



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA
PORTUGUESA/LIBRAS/LÍNGUA INGLESA**

SHEYLA DE PAULA TEIXEIRA DE SOUZA

**CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO EM
AMARGOSA- BAHIA**

Amargosa-BA

2017

SHEYLA DE PAULA TEIXEIRA DE SOUZA

**CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO EM
AMARGOSA- BAHIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Letras/Libras/Língua inglesa, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras/Língua inglesa.

Orientador: Prof. Dr. Genivaldo da Conceição Oliveira.

Amargosa-BA

2017

SHEYLA DE PAULA TEIXEIRA DE SOUZA


**“CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO EM
AMARGOSA-BAHIA.”**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Graduada ao curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/Libras/Língua Inglesa, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa.

Aprovada em 19 de abril de 2017.

Banca examinadora


Genivaldo da Conceição Oliveira (Orientador)
Doutor em *Língua e Cultura* pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia


Eleomarques Ferreira Rocha
Doutor em *Educação* pela University of New Orleans
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia


Maria da Conceição de Melo Tôres
Mestre em *Estudos Culturais sobre os Estados Unidos* pela California State University, Fullerton
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Dedico este trabalho a Deus, que é o meu refúgio e fortaleza.
Ao meu pai, Lourival Pires, por seu apoio e sábios conselhos.
À minha mãe, Balbina Teixeira, por toda dedicação e incentivo.
A todos meus familiares e amigos pelo amor e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo privilégio da vida, por sua graça, sabedoria, por ter me dado forças para chegar aqui e realizar este sonho, a Ele minha eterna gratidão.

São tantas as pessoas que estiveram ao meu lado e que de alguma forma contribuíram para a elaboração desta pesquisa, por isso, meus sinceros agradecimentos:

À minha família, que sempre acreditou e torceu por este momento especial, dando-me todo apoio e compreensão nas ausências dos períodos de estudo.

Ao meu pai, Lourival Pires e minha mãe, Balbina Teixeira, a esses que nunca mediram esforços para me ajudar no que era preciso, que me ampararam nas horas de aflição e me motivaram a seguir em frente, sendo minhas principais inspirações.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Genivaldo Oliveira, por me aceitar como sua orientanda, pela paciência de tentar entender minhas ideias, se disposto a colaborar, a acreditar na construção deste trabalho, que graças a suas orientações e correções ganhou corpo, tornando possível este momento.

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, especificamente, ao Centro de Formação de Professores, a todo o corpo docente do curso de Letras, em especial aos professores: Mônica Menezes, Gredson dos Santos, Geisa Borges, Fernanda Maria e Adielson de Cristo, os quais marcaram de forma significativa a minha trajetória acadêmica. A instituição como um todo, onde pude crescer e amadurecer no âmbito acadêmico e intelectual.

À escola e aos alunos envolvidos nesta pesquisa, que se disponibilizaram a participar voluntariamente, respondendo aos questionários, assim como, a professora regente que cedeu espaço em suas aulas para a coleta de dados e observações.

SOUZA, Sheyla de Paula Teixeira de. **Crenças de alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública do ensino médio em Amargosa-Bahia.** 70f. 2017. Monografia (Graduação) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2017.

RESUMO

Este estudo apresenta uma discussão acerca das crenças sobre aprendizagem de línguas, especialmente direcionada ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino médio no município de Amargosa-Bahia. Com base em uma investigação qualitativa e quantitativa, identificamos e analisamos as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa dos alunos do ensino médio de uma escola pública. Verificamos como o contexto escolar influencia as crenças dos aprendizes. Para isso, utilizamos como instrumentos de coleta de dados, dois questionários com perguntas que requerem respostas dissertativas e objetivas. Efetuamos, também, observações em sala de aula. No que corresponde à fundamentação teórica, apoiamos-nos na linha teórica da Linguística Aplicada. No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas, os trabalhos de Almeida Filho (1993), Barcelos (1995), Madeira (2005), Gimenez (2011) e Silva (2011) foram de grande relevância para discutir as crenças dos alunos e embasar o presente estudo. Os resultados revelam que as crenças dos alunos se assemelham em vários aspectos, principalmente no que se refere às crenças motivacionais, associadas ao mercado de trabalho e ao fato de a língua inglesa ser considerada universal. Também ressaltam as distinções que há nas crenças dos estudantes que pertencem a séries diferentes, mostrando o que acontece na expectativa de alunos que frequentam o mesmo contexto escolar, mas que têm interferências das suas experiências de vida. Portanto, afirmamos que a crença sobre a aprendizagem dos alunos é um fenômeno determinante para a efetivação ou não do aprendizado de inglês.

Palavras-chave: Aprendizagem. Crenças. Escola pública. Língua inglesa.

SOUZA, Sheyla de Paula Teixeira de. **Crenças de alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública do ensino médio em Amargosa-Bahia**. 70f. 2017. Monografia (Graduação) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2017.

ABSTRACT

This study presents a discussion on the beliefs about language learning, especially directed to the teaching and learning of the English language. The research was conducted in a public high school in the city of Amargosa-Ba. We based our research on qualitative and quantitative data. We identified and analyzed the beliefs about the learning of English by students in a public high school. We verify how the school context influences the beliefs of learners. For data collection, we use two questionnaires with closed-ended and open-ended questions. We also observed the classroom environment. We rely on Applied Linguistics theories to support our studies. Regarding language teaching and learning, the research by Almeida Filho (1993), Barcelos (1995), Madeira (2005), Gimenez (2011) e Silva (2011) was of great relevance to discuss the beliefs of students and support the present study. The results show that the beliefs of the students are similar in many aspects, especially with regard to motivational beliefs, associated with the job market and to the fact that English is a global language. They also emphasize the distinctions that there are in the beliefs of students belonging to different grades, showing what happens in the expectation of students who attend the same school context, but who are affected by their life experiences. Therefore, we affirm that the beliefs about student learning is a phenomenon that is crucial for the effectiveness of English learning.

Keywords: Beliefs. English language. Learning. Public schools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perfil dos informantes da pesquisa.....	33
Figura 2 – Descrição do informante A5.....	46
Figura 3 – Descrição do informante A2.....	47
Figura 4 – Descrição do informante A8.....	47
Figura 5 – Descrição do informante A6.....	48
Figura 6 – Descrição do informante A8.....	52
Figura 7 – Descrição do informante A5.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questionário fechado.....	36
Tabela 2 – Questionário aberto.....	38
Tabela 3 – Porcentagem do questionário fechado da turma do primeiro ano.....	40
Tabela 4 – Porcentagem do questionário fechado da turma do terceiro ano.....	41
Tabela 5 – Porcentagem da relação total dos alunos das duas turmas.....	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 UMA BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE O ESTUDO DE CRENÇAS.....	11
2.1.1 Crenças sob a perspectiva da Linguística Aplicada.....	13
2.1.2 Conceitos e crenças de alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa.....	15
2.1.3 Mudanças de crenças na aprendizagem de língua estrangeira.....	18
2.2 O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS.....	20
2.3 ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA LÍNGUA INGLESA E O ENSINO NO BRASIL.....	23
2.4 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	25
3 METODOLOGIA	29
3.1 MÉTODOS DE ABORDAGEM.....	29
3.2 CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA.....	30
3.3 INFORMANTES DA PESQUISA.....	31
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	35
4 ANÁLISE DOS DADOS	40
4.1 ANÁLISE COMPARATIVA.....	40
4.2 TEMÁTICAS RELACIONADAS ÀS CRENÇAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A	67
APÊNDICE B	68
ANEXO A	69

1 INTRODUÇÃO

A investigação sobre a aprendizagem de línguas busca observar quais as concepções sobre aprender um novo idioma. Entre os principais agentes envolvidos neste processo de aprendizagem, centralizamos nossa análise no aprendiz e nos fatores diretamente ligados a ele em suas relações escolares e sociais. A maneira como o aluno vê e lida com seu aprendizado passou a ser um aspecto de grande relevância para as pesquisas na área de Linguística Aplicada. Assim, conhecer as crenças dos alunos e seus interesses se tornou um fator significativo para auxiliar no aprimoramento do seu aprendizado.

A língua estrangeira, mais especificamente o inglês, faz parte do currículo obrigatório do ensino médio, tanto das escolas públicas como das escolas particulares. Entretanto, a educação na rede pública enfrenta muitas adversidades, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo do componente de língua estrangeira. Isso se dá, muitas vezes, por falta de recursos e estrutura na escola. Contudo, quando uma das partes está interessada, o aprendizado pode funcionar e a condição pode mudar. “Quando um desses elementos – professor/aluno/escola- funciona, ele pode fazer provocações e gerar inquietações que apontam para mudanças nos demais fatores, e assim, o aprendizado é possível, acontece” (CRUZ; LIMA 2011, p. 186).

Os estudos de Almeida Filho (1993) apontam que os aprendizes têm suas próprias crenças sobre a maneira como aprender as línguas. Por haver muitas dificuldades na aprendizagem de língua estrangeira, existe a necessidade de se conhecer as crenças dos sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem de uma segunda língua. Dessa forma, o interesse em estudar o fenômeno *crenças* surgiu com o intuito de descobrir as percepções dos estudantes sobre seu aprendizado de línguas. O conceito é considerado um tanto complexo, por isso ainda não há uma definição exata que descreva o termo *crenças* sobre a aprendizagem de línguas. No entanto, Barcelos (2001), de modo geral, afirma que crenças podem ser descritas como opiniões e ideias que alunos e/ou professores possuem a respeito das ações que movem a sua experiência com o ensino aprendizado de línguas.

