado porque eles gostam de fazer como agora eu fui trabalhar com celular fui trabalhar com internet... aí eles super se interessaram,... Mas se você for como eu estou dizendo, se você for apenas trabalhar o verbo *to be*... e pronto eles não vão se interessar porque a baixa autoestima deles para muitas outras coisas não só para a língua inglesa.

Pq: Então você concordaria que há pouca motivação e estímulo para o aluno da escola pública em termos de aprendizagem da língua inglesa?

BPEF: É como eu estou dizendo como não vejo esse interesse enorme do aluno, o professor tem que puxar só que não tem professor que puxe porque eu tive professoras numa escola excelente [escola Y], por exemplo, eu estudei o meu ensino médio inteiro, pra mim a professora da [escola Y] ela pegava o texto e mandava a gente... traduzir o tempo inteiro. Eu adorava a minha professora de inglês, mas ela fazia isto. ((risos)). Poxa, eu estava três anos... e o que a gente aprendeu de inglês ? nada! E era um livro bom, o livro de [ator X], um livro que era assim meio enorme, pois nós tínhamos o nosso livro, nós comprávamos, não ganhamos. Mas foi só isso, foi tradução, tradução, tradução... Eu não aprendi nada.

Pq: Como você acha que as aulas de inglês deveriam ser ensinadas?

BPEF: Com muita dinâmica, com muito, muito movimento, com muita pesquisa, com muito buscar aqui, buscar ali, vídeos também são interessantes, essa questão da leitura de imagens, eu sei que trabalhei na minha monografia do curso de Letras, a leitura de imagens como é importante a leitura de imagens porque o aluno tem dificuldade de ler de interpretar qualquer coisa porque se ele vai ver dar de cara com o texto em inglês, professora, eu não sei falar inglês e tchau eu não sei nem português, imagina inglês, oh frase!

APÊNDICE O – ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DA UNIDADE ESCOLAR EC

Pq: Em sua opinião, é possível aprender inglês na escola pública?

CPEF: Sim, é possível.

Pq: Por quê?

CPEF: Olha, eu acredito que para uma pessoa aprender inglês, não precisa necessariamente ela fazer um curso de inglês ou ela ... ir para um país, por exemplo, onde se fala o idioma. Eu acho sim que ela pode aprender, sim, em uma escola pública com o professor.

Pq: Quer dizer que é possível aprender inglês na escola pública?

CPEF: Tanto que... não é que eu tenha aprendido a falar inglês fluentemente, mas assim a minha experiência em aprendizado de inglês foi melhor foi melhor na época da... da universidade só que é publica se é que eu posso falar assim, vocês está falando de escola? Escola do ensino médio

Pq: Escola pública do ensino médio e fundamental?

CPEF: Ele dá para aprender sim a falar fluentemente, mas ele dá pra ter uma boa noção sim... de inglês, agora obviamente depende também do professor, né?

Pq: Você acha que o professor, ele desempenha um papel importante nessa aprendizagem?

CPEF: Eu acho que o professor tem de incentivar, assim fazer com que o aluno... acredite que inglês seja uma língua interessante porque... não adianta só chegar... e colocar ali como se não tivesse nenhuma utilidade. Mostrar porque é interessante aquela língua, porque é interessante saber inglês.

Pq: Em sua opinião, o que o aluno deve fazer para aprender a língua inglesa?

CPEF: É métodos que ele possa desenvolver? É isso?

CPEF: Olha uma boa forma de aprender inglês que eu achei... assim além de ouvir músicas só que não só música é bater papo na internet, os chats. Eu acho uma ótima fonte porque você fica curioso para saber o que o outro fala... e você vai atrás. Eu lembro que eu aprendi muita coisa nessa época. Os *chats*. ((incomp.)) A minha irmã, por exemplo, gosta de inglês e só vive agora conversando. ((risos))

Pq: Em sua opinião, há alguma diferença entre aprender inglês na escola pública e no instituto de idiomas? O instituto que eu falo eu me refiro a [XX],[YY]

Pq: Qual diferença?

CPEF: Porque na escola pública a impressão que se tem é que o aluno precisa aprender porque ele precisa de uma nota no final do ano, do período. Então ele fica muito preocupado com aquilo, com aqueles quatro períodos do ano, como ele vai ter as notas e tal. No instituto de idiomas não, ele está ali, mas não tão preocupado com as notas dele, mas sim com a própria formação, se ele vai conseguir falar, se vai conseguir fazer intercâmbio se ele vai conseguir atingir do nível básico para o avançado e assim vai. Acho que lá no instituto de idiomas ele termina aprendendo mais até porque também a aula lá é mais intensiva e na escola pública as aulas são duas vezes por semana, não é isso?

Pq: Uma vez.

CPEF: Não é diferente? E o tempo de aula é menor e as salas são lotadas, isso dificulta. E no instituto de idiomas, não, as salas de aulas são reduzidas. Eu me lembro de que eu fazia inglês lá com sete alunos. Então, o professor tem muito mais tempo para verificar a aprendizagem, o aprendizado de cada aluno do que, por exemplo, numa sala de aula onde ele precisa de uma carga horária... onde ele precisa... trabalhar os conteúdos mesmo ali, notas, é diferente. É diferente, eu acho.

Pq: É difícil aprender inglês?

CPEF: É difícil ouvir em inglês. É difícil pensar em inglês. Eu acho que...é mais só que é... eu acho fácil escrever, falar, não acho difícil, agora ouvir, eu não acho muito difícil aprender inglês. Acho difícil ouvir, então eu não sei dizer sim. ((incomp)).

Pq: Como você caracterizaria o aluno da escola pública na aprendizagem da língua inglesa?

CPEF: Olha... na aprendizagem como eles são? Fracos?

Pq: Quem é esse aluno da escola pública? O que diferencia o aluno da escola pública em termos de aprendizagem de língua inglesa para um aluno de um instituto de idiomas?

CPEF: Entendi. Se o aluno quiser realmente aprender inglês porque ele acha curioso, quer viajar, é diferente do aluno da escola pública. O aluno da escola pública hoje, como ele já tem até opção, ele pode escolher entre inglês e espanhol, ele termina optando pelo espanhol porque ele acha parecido com a língua dele que ele fala, então ele termina achando inglês muito complicado muito aquém, como eu posso dizer? Aquém não, muito além da realidade dele. Ele pensa, ah! Pra que eu vou querer isso? Eu vou fazer o que com isso? Sou pobre pra que eu quero inglês? A não ser que ele seja muito curioso, goste de música e queira viajar, talvez ele queira aprender, mas o aluno da escola pública, em minha opinião ele não se interessa muito pela língua inglesa. Eu acho que não. Ele termina escolhendo, por exemplo, no ENEM, a maioria, espanhol porque eles têm pavor do idioma inglês porque eles acham diferente demais na vida deles, eu acho.

Pq: Você acha que esse desinteresse pelo idioma tem haver com a própria estrutura da escola pública hoje de oferecer melhores condições para esse aluno?

CPEF: Questão de condição e questão de metodologia de trabalho também, né? De como o professor tem feito essas aulas, às vezes eu olho e vejo que é muito aquela coisa de.... só gramática e não tem muita dinâmica, algumas escolas pelas quais eu já passei. Aquela coisa só de repetir, o aluno não entende muito para que serve, acho mais que é mostrar para que serve mesmo, a utilidade no dia a dia, mostrando música, eu acho que ele não se interessa por isso.

Pq: Você acha importante o aluno se preocupar com a questão da pronúncia?

CPEF: Pronúncia às vezes, ela tem que ser bem falada para evitar... essas confusões, só para evitar essas confusões mas se ele vai evitar, por exemplo, e o outro entender... é igual a português né? Eu faço tudo para o meu aluno pronunciar corretamente as palavras, mas se eles conseguem entender, né? As palavras então tá!

Pq: Em sua opinião, é importante o ensino da gramática?

CPEF: Acho. É importante porque as estruturas gramaticais elas fazem, por exemplo, que você consiga formular... é uma frase, só por exemplo ter que utilizar um Do na frente de uma pergunta... eu acho que sim, eu acredito que a estrutura é importante, né? É pra saber, por exemplo, os pronomes vêm na frente dos verbos, quem são os pronomes, tem que saber, a terceira pessoa, por exemplo, os verbos, é importante. Eu acredito. Eu acredito que a estrutura gramatical é importante sim.

Pq: As aulas elas devem se basear apenas nesses aspectos gramaticais?

CPEF: Não. Não. Gramaticais? Não. Espera aí, agora eu fiquei pensando. Em minha opinião tudo tem que partir... tem que partir da gramática, não é gente? Acho que tem que partir da gramática, se você coloca, não consigo conceber, por exemplo, uma frase desarrumada acho que tem que partir da gramática, sim, mas não só a gramática, a própria gramática, texto, leitura, né?

Pq: Quem deve ser o maior responsável pela aprendizagem do aluno? O próprio aluno ou o professor?

CPEF: Bom eu acho que.... é um conjunto. É os dois mesmos.

Pq: Os dois?

CPEF: Eu me lembro de que na época do Dom Pedro eu aprendia muito inglês porque eu gostava. Eu ficava lendo em casa, estudando, pegando livro, lia revista, ouvia música às vezes sem o professor mandar, então ele não me mandava fazer isso e eu fazia.

Pq: Então nesse caso é o responsável é o aluno. O professor media.

Pq: O que significa para você ensinar uma língua estrangeira?

CPEF: Seria... primeiro fazer o aluno... entender que é um universo que é uma nova cultura, não é verdade? Está aprendendo e deixa ver aqui o que mais...o que seria ensinar? Como assim essa pergunta? Refaz?

Pq: O que é aprender uma língua estrangeira na tua opinião?

CPEF: Aprenderia obviamente pra poder ((incomp.)) viajar, é o que eu mais penso, conversar com alguém pedir informação e tal. Agora o que seria ensinar?

Pq: Exato.

CPEF: Eu acredito que o ser humano dentro de um mundo globalizado não tem mais espaço para ele ficar só com o idioma que ele fala gente, só com o idioma que ele fala? E aí você vai observar na internet comunidades muito mais carentes do que a nossa, por exemplo, o Brasil, sabe inglês, falam francês, vamos pegar aqui alguns países da África, falam inglês, falam francês então eles acreditam nisso nesse processo de globalização. E aqui no Brasil agente fica limitado ao português sendo que agente mora na América do Sul e poderia falar o espanhol, podendo aprender inglês já que esse pessoal tem acesso a tanta coisa como MTV, internet. Eu não acho, eu acho que com o mundo globalizado acho que você tem que expandir suas ideias se não fica limitado. Se eu trabalho uma língua estrangeira eu quero que o meu saia do mundo dele, da língua que ele aprendeu, questão de expansão mesmo... territorial.

Pq: Qual é o papel do aluno no ensino aprendizagem?

CPEF: Se ele vai interagir? O papel dele?

Pq: Qual a função do aluno?

CPEF: Tipo ser curioso? Tem que ser curioso porque se ele não for curioso o professor também não está muito....interessado em levar muita coisa para despertar o interesse dele não, acho que ele tem que ser curioso mesmo, ficar perguntando coisas legais, acho que o papel dele é ser curioso, o papel dele é ...interagir nas aulas. Acho que ele tem que fazer isso.

Pq: Finalizando a nossa entrevista, qual seria o papel do professor?

CPEF: O professor em minha opinião, ele tem que fazer que o aluno acredite que aquilo ali é maravilhoso. Ele tem que despertar o interesse do aluno mostrar que é uma coisa incrível, olha que incrível! Fazer o aluno acreditar mesmo olhar e dizer assim: poxa que legal que eu aprendi hoje, já sei cantar uma música e tal acho que é despertar o interesse no aluno e tornar assim... usar a criatividade. Acho que é isso o papel do professor.

APÊNDICE P – ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA DA UNIDADE ESCOLAR EA

Pq: Há quanto tempo você trabalha na profissão?

ACEF: Olha... é como funcionária pública cinco anos. Como ... Na área já trabalho há oito. Oito anos.

Pq: O que significa aprender uma língua estrangeira, na tua opinião?

ACEF: Olha aprender uma língua estrangeira pra mim é a mesma coisa que aprender é... a língua portuguesa com a diferença que a língua portuguesa a agente tem contato com ela desde quando a gente nasce. A gente já vai... entrando em contato, então é uma aprendizado pra gente natural, o da língua portuguesa. É um aprendizado natural. Ao passo que o da língua inglesa a gente precisa de outras pessoas no espaço mais sistemático, no espaço mais formal pra que agente aprenda, porque não é uma língua que a gente lida no dia a dia, a não ser palavras que estão introduzidas no nosso cotidiano. Mas para aprender a língua... a gente precisa de um espaço mais formal, digamos assim, mas o processo de aprendizagem aquele da aquisição da aprendizagem pra mim é a mesma coisa que o da língua portuguesa. A gente entra em contato, faz a assimilação, faz a acomodação e depois reorganiza no nosso... o que a a gente aprendeu. Então eu acho que o processo em si de aprendizagem ele é o mesmo que o de qualquer outra aprendizagem. E aí as pessoas dizem que tem mais dificuldade. Por quê? Porque a gente não tem contato com essa língua o tempo todo, né ... a gente não tem contato com ela. É... Digamos assim no nosso dia a dia como a gente tá com o português desde quando agente nasce. Mas pra mim o processo de aquisição é o mesmo. O processo mental digamos assim de aprendizagem ele é o mesmo passa por uma assimilação, por uma acomodação, por uma reorganização do pensamento até que você tenha uma aprendizagem completa daquilo que você conseguiu absorver.

Pq: E o ensinar?

ACEF: Tá. O ensinar... seria uma maneira de facilitar. Seria uma mediação entre o que tá sendo dado àquela criança ou aquele adolescente ou aquele adulto e ... o que ele aprende. Quer dizer o ensinar, ele é uma forma sistemática de se dá algo a uma pessoa... Eu planejo, eu, eu vejo os métodos de avaliação, os procedimentos pra eu ensinar algo a uma pessoa, isso falando é... de um processo formal. Porque o ensinar na verdade ele tá quando você diz pra uma pessoa: olha fulano, tu fazes um bolo assim, assim, assim. Você está ensinando. O ensinar, ele se dá no nosso dia de diversas formas. Então eu acho que o ensinar se agente for pensar mesmo assim, seria até... seria assim a própria relação que a gente tem com o outro, a gente ensina o tempo todo, a gente aprende o tempo todo só que a gente não para pra pensar sobre isso.