Nessa perspectiva, temos como finalidade investigar as concepções dos discentes em relação a seu aprendizado de língua inglesa, partindo de algumas questões como: Que crenças têm os alunos em relação a seu aprendizado de língua inglesa? Quais as diferenças e semelhanças nas crenças dos aprendizes de inglês? Qual é a ligação entre as crenças dos alunos com suas experiências de aprendizagem? Entendemos que o cenário escolar tem forte

influência sobre o que os alunos idealizam para sua aprendizagem. É nesse ambiente que os estudantes desenvolvem suas motivações ou repulsões sobre a possibilidade de aprender algo, o que se torna necessário pensar em certas estratégias para atrair a atenção desses alunos. Para se estabelecer um método eficaz, é preciso conhecer as opiniões e as ideias que regem as atitudes dos educandos.

O estudo de crenças, pautado nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, possui notável relevância. Entretanto, carece ser mais discutido e investigado, pois essas crenças podem ter efeitos no aprendizado dos alunos. Dessa forma, este estudo visa expor as possíveis crenças formuladas pelos aprendizes, tentando apontar sugestões que possam diminuir os problemas que dificultam a aprendizagem de língua estrangeira. Para nosso embasamento teórico utilizamos autores como: Almeida Filho (1993), Barcelos (2001), Madeira (2005), Gimenez (2011) e Silva (2011).

De acordo com o resultado de algumas pesquisas, verificamos que é comum entre os alunos a formulação de crenças negativas, que questionam a utilidade de aprender inglês em um país onde não se fala a língua. Com isso, percebemos o quanto é importante trabalhar essa abordagem na escola, para assim, possibilitar uma mudança desse ponto de vista. Todavia, torna-se preciso reconhecer que há muitos aspectos que colaboram para esses posicionamentos. Sendo assim, tomamos por base algumas hipóteses como a falta de discussão sobre a função do inglês na escola e sua importância, a deficiência na qualificação do professor que não domina a língua, juntamente com a falta de motivação dos alunos e o desinteresse da escola.

Nesse trabalho, analisamos as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa de alunos do Colégio Estadual Pedro Calmon, uma instituição do setor público, que oferece apenas a modalidade de ensino de nível médio e fica situada na cidade de Amargosa-Bahia. Sendo assim, escolhemos trabalhar com o primeiro e o terceiro ano de ensino, e optamos pela participação de apenas oito alunos. Dessa forma, serão quatro alunos de cada turma, selecionados com base em critérios que serão apresentados mais adiante.

Este trabalho se compõe com os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Analisar as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa dos alunos em uma escola do ensino médio na cidade de Amargosa-BA.

Objetivos Específicos:

- Conhecer as expectativas dos alunos em relação à aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública.
- Verificar quais são as metodologias utilizadas para o aprendizado da língua inglesa.
- Observar se o contexto escolar influencia as crenças dos alunos.
- Comparar as crenças de alunos em séries distintas.

Esta pesquisa se justifica, inicialmente, pela necessidade do reconhecimento das expectativas dos estudantes de língua estrangeira em torno do desafio que é a aprendizagem de uma segunda língua. Torna-se necessário, portanto, compreender, enquanto futura professora de inglês, as perspectivas dos alunos em relação à aprendizagem de inglês. Com essa pesquisa, é possível identificar as prováveis crenças dos alunos. Com isso, esperamos estimular reflexões sobre a aprendizagem de inglês para uma melhor elaboração do plano de curso da escola, destacando a importância de discutir e investigar as crenças de seus aprendizes.

O trabalho é composto por cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução. No capítulo 2 temos a fundamentação teórica, a qual se constitui como referência das teorias a respeito das crenças sobre a aprendizagem de língua. Abordamos as várias definições do termo *crenças* de acordo com a opinião de diferentes autores. No capítulo 3, descrevemos a metodologia utilizada, que foi direcionada conforme as sugestões de pesquisas da área. Também discorremos sobre o contexto da escola pesquisada, os informantes da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. No capítulo 4, fazemos a análise e discussão dos dados, mostrando as considerações dos dois questionários usados no estudo. Por fim, temos o capítulo 5, apresentando as observações finais, ressaltando as intenções do trabalho e os resultados alcançados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Existem vários fundamentos que justificam a importância de se investigar as crenças de estudantes em relação ao seu aprendizado. Essa discussão surge em face das expectativas dos alunos e das estratégias por eles empregadas no processo de aprendizagem. Segundo Ferreira (2004, p. 572), “crença é ato ou efeito de crer, convicção íntima, opinião adotada com fé, tudo isso é objeto de crença”.

2.1 UMA BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE O ESTUDO DE CRENÇAS

Contemporaneamente, um dos estudos que tem despertado grande interesse dos pesquisadores está relacionado à pesquisa narrativa, a qual é utilizada como instrumento de análise do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Barcelos (2006), o interesse por experiências de aprendizes de línguas está interligado com a pesquisa de suas crenças, e essas crenças focalizam as histórias e os conhecimentos dos alunos no processo de aprender línguas.

O estudo a respeito das crenças sobre a aprendizagem de línguas está, cada vez mais, sendo objeto de pesquisas. Conforme Silva (2011), esse conceito tem sido discutido em vários artigos acadêmicos, não apenas no contexto brasileiro, mas também no exterior. Todavia, se tratando do Brasil, há vários autores que trabalham com essa temática, entre eles citamos Almeida Filho (1993); Barcelos (1995, 2001, 2004, 2006, 2007, 2011); Madeira (2005, 2008); Gimenez (2011) e Silva (2007, 2011). Dessa forma, vemos o quão relevante é a discussão desse tema na sala de aula, pois mesmo sendo um assunto que tem avançado em investigações, ainda há muito que descobrir. É preciso dar continuidade a estas reflexões sobre as crenças do aprendizado de inglês no contexto da escola pública brasileira.

Em uma concepção filosófica, o termo *crenças* diz respeito a uma noção não científica baseada em costumes e noções, que regem muitas das nossas ações. Para Barcelos (2006, p.18):

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

Barcelos (2004) argumenta que o conceito de crença é cognitivo e social, surge de acordo com as experiências do sujeito, sua percepção, reflexão e capacidade de interação com o que está a sua volta. As crenças sobre a aprendizagem de língua estão relacionadas ao papel da linguagem, à tarefa de aprender uma nova língua. Elas são uma ferramenta para identificar os interesses dos alunos, aquilo que lhes influencia e lhes motiva no aprendizado de uma língua estrangeira.

São vários os termos usados na literatura para se referir às crenças. Segundo Madeira (2005, p.351), alguns exemplos são: imaginário, representações, cultura de aprender e filosofia de aprender. As definições dadas a esse conceito também são bem vastas. No ensino e aprendizagem de língua estrangeira, esse conceito vem sendo debatido em relação às crenças tanto do professor quanto do aluno. Contudo, para este estudo, vamos nos ater apenas às concepções dos alunos.

Madeira (2008, p. 126) tenta reunir, segundo as pesquisas de ensino e aprendizagem, alguns fatores que podem influenciar na construção das crenças dos alunos, tais como: “experiências pregressas de aprendizagem, professores, ex-professores, materiais didáticos, abordagem de ensino, região, etnia, familiares e colegas de alunos, mídia, entre outros”.

Existem algumas abordagens que investigam a aprendizagem de línguas através das crenças dos alunos. Barcelos (2001, p.75) agrupa os estudos em três abordagens principais: i) a abordagem normativa, que diz respeito às “opiniões que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas que influenciam na sua aprendizagem ou na sua prontidão para o ensino autônomo”. Então, os estudos contidos nessa abordagem utilizam as crenças como indicadores de possíveis comportamentos futuros dos alunos, como bons aprendizes e até mesmo aprendizes autônomos; ii) a abordagem metacognitiva é o conhecimento metacognitivo, que atribui mais importância à linguagem dos alunos, dando-lhes a chance de refletir e discorrer sobre suas experiências de aprendizagem; iii) A abordagem contextual, vale-se de uma perspectiva diferente, e realiza uma observação em sala de aula, analisando o contexto em que os alunos estão inseridos. O objetivo é compreender as crenças desses alunos de acordo com cada situação específica. Na abordagem contextual, a definição de crenças difere das demais porque é caracterizada como dependente do contexto, além de ser dinâmica e social.

Almeida filho (1993) compreende a abordagem de aprender e ensinar línguas como

Um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma

língua-alvo. [...] precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados de professor e de aluno de uma nova língua. (ALMEIDA FILHO 1993, p. 17).