Pq: Como você descreve uma boa aula de inglês?

ACEF: Uma boa aula ela é uma aula dinâmica. Ela é uma aula que ela aguça todos os sentidos do aluno porque como é uma língua diferente da que agente está acostumada, então às vezes o professor fala: olha, *table* é uma mesa, mas quando o professor traz as ilustrações, traz estórias, traz o contexto em que a mesa foi colocada. Ele cria toda uma situação pra falar daquela mesa e não propriamente a mesa separadamente, é... mais o contexto em que ela foi inserida, como ela estava naquela estória. Eu acho que essas coisas de contextualizar, trazer pro dia a dia do aluno, de ser uma aula dinâmica de entrar música, entra uma estória em quadrinhos, entra uma colagem. Eu lembro que... é ... o livro, o próprio livro como ele é ilustrado, se ele é colorido ou não. Todas essas coisas, elas fazem com que a aula seja mais agradável. Eu lembro que a época em que eu tive uma aprendizagem mais significativa no curso de inglês... eu tinha um livro que ele era uma colagem. Então a lição como agente diz no inglês que tem as lições... ele vinha num... num papel assim... autocolante como se fosse

figurinhas... de álbum. O livro era um álbum. É isso, o livro era um álbum. E aí a gente tirava e ia colando na sequência da estória, agente ia colando no livro. Ele era autocolante. Então, assim era uma coisa muito diferente pra gente. Isso instigava, agente queria saber o que vinha depois, qual seria o próximo quadrinho e todo mundo discutia, e todo mundo queria ver se agente já tinha ganhado o próximo quadrinho. Então isso era muito, isso era muito interessante.

Pq: Como você acha que as aulas de inglês deveriam ser aprendidas?

ACEF: Olha eu não sei te dizer com precisão. Porque eu tive várias aulas de inglês e até hoje eu acho que eu não acho que aprendi inglês. Entende? ((risos))

Pq: Por quê?

ACEF: Porque eu.. eu sinto que faltou da minha parte um interesse maior na época que eu tive a oportunidade eu não tive o interesse, assim eu não tinha a dimensão do quanto aquilo era importante pra mim naquela época que era a minha época de infância e adolescência. Eu ia porque eu sabia que.... meu pai me dizia: olha é importante saber uma língua e tudo mas aquilo não era algo meu. Eu gostava era...era uma aula a mais que eu fazia mas não era alguma coisa que tivesse sede de aprender. Então eu terminei não que aprendendo. Então assim, se eu fosse fazer hoje... se eu fosse... voltar, eu ... eu faria assim, eu faria... assim, eu ... eu faria assim, eu faria mais exercícios porque como, como não é algo que agente lida no nosso dia a dia, então agente precisa da repetição para que agente memorize. Isso é algo que eu vejo... pelo menos na minha experiência como aluna eu precisava muito dessa, dessa memorização porque eu não tava falando inglês toda hora, então eu não internalizava tão fácil como por exemplo uma aula de língua portuguesa. As regras da língua portuguesa é algo que a gente usa no dia a dia, na escrita. O inglês não, então eu precisaria mais das repetições, sentar mesmo rever as aulas, estudar o que foi dado, é... escutar mais músicas é.... é... na minha época, por exemplo, agente não tinha TV a cabo, hoje com a TV a cabo isso facilita muito a gente pega um vocabulário muito grande. Então assistir mais filmes em inglês, tentar entender o que está sendo falado é... é tentar aguçar a minha audição eu sempre tive muita dificuldade em entender a língua por conta de um problema mesmo que eu considero meu. Eu tenho dificuldade mesmo de entender o que a pessoa está falando. Então essas coisas eu faria diferente.

Pq: Como você percebe os alunos da escola pública com relação à aprendizagem da língua inglesa, escola pública assim no geral?

ACEF: Olha, eu vejo que... eu vejo que é um ensino muito fragilizado.

Pq: Por quê?

ACEF: Com a experiência que eu tenho, às vezes o estado, às vezes o estado negligencia um pouco a língua inglesa. Então, assim, são professores que são formados isso... isso em alguns casos. A gente vê às vezes que o professor da língua inglesa é aquele professor que não é formado na área. É alguém que foi pra completar a carga horária, então isso acontece... e há também a questão de que o aluno da escola pública não tem o interesse, então você... nivela por baixo... você fica... isso acontece até mesmo na escola particular, da agente passar o ensino fundamental maior inteiro no verbo *to be*... agente não passa do verbo *to be*. Tanto é que os pais procuram um curso de inglês porque o ensino de inglês na escola ele não é bom. Ele não é bom porque ele não passa daquilo. São difíceis as escolas que tem uma experiência que o inglês da escola é realmente efetivo. Ele realmente tem as regras, ele tem a gramática, ele tem a conversação. Eu trabalhei em uma escola em que eu via que realmente o inglês ele era efetivo. Os alunos falavam o inglês mesmo.

Pq: E a escola particular?

ACEF: Escola particular. Essa foi a única escola que o inglês realmente funciona. Aqui os alunos passam do verbo *to be*. Mas as outras até mesmo a que eu estudei que era particular e

era considerada uma das melhores escolas na época, a gente não passava do verbo *to be* e aí só ia... tipo assim dificultando o verbo *to be*, mas era... isso... eternamente.

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

ACEF: Eu acho possível qualquer coisa na escola pública. Se eu disser que eu não acredito que é possível aprender na escola pública seja inglês ou qualquer outra coisa eu nem deveria está trabalhando na escola pública. Porque trabalhar em algo que você não acredita é muito difícil. Então assim, eu acredito muito que o aluno pode aprender inglês na escola pública, mas precisa de alguns ajustes, tanto por parte da formação do professor quanto por parte da organização em relação ao aluno. Eh, o aluno querer aprender porque também é muito difícil e aí a gente não pode colocar a culpa só no professor. Às vezes o professor está com uma formação maravilhosa, mas ele trabalha com um público muito difícil. O Público da escola pública não é um público fácil como as pessoas pensam. Ah, você trabalha na escola pública, mamão com açúcar. Mas em algumas escolas públicas, o tipo do aluno, o alunado que você trabalha é muito difícil. O contexto que esse aluno está inserido interfere muito. Às vezes ele nem mesmo acredita que pode aprender. Ele diz: professora eu mal sei português, eu vou aprender inglês? Trabalhar a autoestima desse aluno, trabalhar com as possibilidades que o ensino pode trazer. Eu acho que quando a agente mexe nessas questões é possível. Mas não é fácil. É muito difícil. Trabalhar com a autoestima do aluno da escola pública, às vezes o aluno ele está num contexto que ele nem se ver longe desse bairro. O mundo, eu falo pra eles, o mundo é tão grande que às vezes eles não se veem nem fora do bairro onde eles estão inseridos. Então eles mesmos impõem uma limitação a eles. Ah, eu não sou capaz, eu não sei nem ler direito português, eu não sei ler, eu nem sei escrever direito português. Professora eu vou fazer o que? se na minha casa, a minha mãe não sabe nem ensinar, a minha mãe não sabe nem ler. Entende. Então eu acredito que é possível, mas não é fácil.