Portanto, percebemos que Almeida Filho (1993, p.13) concebe o estudo de crenças como uma cultura ou abordagem de aprender línguas, caracterizada como “maneiras de estudar, de se preparar para o uso da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’, [...] típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos”. O autor ainda acrescenta que é necessário conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura alvo, capacidades de riscos e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e seu professor visto que a cultura de aprender do aluno pode ser incompatível com a cultura de ensinar do professor, gerando um desencontro que pode causar resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e aprendizagem da língua alvo. Por isso, o autor considera que conhecidos os traços distintivos da abordagem de aprender e de ensinar, “seja possível trabalhar mais conscientemente rumo a sua harmonização com probabilidades maiores de sucesso na aprendizagem de uma nova língua” (ibid. p. 13).

2.1.1 Crenças sob a perspectiva da Linguística Aplicada

Na Linguística Aplicada (LA), segundo Barcelos (2004), o interesse por crenças surgiu por conta de uma mudança de concepção de língua com embasamento na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. E nesse processo, o aprendiz ganha mais autonomia na sua aprendizagem. A partir daí, passou-se a observar o aprendiz e a considerar suas expectativas e interesses. Conforme Barcelos (2004), a disposição para o estudo das crenças começou a despontar por volta do ano de 1970, e teve o teórico Hosenfeld (1978) como um dos precursores do estudo sobre as crenças, o qual em 1978 usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos,” para descrever as concepções e se referir a importância desse conhecimento implícito dos alunos, mesmo sem denominá-lo de crença.

Ainda de acordo com Barcelos (2004), utilizou-se pela primeira vez o termo “crença sobre aprendizagem de línguas” em 1985, pela LA com o questionário *Beliefs About Language Learning Inventory* - BALLI (Crenças sobre o Inventário da Aprendizagem de

Línguas)¹, elaborado por Horwitz e baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de língua.

No Brasil, foi a partir do ano de 1990, que o conceito de crenças começou a se fortalecer, com a contribuição de vários teóricos, entre esses: Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Almeida filho (1993) apresenta as crenças ou a abordagem de aprender, como uma das forças operantes na metodologia global do ensino de línguas, e que é capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de línguas. John Dewey (1933, apud Barcelos, 2004, p.129) possui outra concepção e, em sua definição de crenças, mostra sua natureza dinâmica e sua inter-relação com o conhecimento:

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro. (DEWEY, 1933, apud BARCELOS, 2004, p. 129).

Barcelos (2004) afirma que o conceito de crenças não é específico da LA, é um conceito antigo e assunto de pesquisa de outras áreas do conhecimento, como a sociologia, antropologia, ciências políticas e filosofia. Por isso, não existe uma única definição para esse conceito. Essa é uma das razões que o torna difícil de investigar. Apesar de não existir ainda um termo uniforme a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas para Barcelos (2001, p.72) como “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Assim, de acordo com a autora o interesse em investigar crenças surgiu na Linguística Aplicada com a finalidade de descrever a sua procedência sem grandes apreensões. O que importava era saber quais as influências que elas teriam no comportamento do aluno e na atuação do professor, no processo de ensino-aprendizagem.

Ao observarmos os vários conceitos de crenças, percebemos que especificamente eles se referem à concepção do aprendiz sobre o que é a aprendizagem de línguas e o que ele espera desse aprendizado, deixando em evidência aspectos de interferência social. Esses diferentes termos trazem a alusão de que há diversas maneiras de estudar as crenças, por as mesmas estarem atreladas ao contexto social de cada sujeito.

¹ Tradução nossa

2.1.2 Conceitos e crenças de alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa

O teórico Wenden (1986 apud BARCELOS, 2004, p. 130) conceitua as crenças dos alunos como opiniões motivadas pelas suas experiências e também pelas opiniões de pessoas respeitadas, que de certa forma influenciam na maneira como os aprendizes agem em relação à língua. Wenden (ibid.) propõe que seja um conhecimento declarável, embora algumas vezes errado, que os aprendizes desenvolveram sobre a linguagem no processo de aprendizagem. Contudo, Almeida Filho (1993) vê as crenças de aprendizagem como uma forma de preparação para o estudo e uso da língua alvo, consideradas como algo natural pelo aluno.

No estudo *Cultura de Aprender Línguas*, Barcelos (1995, p. 40) pesquisou crenças de alunos do curso de Letras, e descreveu o termo como:

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 sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Barcelos (1995), em um de seus estudos, percebeu a dificuldade de alguns professores em atuar conforme as suas crenças e as expectativas de seus alunos sobre a aprendizagem. Por isso, a autora ressalta que é preciso promover discussões e momentos de reflexão sobre o processo de aprendizagem, apresentando as possíveis ideias dos alunos-professores sobre como aprender línguas. É de grande importância haver a conscientização do professor em formação sobre suas crenças, uma vez que a maioria dessas crenças provavelmente será refletida em seus futuros alunos de alguma forma na interação da sala de aula.

Algo fundamental no processo de aprendizagem é o reconhecimento dos alunos sobre suas próprias crenças. Cotterall (1995 apud MIRANDA, 2005, p. 58) fala que a maneira como os aprendizes compreendem suas experiências com a aprendizagem de línguas é determinante para o desenvolvimento de sua autoconfiança. Se o aluno não acredita no seu potencial para aprender a língua, isso lhe bloqueará impedindo o desenvolvimento da sua autoconfiança. Cotterall (ibid.) acrescenta que é preciso descobrir com os alunos os mitos que eles possam ter sobre si mesmos, como o de suas limitações, com a intenção de desmitificá-los.

Essas crenças ou mitos são decorrentes das experiências anteriores dos alunos, a interação com pessoas influentes, como professores, amigos, parentes e outras pessoas que inspirem confiança. Tudo isso influencia a maneira de pensar e agir dos estudantes. No

entanto, o contato com o meio em que se vive gera influências favoráveis e também desfavoráveis. Por isso, é necessária uma averiguação do que deve ser seguido e do que carece ser modificado.

Rodrigues (2006), em seu estudo denominado *Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de centros interescolares de línguas: um estudo de caso* tem o intuito de fazer uma classificação das crenças e experiências dos alunos da rede pública do Distrito Federal matriculados nos Centros Interescolares de Línguas (CIL).

Entre as principais crenças descritas por Rodrigues (2006, p. 133) estão: “Ouvir é a habilidade mais difícil”; “A escrita é a habilidade mais fácil”; “O professor é responsável pela aprendizagem do aluno”; “Para aprender inglês é preciso esforço, vontade, dedicação e curiosidade”; “O curso de inglês do CIL dá mais ênfase na gramática”; “Não se aprende inglês no ensino regular”.

Diante das percepções dos alunos, Rodrigues (2006) verifica que uma crítica comum dos informantes é o foco excessivo na gramática. Tanto na realidade do CIL quanto da escola regular, há poucos registros de atividades direcionadas ao ensino da oralidade. Outra observação da autora está relacionada ao papel do professor, o qual é visto pelos aprendizes como o centro de tudo, como se a autonomia fosse algo quase impossível. Por isso, nas novas abordagens para o ensino de língua, o professor passa de provedor a facilitador, tornando o aluno o centro do processo de sua aprendizagem.

Rodrigues (2006) conclui que a investigação sobre as crenças de aprendizagem de LE possibilita traçar um perfil dos agentes envolvidos no procedimento de ensino/aprendizagem de línguas. Essas experiências contribuem para explicar as motivações que levam alunos e professores a criarem certos tipos de crenças. Portanto, a autora acredita que com a ampliação das discussões sobre esse tema por meio das pesquisas, a realidade que permeia o ensino de LE na rede pública pode ser modificada.

Muitas pesquisas a respeito de ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas mostram aspectos em comum quando se trata das crenças dos alunos e da comunidade escolar. Geralmente não se acredita que seja possível o aprendizado de inglês em escolas públicas. Isso normalmente ocorre pela falta de alguns fatores que envolvem a aprendizagem de línguas como: motivação, estratégias e interesse por parte dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Quando existe o interesse por parte do aprendiz é possível buscar esse aprendizado, mesmo em um contexto escolar desfavorável. Schutz (2014, on-line) relata que:

Assim como na aprendizagem em geral, o ato de aprender línguas é ativo e não passivo. Não é o professor que ensina nem o método que funciona; é o aluno que aprende. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave.

Barcelos (2011) afirma que o aluno reproduz um discurso composto pelas crenças comuns na sociedade brasileira, reforçada pelas práticas discursivas e pela fala negativa e determinista em relação à escola pública. Ela também adverte que esse quadro pode mudar desde que sejamos essa mudança, desconstruindo essas crenças prejudiciais, como a de que não é possível a aprendizagem de línguas nesses espaços públicos, onde se concentra boa parte da população carente. Com uma perspectiva mais otimista, será mais provável a transformação dessas crenças em práticas vigorantes.

Há uma grande relação entre as experiências vivenciadas pelos alunos com as crenças que eles desenvolvem para dar rumo a sua aprendizagem. Por isso, ocorre a influência do meio em que o aprendiz está inserido, com as crenças sobre o seu aprendizado. Essas experiências, para Gimenez (2011, p. 52), são entendidas como:

Significações construídas e reconstruídas ao longo de uma trajetória de vida são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas. Na inter-relação entre os sentidos atribuídos pelo sujeito às suas experiências e os sentidos disponíveis na coletividade vão se constituindo as identidades.

O aluno constrói sua identidade e suas crenças através da inter-relação com pessoas do ambiente em que convive. Os pais e os professores são os sujeitos com maior probabilidade de influência sobre os alunos. Dessa forma, ressaltamos que suas experiências diárias são determinantes na formação de suas expectativas de aprendizagem escolar. Portanto, é fundamental promover a discussão sobre suas crenças em sala de aula, possibilitando uma reflexão dos aprendizes sobre suas próprias crenças, tentando entender as consequências das mesmas no seu processo de aprendizagem. Barcelos (2004, p.146), acredita que é “importante que os alunos tenham a chance de analisar o que eles acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores”.

Outras definições que devem ser compreendidas são os termos “aprendizagem” e “aquisição”. De acordo com Leffa (1988), a aprendizagem é concebida como o desenvolvimento formal e consciente da língua, geralmente ocorrido por meio do estudo de regras. A aquisição é vista como um progresso informal e espontâneo de obtenção da língua, normalmente alcançado sem estímulo consciente. Na aquisição, as sentenças são originadas

na mente conforme a língua alvo, sem precisar ser traduzida da língua materna. Contudo, neste estudo tratamos apenas do termo aprendizagem, o qual designa um aprendizado proposital, o estudo consciente da língua.

Leffa (1988) também apresenta as distinções entre “segunda língua” e “língua estrangeira”. Para ele, é considerando o estudo de segunda língua quando se estuda a língua alvo em um país proveniente do idioma (exemplo: um brasileiro que estuda inglês nos Estados Unidos). É descrita como língua estrangeira quando a língua que se aprende não é utilizada no ambiente em que se encontra (exemplo: brasileiro que estuda inglês no Brasil). Contudo, em uma acepção mais abrangente, os dois termos são apresentados com a abreviatura L2.

2.1.3 Mudanças de crenças na aprendizagem de língua estrangeira

Barcelos, em sua análise a respeito das crenças sobre aprendizagem de L2, afirma que:

A importância de se saber sobre mudança está relacionada ao próprio contexto educacional. Afinal de contas, educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca. (BARCELOS 2007, p. 110)

Barcelos (2007) em um de seus estudos faz uma reflexão a respeito da mudança de crenças de professores e alunos, buscando compreender os fatores favoráveis para essa transformação. A autora acredita que as crenças são como forma de pensamento e que a desenvolvemos através da interação com o meio social. De acordo com o contexto educacional, pode suscitar mudanças ou motivar novos posicionamentos futuros. Como descrito em um de seus estudos, “[...] as crenças não são estáveis. Elas são passíveis de mudanças, devido a vários fatores como, a abordagem de ensino do professor, material didático, posições de colegas, e ambiente da escola”. (BARCELOS 1995, p. 50).

Normalmente, todo aprendiz, quando está diante de uma aprendizagem de língua estrangeira, cria muitas expectativas positivas. Mas, muitas vezes, quando começam a vivenciar esse aprendizado sofrem frustrações, sobretudo se for estudante de uma escola pública. Como se pode observar nesta narrativa de um aluno.

Sempre estudei em escola pública, meu primeiro contato com o ensino de língua inglesa ocorreu na 5ª série do ensino fundamental. Para mim e para a maioria dos

meus colegas, a ideia de aprender inglês era fantástica. Tínhamos a ilusão de que realmente iríamos aprender a falar inglês na escola, ilusão destruída naquele mesmo ano. (LIMA 2011, p.13).

Como podemos observar nessa narrativa, o aluno que a princípio estava empolgado com a possibilidade do aprendizado, se diz iludido, frustrado porque suas expectativas não foram contempladas. Infelizmente, essa é a realidade de muitos alunos de várias escolas, principalmente as públicas. Os estudantes idealizam inúmeras possibilidades, mas quando encaram a realidade são influenciados por outras crenças que tentam justificar os fatores que não permitiram a sua aprendizagem. Algumas vezes, chegam a conclusões como esta: “[...] Meus professores não me ensinavam não era porque não queriam, mas porque não sabiam inglês.” (LIMA 2011, p.13).

São inúmeras as crenças formuladas pelos alunos em relação à sua aprendizagem ou não aprendizagem. O fato é que cada aprendiz tem seu modo de aprender, suas estratégias, e o que move todas essas ações são suas crenças. Por isso é preciso parar um momento para pensar a respeito das mesmas, provocar no aluno o interesse de repensar essas crenças, impulsionando uma nova perspectiva. Segundo Madeira (2005, p.351):

Cada um de nós tem seu estilo, aprende de maneira diferente. Ou, simplesmente, não aprende, e, muitas vezes, não aprende por acreditar firmemente que um certo percurso escolhido é o que leva à proficiência na língua. Não aprende por não ser capaz de reconsiderar suas crenças.

Para ocorrer uma ruptura entre uma crença e outra, é necessário proporcionar para o aluno novas experiências, desmitificar costumes anteriores, ou até mesmo frustrações ocasionadas em outras situações passadas. O aluno precisa se conscientizar da importância desse novo aprendizado, vivenciar situações que lhes sejam significativas, para, assim, expandir sua visão e motivar a ressignificação das suas crenças.

De acordo com Barcelos (2006), as crenças são sociais e sofrem interferências do contexto social em que o indivíduo está envolvido. Por isso, seu processo de mudança está condicionado à interação com esse meio. Barcelos (2007, p.129) argumenta que esse “processo contínuo de mudança vai desde a assunção do que somos e acreditamos (o que alguns chamam de consciência ou contemplação) até a mudança efetiva da prática, em que a reflexão na ação é importante.” Sendo assim, a mudança em relação às crenças acontece a partir do momento em que refletimos a respeito daquilo que cremos e sobre as nossas atuações.

Miranda (2005), em sua pesquisa de natureza descritiva, intitulada “*Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*”, tem o objetivo de identificar, analisar e comparar as crenças de alunos e professores acerca do ensino-aprendizagem de inglês e outros fatores relacionados a este processo. O estudo foi realizado em cinco escolas públicas na cidade de Fortaleza.

Em relação aos resultados do estudo, a autora (ibid.) revela que as crenças da maior parte das professoras são semelhantes, assim como se assemelham às crenças da maioria dos alunos, possivelmente por conta das características comuns que há entre os sujeitos participantes, como experiências de aprendizagem (para os alunos) e experiências de ensino (no caso dos professores). Outro aspecto que contribui para os resultados é o contexto no qual os informantes estão inseridos, um ambiente com elementos sócios culturais e socioeconômicos muito parecidos.

Segundo Miranda (2005, p.191), entre as crenças mais encontradas no discurso da maioria das professoras e dos alunos, estão: “a dificuldade da aprendizagem de inglês acontecer nas escolas públicas”; “a falta de estudo, de interesse e de motivação dos alunos como causas do seu insucesso”; “o curso livre como o melhor local para se aprender LE”; e a “deficiência linguística dos alunos” como empecilho à aprendizagem da língua inglesa. Desse modo, a autora chega à conclusão que a situação das escolas públicas de Fortaleza ainda não favorece o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, e não mostra sinais de melhoria. A percepção dos professores, segundo a autora, é de um sentimento de frustração e descrença. Por isso, a pesquisa da autora visa contribuir para maiores discussões sobre o assunto, inclusive sobre a necessidade de haver mudanças de algumas crenças que influenciam negativamente o aprendizado.

2.2 O PAPEL DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NAS ESCOLAS

A inserção da Língua Estrangeira (LE) no currículo escolar é uma obrigatoriedade de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) no art.36 seção 6, que trata do ensino médio. Portanto, fica estabelecida a inclusão de uma língua estrangeira moderna, a qual será definida pela comunidade escolar, que geralmente opta pelo ensino de língua inglesa. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais constam que a aprendizagem de LE é um direito de todo cidadão, dessa forma a escola não pode se omitir em relação a essa

aprendizagem, pois o ensino do componente de LE, assim como das outras disciplinas, é função da escola, mesmo que haja a possibilidade de uso de cursos particulares.

As reflexões provocadas pelo processo de aprendizado de uma língua diferente da materna é muito importante para o aprendiz, pois propicia o autoconhecimento e melhor compreensão sobre o outro. Conforme BRASIL (1998, p. 19):

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.

Para entendermos melhor como aconteceu a inclusão da língua inglesa no currículo escolar, é necessário ressaltarmos os motivos que levaram a essa escolha, os quais dizem respeito a fatores históricos do país e suas relações comerciais. A partir da segunda guerra mundial, o poder e a influência da economia dos países de língua inglesa causaram grandes impactos ao Brasil, tornando a aprendizagem de inglês muito relevante. Desse modo, o ensino de LE, especialmente o inglês, passou a ser uma necessidade de acordo com as mudanças do país.

No passado, uma das principais razões para o aprendizado da língua inglesa eram as relações econômicas. Entretanto, nos dias atuais, existem outras motivações, como critérios profissionais ou sociais, com a finalidade de permitir a comunicação e o contato com outras pessoas. Sobretudo, o que se sobressai é o lado profissional, pois muito se fala que o conhecimento de inglês é um diferencial, por se tratar de um dos idiomas mais falados no mundo, o qual possibilita muitas relações internacionais e novas oportunidades de empregos.