Pq: Qual o papel do professor na aula de língua estrangeira?

ACEF: Olha, o papel do professor é... em relação a língua estrangeira é... ele ser um mediador mesmo entre esse ensino que ele está se propondo a dar e a aprendizagem que a criança vai se propor a aprender. E aí ele tem que lidar com todas essas questões que às vezes não é fácil para o professor. Ele nem aprende essas competências na Universidade. O ensino na universidade ele é muito distante do ensino da realidade da escola, ainda é uma coisa, a licenciatura ainda é uma coisa distante da escola. Então você aprende na licenciatura é como se você fosse para um lugar perfeito onde todas as crianças estivessem aptas a aprender, onde todas elas estivessem motivadas a aprender, onde não se tivessem problemas nenhum.

Pq: Qual o papel do aluno em uma aula de língua estrangeira?

ACEF: Olha, aí, isso deveria ser o papel dele em todas as aulas de querer aprender, de querer participar, de ter força de vontade, de fazer as atividades. Seria básico se os alunos pelo menos fizessem as atividades que o professor passa. Mas na escola pública, essa é uma outra dificuldade que agente tem. Os alunos eles não fazem as atividades que o professor passa. O que o professor pode fazer por esse aluno, ele faz na sala de aula naquele momento da aula que é muito pouco, são quarenta, cinquenta minutos. Mas o que ele vai fazer ele tem que fazer naquele momento porque se ele extrapola aquilo, o aluno não traz.

Pq: Qual seria a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira, na tua opinião?

ACEF: Olha com todas essas questões que eu te falei. É... tendo pessoal professor capacitado, o próprio aluno se interessando, ele ter força de vontade para aprender, porque não é uma língua difícil, mas também não é uma língua fácil partindo do princípio que a gente não fica falando ela no dia a dia. Então internalizar essa língua, memorizar essa língua ela é mais difícil por esse contexto. Tanto é que às vezes uma pessoa faz... eu tenho uma amiga que ela... ela... ela fez curso de inglês uma vida inteira, ela falava inglês, mas ela foi para os Estados Unidos e passou cinco meses lá para se aperfeiçoar, porque ela disse [...] o único jeito que eu vejo para eu falar a língua como ela deve ser falada, não certinho na regras, mas falar mesmo

com desenvoltura é eu tá inserida naquele contexto. Só que essa realidade dela é uma realidade da minoria. Já é uma minoria os alunos que fazem o curso separadamente. Os alunos que vão para os Estados Unidos ou para qualquer outro país que fala a língua inglesa é menos ainda. Então eu creio que quem puder fazer um curso de inglês separado, e aí ter acesso às leituras em inglês, a materiais em inglês, mas aí é aquela coisa parte do aluno para a motivação, né? Ele.. dele querer, tudo é uma questão quando agente quer.

Pq: Pegando o exemplo tua amiga, para ter uma boa fluência, ele teve que ir para um país que falasse a língua de origem. Você concorda com esse propósito, para ter uma boa fluência você precisa ir para um país que fale a língua?

ACEF: Olha, há casos e casos. E aí eu vejo... que não existe uma regra para a totalidade. Eu acho que tem pessoas que falam muito bem inglês sem nunca ter pisado em outro país... que a língua nativa fosse a mesma. Já tem pessoas que precisam desse *plus*, né? Desse algo a mais. Eu tiro por mim. Eu precisaria. Pra mim seria necessário.

Pq: Pra ter a fluência?

ACEF: Pra ter a fluência, para falar. Pra perder a vergonha, digamos assim, agente ainda tem muita vergonha de falar e falar errado e colocar um pronome no lugar errado ou algo assim. Pra mim eu me sentiria mais à vontade se eu fosse prá lá, experimentasse da cultura, visse, tivesse totalmente inserida naquele contexto. Mas eu acredito que tem pessoas, acredito e conheço pessoas que nunca tiveram ou nos Estados Unidos ou na Austrália, ou seja, aonde fale a língua que fala maravilhosamente e a gente até jura que passou tempo em outro lugar. Então eu creio que isso não é uma regra. Eu acho que isso é um algo a mais que a pessoa pode buscar.

Pq: Como você define hoje o aluno da escola pública, não necessariamente na disciplina língua inglesa?

ACEF: Eu creio que é um aluno muito difícil de lidar... Muito. É um aluno hoje com dificuldade que vem desde a base, é um aluno que tem dificuldade de leitura, tem dificuldade de escrita.

Pq: Finalizando a nossa entrevista, a escola oferece algum programa de formação continuada para os professores?

ACEF: Olha, nós temos no planejamento, no calendário vários momentos pra formação. Inclusive agora dia treze vai acontecer um, mas esse é voltado para a educação especial. Então assim, a gente tenta na medida do possível... é... abrir espaços para essas formações não é fácil. Por quê? Porque o estado ele não dá um calendário que possibilite isso. A gente pra não perder o dia letivo, agente tem que ficar até... com o aluno até umas dez horas e aí a gente libera um pouco mais cedo e faz as formações. Não é fácil porque o professor ele já tem a sua carga horária completinha, então ele não quer vim prá cá no sábado sem ganhar nada pra ter uma formação. O estado não paga pra isso. Então a gente tem que adequar o nosso calendário pra que a gente consiga ter esses momentos de formação. Na medida do possível a gente faz esses momentos... até porque a gente como supervisoras, a gente tem que parar, tem que escutar os professores, tem que... sanar as dúvidas que eles têm, as dificuldades que eles têm e a gente consegue isso nesses momentos de formação.

Pq: Obrigada pela sua participação.

APÊNDICE Q – ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA DA UNIDADE ESCOLAR EB

Pq: Há quanto tempo você trabalha na escola pública?

BCEF: Escola pública desde... 1999. Primeiro eu fui contratada 99, 2000, 2001 naqueles seletivos e 2002 como nomeada até... hoje.

Pq: Coordenadora pedagógica?

BCEF: Não. De coordenação eu tenho só de 2008 pra cá. Cinco anos. De professora é que eu tenho de 2008 prá cá.

Pq: Possui algum curso de pós-graduação?

BCEF: Possuo.

Pq: Qual?

BCEF: É Mestrado em Cultura e Sociedade

Pq: Já faz muito tempo?

BCEF: Concluí em dezembro de 2012

Pq: Bastante recente.

BCEF: É.

Pq: Com relação ao idioma inglês, possui algum curso?

BCEF: Não. Eu já iniciei ((risos)) por três vezes, não, duas vezes o curso de inglês. [escola d], eu fiz um tempo e no [escola y], mas nunca concluir.

Pq: Mas tem alguma noção?

BCEF: Tenho noções. É, tenho noção.

Pq: Com base nas tuas respostas, no inventário de crenças, porque que é melhor aprender inglês no país onde ele é falado?

BCEF: Eu acredito que com a proximidade de falar a língua e viver a língua ali no cotidiano é... é eu acredito que tu vais relacionando mais, sim as palavras com as situações quando agente está na efervescência do contexto da cidade que fala o idioma.

Pq: E no caso do Brasil, você acha que fazendo um curso não dá para falar inglês?