Com o avanço tecnológico e o advento da internet, as comunicações foram se expandindo. Assim, como sugere Leffa (2003), quem antes era um simples telespectador que apenas recebia informações, hoje pode ser um interlocutor, interagindo com qualquer pessoa do mundo, não só adquirindo informações como também enviando, formando uma rede de compartilhamentos. Dessa forma, para tornar as interações mais diretas é preciso haver uma língua em comum, um código linguístico que contemple muitas pessoas em toda parte do planeta, a exemplo da língua inglesa, que segundo Leffa (2003), está entre os principais idiomas do planeta e detém mais falantes não nativos do que nativos. O inglês tem valor significativo, tanto na escola quanto na sociedade, seja para o momento atual ou para o futuro.

A língua inglesa poderá ter um papel importante não só levando o conhecimento e a informação do centro para a periferia, mas também no sentido inverso. Através do inglês, aqueles que são meros receptores do conhecimento poderão também se transformar em emissores. (LEFFA, 2003, p.15)

O Ministério da Educação, cumprindo uma determinação do Plano Nacional de Educação (PNE), e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, apresentou a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNC), que tem por finalidade indicar os conteúdos mínimos que serão ministrados em sala de aula conforme cada etapa escolar do estudante, BRASIL (2016). A ideia inicial do documento estabelece que o currículo tenha 60% de conteúdo comum para educação básica tanto das escolas públicas como das particulares. Restarão 40% que serão definidos segundo os critérios de cada sistema educacional.

A BNC propõe, para o ensino médio, que os objetivos do componente língua estrangeira moderna se adequem a cada período de ensino. No 1º ano, definem conteúdos relacionados às práticas da vida cotidiana e às práticas interculturais que tratam dos conflitos e desafios que é ser jovem assim como proporcionam reflexões sobre como o mundo é plural. No 2º ano, instituem práticas político-cidadãs e práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação que abordam questões sobre cidadania, diversidade e recursos virtuais, por meio da internet. No 3º ano deliberam assuntos direcionados às práticas do trabalho e às práticas investigativas, as quais discutem aspectos sobre formação profissional e sobre a busca de conhecimentos específicos.

De acordo com Jorge (2009), um dos pilares de qualquer proposta de ensino de inglês em escolas está no entendimento dos objetivos propostos ao ensino. Ensinar uma língua vai muito além da sua gramática e seu vocabulário, apesar desses aspectos serem importantes para o desenvolvimento da competência linguística. No entanto, ao ensinar uma língua estrangeira outros aspectos estão relacionados a ela, a exemplo dos fatores culturais de um país e as representações de seu povo. Portanto, o valor educativo de uma segunda língua é relevante por possibilitar aos aprendizes oportunidades de reflexões sobre a sua língua e cultura materna, a diversidade cultural em outras partes do mundo, assim como compreender as diferentes representações da diversidade humana. Dessa forma, a inclusão da língua estrangeira no currículo da educação básica pode proporcionar múltiplas possibilidades, tanto no seu uso prático de obter um emprego, como na conscientização de si próprio e da cultura do outro.

2.3 ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA LÍNGUA INGLESA E O ENSINO NO BRASIL

Entendemos que é de suma importância conhecer os aspectos históricos que contribuíram para a adesão e o ensino de inglês nas escolas brasileiras, para assim compreendermos a procedência das crenças dos alunos que influenciam o seu aprendizado.

Considerando que o Brasil foi um país colonizado, a administração institucional da colônia ficava a serviço da direção do colonizador. Desse modo, segundo Oliveira (1999), a relação entre o Brasil e a Inglaterra começou a se ajustar por volta do século XIX, quando por uma disputa de interesses, Dom João VI, o príncipe regente de Portugal teve que se mudar para o Brasil. Portugal e a Inglaterra tinham antigas ligações, por isso recebeu todo o apoio dos ingleses, os quais conseguiram autorização para fundar pontos comerciais e desenvolver a economia do país. Assim, o mercado inglês começou a crescer, gerando empregos para a população brasileira. Acreditamos que a diferença linguística era uma barreira na comunicação. Então, surgiu a necessidade de expandir o uso da língua inglesa para esses trabalhadores, ensinando-lhes o idioma, de tal modo, que os empregados poderiam entender as orientações de seus patrões.

De acordo com Oliveira (1999), a implantação do ensino de língua inglesa no território brasileiro aconteceu no ano de 1809, quando Dom João VI assinou o decreto de 22 de junho de 1809, ordenando a criação de duas cadeiras, uma de língua francesa e outra de língua inglesa, oficializando o ensino das duas línguas estrangeiras. Como mostra o texto do decreto a seguir:

E, sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (MOACYR, 1936, p. 61)

Conforme as propostas do decreto citado, a finalidade dessas implantações linguísticas era “para aumento e prosperidade da instrução pública,” isto é, expandir o ensino das línguas para o conhecimento e aprendizado da população trabalhadora. Partindo de um interesse e uma estratégia comercial, determinada pelo fator econômico do estado. Naquele momento de estabelecimento da lei, Oliveira (1999, p.25) diz que “os alunos deveriam não apenas falar e escrever as respectivas línguas, mas também conhecer o seu *gênio, elegância e estilo*”.

Ainda de acordo com Oliveira (1999), uma carta diretamente assinada pela realeza em 09 de setembro de 1809, nomeava o primeiro professor de inglês do Brasil, o padre irlandês Jean Joyce. É importante ressaltar que o ensino de francês nessa época se sobressaía ao de inglês, tendo em vista que a língua francesa era considerada universal; portanto, a importância atribuída à mesma era muito maior. Foi por meio da fundação do colégio de Pedro II, em 1937 que o ensino de língua inglesa ganhou mais notoriedade e se instituiu como disciplina obrigatória do currículo escolar. Oliveira afirma que:

Seu ensino, de acordo com os programas expedidos pelos referidos decretos, se manteve voltado para finalidades exclusivamente práticas, exigindo do aluno apenas os conhecimentos gramaticais necessários à leitura, versão e tradução de textos escritos em língua inglesa – habilidades que eram cobradas nos exames de preparatórios das academias. (OLIVEIRA, 1999, p.166)

Atualmente, o inglês é uma língua internacional, falada por milhões de pessoas. No Brasil, após ocorrer transações comerciais entre Portugal e Inglaterra, tivemos muita influência da língua inglesa, principalmente no nosso vocabulário que herdou muitos estrangeirismos. Vários termos em inglês são usados para nomear lugares e produtos brasileiros, tais como: *shopping center*, *milk-shake*, *hambúrguer*, *hot dog*, *pen drive*. Depois da globalização, a influência do inglês se ampliou ainda mais por todos os lugares do mundo, através da internet, televisão, filmes e músicas.

Dessa forma, por ser um dos idiomas mais utilizados na contemporaneidade, aprender a língua inglesa se tornou uma necessidade de muitos falantes ao redor do mundo, sobretudo, para aqueles que buscam uma melhor posição no mercado de trabalho. A proficiência na língua inglesa é uma das exigências que valorizam o currículo, sem contar que lhes possibilita conhecer e acessar os conteúdos da cultura globalizada, que normalmente estão em língua inglesa.

Ensinar uma língua que não seja a materna, requer a instrução de aspectos linguísticos e extralinguísticos. Killner e Amancio (2012) descrevem que ensinar uma segunda língua não significa restringir a aprendizagem à transmissão de conhecimentos linguísticos, mas ir além, ensinando e adquirindo diferentes conhecimentos. “Ensinar uma segunda língua é, portanto, buscar diferentes formas de estimular o aluno a desenvolver essa autonomia e ampliar seu conhecimento, em relação a si mesmo e ao seu próprio país e cultura”. (ibid. p.17).

Segundo Souza (2011), a comunicação em línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, representa um conjunto de habilidades fortemente valorizadas pela sociedade

brasileira. A seguir, mostramos uma análise da função interpessoal da língua inglesa no cenário brasileiro, feita por Souza.

Passemos a um exame da função interpessoal da língua inglesa no contexto brasileiro. Ela parece-me ganhar prevalência progressiva por duas razões principais: a primeira é o claro papel simbólico da língua inglesa e a segunda é a crescente difusão de mídias de comunicação e do uso de tecnologias multimídia no Brasil. (SOUZA 2011, p.139).

2.4 METÓDOS DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Leffa (1988), no seu artigo sobre as metodologias de línguas, apresenta alguns métodos de ensino mais utilizados. O seu objetivo é informar aos educadores as opções de metodologias existentes, para que possam escolher o método mais apropriado para o seu contexto, o qual se adapta às suas necessidades. Antes de descrever as opções, o autor explica a distinção que há entre os termos *método* e *abordagem*, porque para ele é necessário fazer uso da terminologia adequada. Então, o teórico demonstra como é feita a subdivisão do termo: Abordagem => é o termo mais abrangente, engloba os pressupostos teóricos da língua e da aprendizagem.

Método => tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem, pode envolver regras, ordenação e apresentação dos itens linguísticos.

Listamos a relação dos principais métodos do ensino de línguas pontuados por Leffa (1988).

- **A abordagem da gramática e da tradução (AGT)**

Conhecida tradicionalmente como “método”, a AGT é a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas. Consiste basicamente no ensino da segunda língua pela língua materna. Os passos essenciais para a aprendizagem da língua são: a) Memorização prévia de uma lista de palavras; b) Conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e c) Exercícios de tradução e versão. É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. A ênfase dessa abordagem é na forma escrita da língua, aos aspectos de pronúncia e entonação quase não é dada atenção.

- **A abordagem Direta (AD tradicionalmente “Método direto”)**

A abordagem direta (AD) é quase tão antiga quanto a AGT. O princípio fundamental da AD é de que a L2 se aprende através da L2, a língua materna nunca pode ser usada em sala de aula. A significação se dá por meio de gestos e gravuras, sem recorrer à tradução. A ênfase está na língua oral. A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua, com diálogos sobre assuntos da vida diária.

- **Abordagem para a leitura (AL tradicionalmente “Método da Leitura”)**

A principal finalidade dessa abordagem era desenvolver a habilidade da leitura. Para isso, buscava-se criar o máximo de condições que favorecessem a leitura, tanto dentro como fora da sala, ampliando o vocabulário que é algo essencial. A gramática se limitava ao necessário para a compreensão da leitura. Mas essa prática foi muito criticada por alguns teóricos, que consideravam inadequado o estímulo apenas de uma das habilidades necessárias. A AL expandiu-se pelas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 1930, tendo permanecido até o fim da segunda guerra mundial.

- **Abordagem audiolingual (AAL)**

AAL é uma reação dos americanos contra a AL. Surgiu durante a segunda guerra mundial, através de um treinamento do exército americano, quando existiu a necessidade de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A ênfase se estabeleceu na língua oral.

Para essa abordagem, o aluno deveria ouvir e falar, então, só depois começar a ler e escrever. Para eles, a apresentação precoce da escrita prejudicava a pronúncia. Na AAL não se aprendia errando. Para os instrutores, os alunos fixavam os erros. A premissa era aprender na prática da língua, não em explicações sobre ela.

A tarefa primordial do educador era prever os erros do aluno, detectando as diferenças entre a língua materna e a língua alvo, e a partir daí concentrar esses itens nas atividades. Apesar de essa abordagem dominar o ensino de línguas por um período, surgiram incoerências. Os pesquisadores acreditavam que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação, e que era preciso ensinar não só a língua, mas também sobre a língua por conta da necessidade de gerar novas sentenças que não cabiam a um conjunto de hábitos.

O ensino de línguas não morreu com o audiolinguismo, depois da AAL surgiram vários outros métodos. Quando se rejeitava uma abordagem era porque existia outra em vista.

- **Método de Curran - Aprendizagem por aconselhamento**

Curran propôs um método de aprendizagem centrado no aluno que consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para ensino de língua. Os alunos são colocados em círculos, confrontando-se enquanto que o professor circula pelo lado de fora. Quando alguém quer falar algo, o instrutor se aproxima e traduz em voz baixa, na língua estrangeira, a frase do aluno. E o aprendiz utilizando um gravador, repete em voz alta a frase traduzida pelo professor.

Nessa abordagem o professor necessita considerar o aluno como um ser humano total, visto intelectual e emocionalmente; a ideia é que o aprendiz vá se estabelecendo na língua alvo de acordo ao avanço nos estudos.

- **Método silencioso de Gattegno**

Consiste basicamente no ensino da língua através de pequenos bastões coloridos que o instrutor usa para produzir as mais diferentes situações de aprendizagem, com o auxílio também de gráficos coloridos, para o ensino da pronúncia. A língua alvo é aprendida conforme o aprendiz vai manipulando os bastões e verificando o gráfico. As aulas acontecem quase sem a interferência do professor, o qual permanece calado a maior parte do tempo.

- **Método Resposta Física Total de James**

Resume-se no ensino da segunda língua através de comandos físicos emitidos pelo professor e executados pelos alunos, como uma reação corporal. No início, os comandos são simples como “levante-se”, “sente-se” etc. De acordo com o progresso da aprendizagem do aluno no curso, os comandos vão ficando mais complexos. O princípio fundamental do método é de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la.

- **Abordagem Natural**

É uma abordagem criada por Stephen Krashen que visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). Abordagem Natural acredita que a fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor.

- **Abordagem comunicativa (AC)**

Propõe-se a análise do texto oral e escrito, juntamente com as circunstâncias em que o texto é produzido e interpretado. A língua é observada como um conjunto de eventos comunicativos. A Abordagem Comunicativa demonstra que as palavras não têm apenas o

significado registrado no dicionário, mas que adquirem um valor específico conforme o contexto em que são usadas. Sua ênfase não está na forma linguística, mas na comunicação. Por isso, é importante o uso de diálogos e de textos escritos que abrangem todas as suas formas. O texto simplificado deve ser evitado.

A AC defende a aprendizagem centrada no aluno, não só em termos de conteúdos como de técnicas usadas em sala de aula. O professor assume a função de orientador. A AC critica as abordagens anteriores pela falta de objetivos específicos no ensino de línguas. Pois, os cursos devem ser planejados de acordo as necessidades e interesses dos alunos. Um plano de curso pode servir para uma determinada turma, mas para outra pode ser inapropriada.

Para Leffa (1988), é necessário pensarmos até que ponto a metodologia utilizada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Normalmente, é dada muita importância ao método, mas ele é instável, pode ou não funcionar. O importante é se basear na experiência da sala de aula, sem se ater a uma única metodologia, como se fosse a mais correta, e também não aceitar tudo o que é novo, pois nenhuma verdade é absoluta. A prática mais adequada é unir o novo ao antigo, adaptando conforme as necessidades da sala de aula, de acordo com o nível de conhecimento.

Segundo Bohn (2009), os diferentes métodos de ensino de línguas estão condicionados a um conjunto de variáveis que se compõem na interdisciplinaridade, entre as quais ele cita quatro áreas: as variáveis sobre o ensino, o aprendiz, o contexto sociocultural e as referentes ao professor. Na variável do ensino se inclui a discussão do currículo, materiais didáticos e a avaliação das atividades do ensino e da aprendizagem. Nas variáveis do aprendiz se destacam a atitude, os estilos cognitivos, as crenças, a capacidade de memória e as necessidades de aprendizagem. No contexto sociocultural e nas variáveis referentes ao professor, integram-se as relações da sala de aula, a valorização do conhecimento linguístico pela escola, os valores familiares e as oportunidades de aprendizagem que a sociedade oferece ao aprendiz. Por isso, o autor adverte que os métodos são múltiplos e transitórios, assim como são os sujeitos aos quais se aplicam.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, temos por finalidade discorrer sobre a abordagem metodológica usada para a elaboração da nossa pesquisa. No tópico 3.1, apresentamos o método de abordagem que optamos para estruturar este estudo. No 3.2, relatamos o contexto da pesquisa, o cenário no qual os informantes da pesquisa estão inseridos e onde ocorreu a coleta de dados. No 3.3, especificamos os informantes da pesquisa, quem são eles, e os motivos que justificam a escolha dos participantes. Finalmente, no tópico 3.4, expomos os instrumentos de coleta de dados e como se dá o processo de análise desses dados.

3.1 MÉTODO DE ABORDAGEM

Tendo em vista que existem diversas modalidades de metodologia sobre o estudo de crenças, temos a necessidade de escolher a que melhor se adequa aos objetivos propostos. Portanto, preferimos utilizar como meio de investigação a pesquisa qualitativa e também a pesquisa quantitativa. A qualitativa é analisada no questionário aberto, com o objetivo de entender a opinião e as expectativas dos informantes sobre a aprendizagem da língua inglesa. A quantitativa é verificada no questionário fechado, que tem a finalidade de elencar a porcentagem de ocorrência na opinião de cada turma de estudantes e a concepção total dos informantes. A razão de utilizarmos os dois tipos de pesquisa se dá pela necessidade de compreender as motivações das crenças e também saber numericamente a intensidade em que ocorrem esses fenômenos.

Nossa intenção é identificar e analisar os dados através de uma pesquisa de campo, com enfoque especialmente nos alunos. Queremos saber as suas percepções sobre a escola e as suas crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa. Por isso, observamos o contexto escolar que esses alunos estão inseridos e os problemas decorrentes. Desse modo, optamos também por uma verificação dos fatores contextuais, pois as crenças dos aprendizes são constituídas pelas suas experiências com o contexto, ou seja, com o meio em que está inserido. Esse tipo de metodologia qualitativa e quantitativa nos possibilita uma investigação mais aprofundada sobre o levantamento de dados feito nos dois questionários da pesquisa, que abrigam diferentes concepções.

As pesquisas a respeito das crenças sobre aprendizagem focalizaram-se nos aspectos contextuais no final dos anos 90 do século XX, conforme Barcelos (2004). Para ela, não é suficiente perguntar apenas quais são as crenças, é necessário saber também qual a função do contexto. Por isso, esse fator contextual é importante para compreender os motivos que levaram os alunos a formular determinadas crenças. “Sem o entendimento desse contexto, é estranho julgar os alunos como inadequados para aprender. Eles podem estar simplesmente expressando o que realmente acontece na sala de aula.” (BARCELOS 2004, p.138).