BCEF: Ah! dá

Pq: Mas lá, você prefere por quê? Devido à pronúncia? O que é que faz?

BCEF: As situações porque na verdade eu percebo. Eu tenho conhecidos, pessoas conhecidas que viajam para outros países e assim algo que me parece não sei se ... se é verdade mas é algo que me parece pé que elas aprendem mais rápido por conta das circunstâncias que acabam sendo impostas e que elas têm que aprender para se inserir

Pq: Devido a rapidez?

BCEF: A rapidez. Éh.

Pq: Em sua opinião você acha possível aprender inglês na escola pública?

BCEF: Possível é. Possível desde que a escola pública ela, ela ofereça condições para isso né? Por exemplo, ter uma carga horária é... que possibilite esse trabalho inclusive é uma coisa que eu questiono muito. Porque língua estrangeira assim como a língua portuguesa ela é trabalhada desde o fundamental mas o aluno ele conclui o ensino médio e não consegue sair aprendendo o português e outro idioma, no caso, eu posso eu posso falar e referenciar a língua inglesa, né?

Pq: Você acha que um desses fatores para que ele [o aluno] não saia concluindo o ensino médio sem aprender a língua inglesa ou outro idioma seria em função da carga horária?

BCEF: Também?

Pq: Pode ser a carga horária, pode ser as metodologias que são utilizadas, o próprio currículo formal que talvez iniba a situação do professor também um pouco para que ele faça é... é... tenha como objetivo maior fazer com que o aluno ele aprenda mesmo e domine uma outra

língua. Entendeu? Eu não sei se nem os PCNs eles, eu não estou lembrada, mas pelo que me abrada a lembrança... é que os PCNs eles nem têm esse objetivo do aluno dominar uma outra língua? Tem? Como objetivo? Não. Pois eu acho que isso deveria ser reformulado e ter esse objetivo. Porque para a inserção do aluno no mundo globalizado como o nosso onde impera a língua inglesa ou até mesmo pra gente é importante o espanhol. Eu acho que o aluno, hoje, na escola pública e privada deveria sair aprendendo, dominando outro idioma.

Pq: Em sua opinião porque que há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública?

BCEF: Olha, eu acho assim... porque primeiro geralmente os alunos por mais que a gente adapte alguns termos em inglês para a nossa realidade eu vejo que o aluno da escola pública principalmente a educação de jovens e adultos, Ele não vê talvez essa língua inglesa com tanta proximidade na vida dele. Eu acho que isso é um entrave. Por exemplo, ah! Eu nunca vou viajar para os Estados Unidos pra que eu vou aprender inglês? Tem muito aluno que tem essa ideia, né? E outra questão é: pode ser relacionadas às metodologias mesmo utilizadas nas escolas, mas eu acho que essa questão de considerar como algo muito distante que não vai ser utilizado pra eles né? Eu acho que isso daí... desmotiva.

Pq: Pegando um gancho com essa tua resposta, como você percebe o interesse do aluno pela língua inglesa na escola pública?

BCEF: Eh, Humh... Assim os alunos de ensino regular eu percebo que eles têm mais curiosidades. Tem uma certa curiosidade por que? Porque o inglês ele está muito predominante na internet.... no mundo virtual. A gente percebe assim uma presença muito grande da língua inglesa, e como eles estão muito inseridos nesse contexto, então eles têm essa curiosidade até para se sentir assim que domina ali as ferramentas tecnológicas. Sentirem-se capazes de usar, de navegar... de ver coisas diferentes como qualquer outra pessoa. Então eu vejo que eles têm curiosidade nesse sentido. Já o aluno de Educação de Jovens e Adultos, eu acho que já não tem tanto esse interesse, essa curiosidade.

Pq: Qual a importância da língua inglesa na grade curricular da escola pública?

BCEF: Eu acho de extrema importância até pelo que eu já falei né? Porque no mundo globalizado como o nosso que cada vez mais o mercado de trabalho está exigindo... é... mais qualificação por parte do profissional, uma dessa é a exigência de dominar outro idioma ou outros idiomas. E... para a gente se inserir nesse contexto aí global a gente tem que não ficar só restrito ao idioma local onde a gente vive.

Pq: Como você percebe o ensino da língua inglesa na escola pública?

BCEF: Eu percebo assim, não só na língua inglesa mas é uma angústia que tenho assim com relação a todas as disciplinas que eu vejo que esse currículo ele acaba... limitando o professor muitas vezes, e eu acho que esse ensino ele deveria ser mais dinâmico e deveria objetivar mesmo fazendo com que o aluno seguisse se apropriar ao máximo possível do idioma.

Pq: Quando você fala currículo mais dinâmico?

BCEF: É em termos de...objetivar mesmo colocar assim o inglês naquele modelo assim tão formal mas assim tipo no curso de idiomas que.. tem aquela dinâmica que faz com que o aluno adquira é... a linguagem de forma mais light mais leve mais divertida

Pq: Na tua opinião, quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno? O aluno ou o professor? Como você percebe essa ação?

BCEF: Pra mim são ambos.

Pq: Ambos?

BCEF: Ambos são responsáveis. O professor tem a parcela dele e o aluno também tem a dele

Pq: Qual o local ideal para se aprender a língua inglesa na tua opinião?

BCEF: Não sei assim se nem existiria um local ideal no sentido de limitar que você só aprenda inglês naquele local. Eu acho que a escola mesmo a escola formal, cursos paralelos, o país onde se fala o idioma....

Pq: Você acha que independe do local?

BCEF: É. Eu acho que depende mais do interesse da metodologia, do professor, do aluno

Pq: O que significa aprender uma língua estrangeira?

BCEF: Ah! Eu acho que significa assim você conseguir ousar voos maiores é....significa... ir além dos limites do teu contexto... de... eu acho que você se sente mais prepara do para enfrentar o mundo do trabalho e também o dia a dia mesmo no sentido de que... sei lá eu acho que a agente se sente mais inserido...socialmente. Em alguns contextos eu acho que a gente se sente mais inserido quando a agente sabe outro idioma até para ter acesso informações de fontes diversas.

Pq: E o oposto, o que seria ensinar uma língua estrangeira?

BCEF: Ensinar uma língua estrangeira eu acho que é,ensinar uma língua estrangeira é usar, desenvolver metodologias.... que façam com que os alunos... possibilitem os alunos à aquisição da linguagem falada, escrita, ensinar as regras... gramaticais é importante, ensinar a oralidade.

Pq: Qual o papel do professor no ensino e aprendizagem?

BCEF: O papel do professor é...viabilizar no caso da língua estrangeira é viabilizar o encontro e a aquisição do aluno em relação à língua. E, também, eu acho que professor ele tem assim uma função muito importante pra o aluno aprender a língua estrangeira, é ele despertar a curiosidade do aluno para aquele idioma, é trabalhar muito assim com imagem que relacione a imagem com a palavra, é situações... e despertar mesmo essa curiosidade fazer com que ele veja a língua com certo fascínio

Pq: Qual a melhor forma para se aprender uma língua estrangeira?