Segundo Barcelos (2001), existe uma divisão de três abordagens no estudo de crenças: a normativa, a metacognitiva, e a contextual. A primeira abordagem percebe as crenças por meio de um conjunto de respostas pré-estabelecidas, e alia estudos que usam o questionário do formato Likert-Scale² para as suas investigações. A segunda abordagem utiliza entrevistas para entender as crenças sobre a aprendizagem e a última recorre a fatores contextuais, ferramentas etnográficas para verificação das crenças, através de afirmações e ações.

Propusemo-nos a analisar os fatores contextuais, levando em consideração que o estudo de crenças voltado aos alunos, não pode estudar essas concepções desligadas do meio de onde foram geradas. Essas crenças estão condicionadas às circunstâncias do ambiente familiarizado. Sabemos também, que assim como os sujeitos envolvidos são passíveis de mudanças, suas crenças também estão suscetíveis a essas mudanças. Sendo assim, uma investigação do o que os alunos acreditam sobre sua aprendizagem deve abranger além de suas ações e experiências, o seu contexto social, que é um fator determinante nas convicções desses aprendizes.

3.2 CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA

A princípio tínhamos o interesse em realizar a pesquisa em duas escolas com contextos diferentes, uma do setor público e outra do setor privado. Contudo, tivemos dificuldades para realizar o estudo com esse formato porque houve resistência por parte da escola particular, inviabilizando a execução da pesquisa. A pesquisadora visitou a instituição por quatro vezes em busca de autorização, mas todas as tentativas foram frustradas, o que demonstrou a falta de interesse da escola em participar do estudo. Portanto, em razão da posição negativa da escola privada, decidimos fazer a investigação apenas na escola pública.

² Esse modelo de questionário foi criado por Horwitz em 1985 de acordo com Barcelos (2001).

A escola pública onde ocorreu o desenvolvimento do estudo fica situada na cidade de Amargosa- Bahia. Sua localização é de fácil acesso, pois se concentra em um bairro central. A modalidade de ensino oferecida é exclusivamente do ensino médio, que é ministrado nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. A escola é financiada pelo Governo do Estado da Bahia e é uma das principais escolas públicas da cidade, que acolhe alunos residentes tanto da zona urbana quanto da zona rural.

A disciplina de Língua inglesa, que é o nosso alvo, é ministrada em duas aulas por semana em cada turma, com duração de 50 minutos cada aula. A professora regente das turmas pesquisadas é formada em Letras/Língua inglesa, o que representa um ponto favorável para o ensino, tendo em vista que no contexto das escolas públicas é comum encontrarmos professores de outras áreas do conhecimento ensinando inglês.

A estrutura física da escola é bem ampla. Ela se divide em salas de aulas, sala da diretoria, sala de professores, secretaria, sala de arquivos, biblioteca, sala de informática, refeitório, cozinha, quadra de esporte, sala de vídeo conferência, laboratório de ciências, pátios e auditório. Um aspecto no ensino de inglês que mudou nos últimos anos no cenário das escolas públicas, e evidentemente nessa escola, foi a inclusão do livro de inglês, que há alguns anos não era disponibilizado.

3.3 INFORMANTES DA PESQUISA

Nesse trabalho, especificamente analisamos as crenças sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa de alunos do Colégio Estadual Pedro Calmon na cidade de Amargosa-Bahia. Essa instituição do setor público, como já foi mencionado, oferece apenas a modalidade de nível médio. Por isso, para o nosso estudo, escolhemos o primeiro e o terceiro ano de ensino, e optamos pela participação de apenas oito alunos, quatro de cada turma, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. A finalidade dessa escolha é fazer uma análise entre as opiniões dos estudantes das duas turmas.

O interesse de escolher alunos do 1º e do 3º ano do nível médio se deu pela pressuposição de que os mesmos já possuem certo contato com a língua inglesa. No 1º ano se inicia uma nova etapa de ensino, com expectativas diferentes do ensino fundamental II. No 3º ano, ocorre a finalização dessa etapa do ensino médio, com as percepções de todas as experiências vivenciadas durante esse período de aprendizagem. Levando em consideração

que são duas fases importantes na vida do aprendiz, o início e o fechamento do último ciclo da escola básica, entendemos que seja o melhor momento para investigar as crenças sobre a aprendizagem de inglês dos estudantes.

A disciplina de língua inglesa consta como componente obrigatório no currículo escolar. Portanto, supomos que os alunos possuem muitas crenças sobre seu processo de aprendizagem da língua. Essas crenças são originadas por meio de suas experiências durante os anos em que essa disciplina foi ministrada na escola.

A escolha da quantidade de informantes considerou a viabilidade de se obter um estudo de caso mais detalhado, observando a associação que há entre os elementos estudados que são as crenças em duas situações diferentes, na série inicial e final do ensino médio. Por isso, preferimos contar com a participação de quatro alunos de cada série, com o intuito de fazer uma análise de caso por comparação, verificando a semelhança ou a diferença que existe entre as turmas.

O uso da abordagem contextual possibilita detalhes mais refinados a respeito dos tipos de crenças desenvolvidas pelos estudantes, permitindo uma melhor compreensão das mesmas. De acordo com Barcelos (2001, p.82), “estudos desse tipo podem consumir muito tempo e são mais adequados às investigações com menor número de participantes”. Baseado nessas recomendações, selecionamos um total de oito alunos para pesquisa.

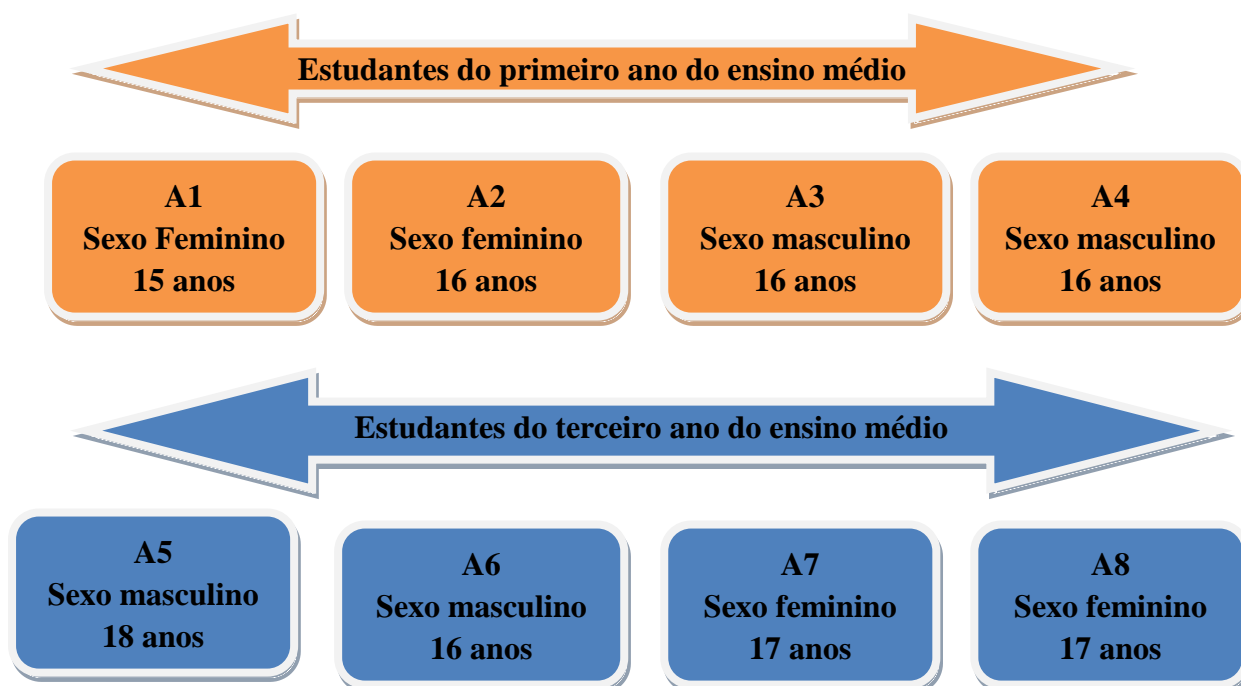
Os alunos arrolados para nossa pesquisa foram selecionados de acordo com as orientações da professora regente das turmas, usando os critérios de assiduidade e atuação nas aulas, considerando o fato de que nosso estudo precisa das opiniões dos estudantes que efetivamente participem das aulas. Destacamos que todos os participantes assinaram o termo de compromisso, no qual aceitaram ser voluntários, permitindo o uso de seus dados que são usados exclusivamente para a pesquisa, estando certos de que sua verdadeira identidade é mantida em sigilo. Para isso, foi explicado o objetivo do trabalho, ressaltando a importância da sua colaboração. Os sujeitos participantes têm entre 15 e 18 anos de idade.

Para auxiliar na identificação dos informantes, utilizamos as denominações A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8 para referirmo-nos aos oito estudantes participantes do estudo, os quais são quatro meninas e quatro meninos. O perfil geral dos alunos se concentra no fato de que todos estudam no Colégio Estadual Pedro Calmon, no turno vespertino, nas séries 1º e 3º ano do ensino médio e têm a mesma professora regente.