BCEF: A melhor forma? Acho que é tendo um bom professor, aula e estudando só, também, lendo textos, por exemplo, você está aprendendo um idioma pegar um livro naquele idioma, tentando traduzir, assistir a filmes... sem a legenda, uma hora com a legenda, outra hora sem a legenda para ver se tu vais adquirindo, Enfim, tem formas bastantes interessantes para se aprender

Pq: Você acha importante falar inglês com uma excelente pronúncia?

BCEF: Olha, eu não sei se ((risos)) acho chiquérrimo ((risos)) Ah! eu acho super, inclusive eu tenho uma certa frustração por não ter concluído nenhum curso e não dominar né? Quando a gente vê aquelas comissárias de bordo falando assim fluentemente dá assim hum... então eu acho chiquérrimo você falar outro idioma, eu acho que você se projeta mais socialmente, culturalmente... então eu acho assim... que é uma ferramenta mesmo de você se projetar socialmente.

Pq: Finalizando a nossa entrevista, você acha importante o ensino da gramática no processo ensino aprendizagem da língua inglesa?

BCEF: Importante eu acho porque aprender significa que você é.... vai aprender a língua e para aprender a língua e ter essa aquisição da língua você precisa dominar as regras gramaticais também. Não é? Só que assim, se a metodologia porque eu já fiz um curso no [escola d] e na [escola d] a metodologia deles é muito baseada nisso aí, na questão da gramática primeiro: gramática e gramática. Isso aí se torna enfadonho...eu acho que o professor tem dosar a gramática com o momento de comunicação, de conversação, de outros processos... né? De aquisição da língua. Porque se ficar nesse formato só de gramática, gramática fica bem enfadonho... a aprendizagem

APÊNDICE R – ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA DA UNIDADE ESCOLAR EC

Pq: Há quanto tempo você trabalha na profissão como coordenadora do ensino fundamental?

CCEF: Cerca de oito anos.

Pq: Como você percebe o interesse do aluno do ensino fundamental com relação à aprendizagem da língua inglesa, você acha que é um aluno desmotivado, desinteressado, como você caracteriza esse aluno da escola pública no que diz respeito à aprendizagem da língua inglesa?

CCEF: Eu acho que é a questão da oportunidade, uma oportunidade maior... poderia fazer com que esse aluno talvez ele tivesse um interesse maior. Eu ainda acho que existe ... é uma negligência nesse sentido. Eu vejo assim.

Pq: Você acha que ele não se interessa pela disciplina? Que ele não gosta que ele não está nem aí?

CCEF: Não vejo assim. Acho que também vai muito do professor da maneira como ele perpassa essa matéria para o aluno, como ele faz o aluno ver a necessidade, ainda mais num mundo internetizado que a agente... vive hoje então ele precisa muito mais hoje não só inglês mais... uma outra língua... estrangeira né? Tem que se adaptar... ao momento, a vida, hoje é necessário realmente conhecer mais de um idioma.

Pq: O que significa para você aprender uma língua estrangeira?

CCEF: Ter domínio.

Pq: O que significa ser um bom professor?

CCEF: O professor não é aquele que dá nada de graça para o aluno no sentido de já trazer pronto e acabado, mas permitir que esse aluno ele consiga ver a necessidade do papel dele na aprendizagem e fazer com que ele consiga buscar ele mesmo esse aprendizado. Porque afinal de contas, ele deve ser o mais interessado na aprendizagem ao aprender a língua estrangeira.

Pq: E, o que significa ser um bom aluno em sua opinião?

CCEF: O bom aluno eu definiria como um bom profissional, né? O bom profissional ele sempre luta para dá o melhor dentro da sua profissão. Então dentro do ensino e aprendizagem eu vejo que o bom aluno é aquele que busca cada vez mais aprender porque ele vê que é uma forma também dele crescer a cada dia.

Pq: Resuma em poucas palavras o papel do professor e o papel do aluno

CCEF: O professor está ali mais como um orientador, alguém que orienta o aluno, trabalha com parceria... para que o aluno sintam-se estimulado a buscar esse conhecimento, então orientá-lo no caminho que ele realmente possa trilhar para que ele possa adquirir esse conhecimento da língua estrangeira ou de qualquer outro aprendizado que ele esteja se dedicando.

Pq: Em sua opinião é possível aprender inglês na escola pública? O que é que você acha?

CCEF: Sim.

Pq: Por quê?

CCEF: Porque todos nós temos capacidade de aprender alguma coisa. E o que eu vejo é que as escolas públicas hoje têm que melhorar mais no papel do professor. Muitos profissionais hoje deixam muito a desejar, infelizmente essa é uma realidade da escola pública.

Pq: Quem é mais responsável pela aprendizagem do aluno é o aluno ou o professor?

CCEF: Os dois têm que andar de mãos dadas até porque um depende do outro. Então os dois são responsáveis. Agora, o aluno como interessado, lógico que ele tem que ser aquele que está mais disposto a sempre buscar esse aprendizado.

Pq: Em sua opinião, qual a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira?

CCEF: Acredito que, por exemplo, se a pessoa estiver no país do idioma é muito mais fácil porque ali ele vê a pronúncia correta e ele lida com a língua no dia a dia. Então, se torna muito mais fácil.

Pq: Em sua opinião, é difícil aprender inglês? O que é que você acha?

CCEF: Olha, é... eu particularmente acho muito difícil de aprender inglês até porque eu nunca tive domínio da língua, quando eu estudava eu achava muito difícil... mas pra mim foi difícil mas eu não acredito que hoje seja difícil hoje não com essas facilidades que as pessoas têm eu acho que é muito mais fácil hoje aprender inglês ou outro idioma.

Pq: Você acha importante falar o inglês, principalmente, o aluno com uma excelente pronúncia?

CCEF: Claro.

Pq: Por quê?

CCEF: Porque ele já está aprendendo uma língua, então seria importante que ele aprendesse já de uma forma bem correta, que ele pudesse pronunciar da maneira como é realmente pronunciado o idioma. Até porque muita gente hoje aprende uma língua aqui e depois quando vai para um país de origem do idioma, ele tem dificuldade né?

Pq: Finalizando a nossa entrevista, em sua opinião quais as dificuldades que você percebe com relação ao aluno na aprendizagem da língua inglesa?

CCEF: A dificuldade, uma já a falta de oportunidade mesmo porque nas escolas públicas é muito difícil você ver professores que dominam o idioma de uma forma que possam passá-lo para o aluno da forma como ele deve aprender. Às vezes o professor passa aquele idioma, mas o aluno fica se perguntando será que essa é a pronúncia correta realmente né? E a falta também de profissionais nessa área. Eu acho que isso é um problema muito grande na educação pública.

Pq: Muito obrigada pelas suas informações.

APÊNDICE S – ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DA UNIDADE ESCOLAR EA

Pq: Há quanto tempo você trabalha como diretora escolar?

ADEF: Quatro anos como diretora

Pq: Possui algum curso de pós-graduação?

ADEF: No momento não.

Pq: O que significa para você aprender uma língua estrangeira?

ADEF: Significa ... sobretudo, comunicar-se com outras pessoas. Aprender a cultura do outro. E, mediante a cultura do outro, podemos ... compreender a nossa própria cultura, tradições e costumes.

Pq: Você considera a língua inglesa difícil de aprender?

ADEF: Não.

Pq: Por quê?

ADEF: Porque é ... um idioma que se encontra presente no nosso dia a dia e isso ... facilita a aprendizagem do idioma. O inglês está presente na nossa vida e isso facilita o contato com o idioma.

Pq: Você acha que a pronúncia é uma questão [tão] importante para ser enfatizada em sala de aula?

ADEF: Penso que se o educando se preocupar em seguir uma pronúncia perfeita, as habilidades orais poderão ... ficar comprometidas ao comparar a sua pronúncia com ... uma pronúncia ideal do idioma. Praticar qualquer idioma sem preocupar-se excessivamente com a pronúncia é uma forma de desinibir o educando para ... as práticas orais da língua.

Pq: Você acha que o aluno ele consegue aprender melhor no instituto de idiomas ou na escola pública?

ADEF: Ele consegue aprender nos dois, ... porém, na escola de idiomas ele aprende melhor.

Pq: Por quê?

ADEF: No instituto de idiomas ... ele tem mais condições de aprimorar o idioma. As condições são melhores e há mais recursos humanos e financeiros.

Pq: É possível aprender inglês na escola pública?

ADEF: É possível sim, mas, depende da forma como o aluno aprende e da forma como o professor ensina.

Pq: Por quê?

ADEF: Porque ... os dois caminham juntos e têm objetivos em comuns, embora diferentes são comuns.

Pq: Em sua opinião, você acha que os alunos da escola pública não são motivados, interessados com relação à aprendizagem da língua inglesa?

ADEF: Acho que sim. Falta estímulo na aprendizagem dos alunos.

Pq: Por quê?

ADEF: Porque a maioria não dá... a devida importância para a aprendizagem da disciplina

Pq: Em sua opinião, qual o papel do aluno?

ADEF: Penso que o papel do aluno é ..., antes de tudo, construir conhecimentos. Esse é o seu papel.

Pq: Por quê?

ADEF: É construindo, pesquisando ... elaborando o conhecimento que a aprendizagem de fato acontece.

APÊNDICE T – ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DA UNIDADE ESCOLAR EB

Pq: Há quanto tempo trabalha como diretora escolar?

BDEF: Há três anos

Pq: Possui algum curso de pós-graduação?

BDEF: Ainda... não, mas estou pensando em realizar

Pq: O que significa em sua opinião aprender uma língua estrangeira?

BDEF: Interagir e... falar com outras pessoas no mundo globalizado. É... comunicar-se com outras culturas, com outros povos.

Pq: Você acha que a pronúncia é uma questão [tão] importante para ser enfatizada em sala de aula?

BDEF: Penso que o mais importante é ... o aluno aprender a falar uma língua estrangeira, a pronúncia vem depois ... com muita prática oral.

Pq: Você acha melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado?

BDEF: Sim

Pq: Por quê?

BDEF: Porque ... convivendo diretamente com o idioma, se aprende mais de forma mais rápido e fácil.

Pq: Você acha que o aluno consegue aprender melhor inglês no instituto de idiomas ou na escola pública?

BDEF: Ele consegue aprender de forma mais profunda no instituto de idioma, mas também consegue aprender na escola pública. Na escola pública ... temos bons profissionais.

Pq: Por quê?

BDEF: Porque no instituto de idiomas, o aluno tem mais recursos.

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

BDEF: Sim, mas depende muito do trabalho realizado pelo professor e do interesse do aluno pela aprendizagem ... de uma segunda língua.

Pq: Por quê?

BDEF: Porque o professor e o aluno têm que estar ... em sintonia nesse processo.

Pq: Em sua opinião, qual o papel do aluno?

BDEF: O papel do aluno é construir o conhecimento junto com o professor

Pq: Por quê?

BDEF: Construindo, ele ... [o educando] vai ... aprendendo. E a partir daí ele [o educando] começa a entender melhor como o conhecimento é construído.

Pq: na sua opinião, qual é o papel do professor?

BDEF: O papel do professor ... é antes de tudo, um mediador entre o conhecimento e o aluno. Como mediador, ele ... mostra como o conhecimento acontece no seu dia a dia. É esse ... o papel do professor.

APÊNDICE U – ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DA UNIDADE ESCOLAR EC

Pq: O que significa em sua opinião aprender uma língua estrangeira?

CDEF: Significa você saber, é... como é que eu vou dizer...você saber... transmitir né? Transmitir se eu não sei falar uma língua estrangeira como é que eu vou poder conversar com outra pessoa que fala a língua, então é interagir.

Pq: Qual o papel do aluno em sua opinião?

CDEF: Muito importante. O papel do aluno é importante em qualquer ocasião, em qualquer idade porque se não tiver o aluno o trabalho fica quebrado.

Pq: E, o papel do professor, qual seria o papel do professor?

CDEF: Também a importância dele é igual ao dos alunos. Acho que até mais né? Porque assim, o professor ele é o condutor, o condutor, sem o professor do processo, sem o professor também não tem aprendizagem.

Pq: Você considera a língua inglesa importante na grade curricular da educação básica?

CDEF: Com certeza.

Pq: Qual a importância dela na grade curricular para o aluno da educação básica?

CDEF: Porque aí...daí ele vai...ele vai... ele vai...pela educação básica ele vai ter condições de ter um futuro com novos conhecimentos. Eu acho que deveria começar logo desde o fundamental menor não é? E não só o inglês, para o aluno deveria ser obrigatório ele aprender... todas as línguas.

Pq: Você considera a língua inglesa difícil de aprender?

CDEF: Não

Pq: Por quê?

CDEF: Eu acho assim.... a tradução....a tradução, eu não acho complicado não... apesar de eu ter tido como eu fiz magistério eu estudei inglês no... na sétima ((incomp.)) no ensino médio eu não estudei inglês. Mas eu acho, e gosto de música internacional.

Pq: É fácil aprender inglês?

CDEF: É.

Pq: É possível aprender inglês na escola pública? Como é que você percebe essa questão?

CDEF: É sim, é possível sim. Porque tudo vai do professor de como o professor... faz esse trabalho né? Quer dizer que ele faz através de... figuras tanto é que o material didático se for bem rico ele... ainda mais que tem livros... é muito bom mesmo na escola pública é bom.

Pq: Como você percebe o interesse na escola pública dos alunos com relação à língua estrangeira?

CDEF: Fraco.

Pq: Por quê?

CDEF: Porque eu até pergunto pra eles: vocês já sabem? Porque eles se interessam mais pelo espanhol, assim entre aspas, “se interessam pelo espanhol”. Só que quando é hora de assistir aulas eles não querem nem o espanhol nem o inglês. Como eu falei pra eles, aqui na escola, vocês estão bobeando porque vocês tem que ter interesse no inglês, no espanhol e em todas as línguas que tiver. Eles têm que saber os dois.

Pq: Com relação à carga horária da disciplina, você acha pouco, você acha que isso atrapalha a aprendizagem do aluno?

CDEF: É uma vez por semana né? É pouco. Uma vez por semana é pouco... porque você faz uma atividade hoje, uma aula hoje para você retornar na outra semana, deveria ser... duas vezes por semana.

Pq: Você acha que o aluno ele consegue aprender melhor no instituto de idiomas ou mesmo na escola pública você acha que ele tem todas as condições de aprender ou no instituto de idiomas seria melhor?

CDEF: No instituto, com certeza lá tem...condições melhores: material, mas na escola pública também se aprende.

Pq: Por quê?

CDEF: Basta o aluno querer. Se o professor souber realmente trabalhar aprende [...].

Pq: Você acha que a pronúncia é uma questão importante para ser enfatizada em sala de aula? É importante eles pronunciarem como se deve pronunciar, ou a pronúncia não é [tão] importante?

CDEF: É importante sim, tem que colocar eles [os educandos] para pronunciarem né? Porque até pronunciar errado porque se chegar perto de quem sabe realmente, aí já vão rir. É importante sim.

Pq: Você acha, por exemplo, que o aluno da escola pública, a gente percebe que muitas pessoas consideram eles desmotivados, desinteressados, você acha que isso é algo geral ou é apenas um estigma que já colocaram que o aluno da escola pública é desinteressado com relação à língua estrangeira?

CDEF: Eu acho que é.

Pq: Por quê?

CDEF: Acho que é geral porque eles [os educandos] acham que língua estrangeira não reprova. É o grande motivo: artes, língua estrangeira, toda disciplina que eles acham que não reprova, eles não tem interesse... em aprender, porque mesmo sendo importante porque eles acham que não reprova né? Por causa da muita reprovação desse povo, aqui na escola, inglês, artes porque ((incomp.)) muito claro que português, história, geografia para reprovar o aluno porque eles passaram o ano todinho, a agente não reprova. No final do ano, elas saem como apoio... né? Ele está reprovado em geografia, história, artes e inglês, as principais disciplinas. Então essa é a questão pelo fato de não reprovar é que eles ficam desestimulados.

Pq: Qual o conselho, assim, hoje que você daria ao aluno que quer aprender uma língua estrangeira, qual seria assim o melhor caminho pra ele alcançar esse objetivo que você poderia dar?

CDEF: Realmente participando do... curso que tem de quatro anos.

Pq: Fora da escola pública?

CDEF: É, fora da escola pública até mesmo na escola particular porque só na escola, realmente como é, uma vez por semana... não dá para ele se aprofundar né? E nesses que tem como no caso do... esses cursos que têm fora, aí já são quatro anos de curso né? Realmente, a não ser que fosse.... como se viesse trabalhando o inglês desde a alfabetização, aí sim, né? Daria para ter um trabalho, uma aprendizagem melhor, mas para ele começar no fundamental maior uma vez por semana é mais difícil.

Pq: Obrigado por tuas informações.

APÊNDICE V - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS DOCENTES DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)

- 01 O que significa para você aprender uma língua estrangeira?
- 02 O que significa ensinar uma língua estrangeira
- 03 É possível aprender inglês na escola pública?
- 04 Como você caracteriza o aluno da escola pública?
- 05 Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública?
- 06 Você acha importante o aluno falar com uma excelente pronúncia?
- 07 É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado?
- 08 É difícil aprender inglês?
- 09 Há alguma diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender em um instituto de idiomas?
- 10 Você acha importante e necessário ensinar a gramática da língua inglesa?
- 11 Como as aulas deveriam ser ensinadas?
- 12 Qual o papel do professor?
- 13 Qual o papel do aluno?

APÊNDICE W – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS GESTORES DAS UNIDADES ESCOLARES (EA, EB e EC)

- 01 Há quanto tempo você trabalha na profissão?
- 02 O que significa aprender uma língua estrangeira?
- 03 Qual a importância da língua inglesa na grade curricular da escola pública?
- 04 Como você percebe o ensino da língua inglesa na escola pública?
- 05 Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública?
- 06 É possível aprender inglês na escola pública?
- 07 É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado?
- 08 Qual o local ideal para se aprender a língua inglesa?
- 09 É difícil aprender inglês?
- 10 Você acha importante falar inglês com uma excelente pronúncia?
- 11 Que é mais responsável pela aprendizagem do aluno?
- 12 Qual o papel do professor?
- 13 Qual o papel do aluno?

APÊNDICE X – CONVENÇÕES³² PARA AS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Pq: Pesquisador

[...] Corte em trecho de registro

... Pausa

((incomp.)) Trecho incompreensível

((risos)) Risos

³² Critérios adotados com base em Marcuschi (1986)

APÊNDICE Y – CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS EDUCANDOS NO QUESTIONÁRIO COM ESCALA SOBRE A APREENSÃO DO PAPEL DO ALUNO

CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
1 - O papel do aluno é prestar atenção nas aulas	29	“Prestar atenção nas aulas.” “Prestar atenção e praticar as aulas.” “Prestar atenção em todas as aulas.” “Prestar atenção para aprender.”
2 - O papel do aluno é estudar	17	“Estudar.” “Estudar e aprender.” “Estudar e se empenhar para aprender.”
3 - O papel do aluno é esforçar-se	12	“Se esforçar para aprender.” “Se esforçar-se para obter o aprendizado.” “Se esforçar-se para aprender.”
4 - O papel do aluno é aprender	05	“Aprender e estudar.” “Aprender.” “Se esforçar-se para aprender.” “Esforçar-se para aprender o que a professora proporciona.”
5 - O papel do aluno é respeitar o professor	02	“Respeitar o espaço do professor.” “Prestar atenção e respeitar o professor.” “Respeitar o professor em sala de aula.”
6 - O papel do aluno é ser obediente	03	“Escutar e falar as respostas.” “Ouvir o professor.” “Ser obediente.”
7 - O papel do aluno é questionar as dúvidas	02	“Tentar entender e questionar as dúvidas.” “Se interessar e acima de tudo perguntar.” “Estudar e se tiver dúvidas perguntar.”
8 - O papel do aluno é ampliar o conhecimento	01	“Desenvolver o conhecimento.”

APÊNDICE Z – CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS EDUCANDOS NO QUESTIONÁRIO COM ESCALA SOBRE A APREENSÃO DO SIGNIFICADO DE SER UM BOM PROFESSOR

CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
1 – O bom professor é aquele que ensina	21	“Ensina o que precisamos.” “Ensina explicando.” “Ensina as coisas certas.” “Ensina bem.”
2 – O bom professor é aquele que explica	15	“Explica melhor.” “Explica corretamente o conteúdo.” “Explica o que está ensinando.”
3 - O bom professor é aquele que ajuda os alunos	07	“Ajuda e ensina os alunos.” “Ajuda o aluno.” “Ajuda os alunos nas horas certas.” “Dá atenção aos alunos.”
4 - O bom professor é aquele que entende o aluno	06	“Entende o aluno.” “Entende o aluno e o faz sentir prazer em estudar.” “Compreende o aluno e explica.”
5– O bom professor é aquele que interage com o aluno	10	“Dialoga.” “É aquele que interage.” “Interage com os alunos.” “Aprende junto com os alunos.” “ Respeita os alunos.”
5 - O bom professor é aquele que orienta o aluno	09	“Orienta o aluno e ajuda com que ele se esforce.” “Orienta, ensina e compreende o aluno.” “Sempre orienta o aluno.”
6 – O bom professor é aquele que motiva o aluno	02	“Motiva o aluno a estudar.” “Estimula o aluno a aprender.”
8 – O bom professor é aquele que desenvolve o conhecimento	01	“Desenvolver o conhecimento.”