Nas descrições específicas dos alunos, estabelecemos que os informantes A1, A2, A3 e A4 são estudantes do primeiro ano. A5, A6, A7, e A8 são os alunos do terceiro ano. Na turma

do primeiro ano, os dois primeiros informantes são do sexo feminino e os dois finais, do sexo masculino. Na turma do terceiro ano, os dois primeiros estudantes do sexo masculino e os dois últimos, do sexo feminino. Nas características particulares dos alunos, apresentamos:

Figura 1 – Perfil dos informantes da pesquisa, de acordo com a série.



Fonte: Elaborado pela autora.

A1 tem 15 anos, é do sexo feminino, cursa o 1º ano de ensino e sempre estudou em escola pública. Diz gostar de inglês, teve seu primeiro contato com a língua inglesa assistindo a filmes e nunca frequentou nenhum curso livre de idiomas. Revela não possuir computador em casa e que não utiliza o computador de outro espaço como meio de aprendizagem da língua inglesa.

A2 tem 16 anos, é do sexo feminino, cursa o 1º ano de ensino e esse é seu primeiro ano em escola pública, pois sempre estudou em escola particular. Gosta de inglês, teve seu primeiro contato com o inglês aos sete anos em um colégio em Salvador, já estudou no curso de idiomas CCAA. Possui dois computadores em casa com acesso à internet e relata usá-lo para o aprendizado de inglês.

A3 tem 16 anos, é do sexo masculino, cursa o 1º ano de ensino, sempre estudou em escola pública. Gosta de inglês e teve seu primeiro contato com a língua na 4ª série, nunca

estudou em um curso de idiomas e conta que não possui computador em casa, mas tem acesso à internet pelo celular, e não usa o computador para estudar inglês.

A4 tem 16 anos, é do sexo masculino, cursa o 1º ano de ensino e sempre estudou em escola pública. Gosta de inglês e seu primeiro contato com a língua inglesa foi assistindo à televisão, mas seu contato com o estudo do inglês foi na escola, na 5ª série. Nunca frequentou nenhum curso de idiomas e não possui computador em casa, porém tem acesso à internet em casa pelo celular. Mesmo sem ter um computador, faz uso do mesmo para aprender inglês.

A5 tem 18 anos, é do sexo masculino, está no 3º ano de ensino e frequentou escolas particulares e públicas. Gosta de inglês e teve o primeiro contato com a língua entre a 5ª série e a 6ª série do ensino fundamental. Nunca estudou em uma escola de idiomas, possui um computador em casa com acesso à internet, mas mesmo possuindo essas ferramentas, diz que não as utiliza para aprender inglês.

A6 também é do sexo masculino, com 16 anos de idade, cursa o 3º ano de ensino. No momento, estuda em escola pública, mas já estudou em escola particular. Interessa-se por inglês e iniciou seu contato com a língua na 4ª série do ensino fundamental. Contou, também, com a contribuição de um parente que lhe ensinava inglês. Ele nunca participou de nenhum curso de línguas. Tem um computador em casa com internet e diz usá-lo para aprender inglês.

A7 é do sexo feminino, com 17 anos de idade, cursando o 3º ano e já frequentou escolas públicas e particulares. Gosta da língua inglesa e teve seu contato inicial com a língua no ensino fundamental. Ela já teve a oportunidade de estudar em um curso de idiomas presencial e também online. Possui dois computadores em casa com acesso à internet, porém, não os usa para aprender inglês.

A8 também é do sexo feminino, com 17 anos de idade, cursando o 3º ano de ensino, estudou em escola particular no início da escolarização e atualmente frequenta escola do setor público. Não gosta de inglês, mas teve seu primeiro contato com o idioma na 5ª série do ensino fundamental. Ela nunca participou de nenhum curso de línguas. Tem um computador com acesso à internet e o utiliza na sua aprendizagem de inglês.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos dois questionários, os quais contêm questões com respostas variadas, sujeitas à escolha do aluno; algumas são objetivas e outras dissertativas. A elaboração dos nossos questionários foi fundamentada nos estudos de Barcelos (2001, 2004) e Miranda (2005). Usamos também a observação do contexto para respaldar nossa análise dos dados.

Segundo Barcelos (2001), no primeiro momento, as crenças são estudadas através de questionários fechados, geralmente no formato Likert-Scale. Esse método produz afirmações imprecisas sobre crenças. Por isso, é preciso ir mais a fundo e questionar qual é o perfil do sujeito que está fazendo a afirmação e o motivo que lhe move. Barcelos (2004) acredita que somente o uso de questionários fechados distancia o aprendiz da realidade, separando o que se estabelece por “ideal” do aluno real, através da forma como são investigadas suas crenças.

Nos seus primórdios, o estudo das crenças ignorava a visão do aluno sobre suas crenças, priorizando a visão do professor. Depois dessa mudança de perspectiva que deu enfoque ao aluno, se faz necessário conhecer o ponto de vista do aprendiz de maneira mais específica. Portanto, o uso apenas de questionário fechado é um tanto limitado. É fundamental o contato com o contexto dos alunos, buscando compreender como são produzidas suas crenças e quais suas influências. Barcelos (2004, p. 147) acrescenta que “precisamos ter menos pesquisas descritivas e mais pesquisas que aliem a investigação das crenças ao processo de aprender e ensinar línguas e as ações tomadas em determinado contexto”.

Nesta pesquisa temos o interesse de investigar as crenças e também descobrir o motivo pelo qual elas foram criadas. Para isso, observamos algumas aulas em dias alternados (28 e 29/07/16; 24 - 27 e 28/10/16) para saber como são feitas as abordagens e como se dá a atuação dos alunos em sala de aula. Sentimos a necessidade de avaliar o contexto escolar que inclui a aprendizagem de inglês. Fizemos uso desse mecanismo de análise, que é a observação do cenário escolar, na qual são verificadas as condições em que os alunos estão inseridos. Em virtude de algumas paralisações que ocorreram na escola, não foi possível realizar muitas observações. No ano de 2016 as escolas públicas na cidade de Amargosa vivenciaram vários impasses no seu cronograma escolar, o que comprometeu muitos dias de aula no decorrer do ano letivo.

A coleta de dados por meio do questionário nos permite verificar através de questões padronizadas o perfil do aprendiz, o interesse de aprender a língua, o lugar onde ele imagina

que se aprende inglês e os aspectos que possibilitam esse aprendizado. O questionário é útil para estabelecer uma comparação entre as crenças dos alunos arrolados para o estudo. Por essa razão, o uso do questionário se justifica pela necessidade de haver questões unificadas, para uma análise comparativa.

Nossa aplicação dos questionários ocorreu no período das aulas de inglês. A professora regente nos cedeu um espaço no final de duas aulas para que fossem aplicados os questionários com os alunos selecionados para a pesquisa. Isso aconteceu nos dias 28 e 29 de julho de 2016. Como alguns estudantes ainda permaneceram em sala de aula, nos dirigimos a uma sala que se encontrava vazia, para então darmos início a aplicação dos questionários.

Em cada questionário, há um total de doze questões. O primeiro que está exposto abaixo denominamos de *fechado*, o qual traz respostas de assinalar. O mesmo é composto por perguntas informativas, com o objetivo de saber se o aluno tem acesso a alguns meios de comunicação que possibilitem o contato com a língua inglesa. A princípio queremos conhecer as possibilidades do aluno, descobrir se ele tem acesso a um computador e a internet, se ele gosta de inglês e se já fez algum curso na área. Esperamos com essas questões verificar a condição social em que o aluno está inserido.

Tabela 1 – Questionário fechado

QUESTIONÁRIO FECHADO		
QUESTÃO 1	Quantos computadores/notebooks há em sua casa?	() Um () Dois () Mais de dois () Nenhum
QUESTÃO 2	Você gosta de inglês?	Sim () Não ()
QUESTÃO 3	Você tem internet em casa?	Sim () Não ()
QUESTÃO 4	Você usa o computador para aprender inglês?	Sim () Não ()

QUESTÃO 5	Você acha possível aprender inglês em escola pública?	Sim () Não ()
QUESTÃO 6	Você considera que aluno de escola pública precisa aprender inglês?	Sim () Não ()
QUESTÃO 7	Você sonha em viajar para o exterior algum dia?	Sim () Não ()
QUESTÃO 8	Você acha que para a aula de inglês é necessário o uso de recursos audiovisuais (Vídeo, TV, Datashow)?	Sim () Não ()
QUESTÃO 9	Aprender inglês na escola é importante para se obter mais oportunidades de emprego?	Sim () Não ()
QUESTÃO 10	Para você, o professor é o único responsável pela aprendizagem do aluno?	Sim () Não ()
QUESTÃO 11	O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem de inglês?	Sim () Não ()
QUESTÃO 12	Você considera os cursos livres como: Fisk, CCAA, CNA os locais mais apropriados para se aprender inglês?	Sim () Não ()

Fonte: Questionário fechado, elaborado pela autora

No segundo questionário, o qual é mostrado a seguir, temos perguntas com mais possibilidades de respostas, por isso o denominamos de *aberto*. Com ele, esperamos conhecer um pouco mais dos alunos, como suas motivações de aprender inglês, a importância que eles dão a esse aprendizado, suas dificuldades, estratégias de estudo e principalmente saber a sua opinião a respeito do processo de ensino-aprendizagem de inglês na sua escola. Dessa forma, fazendo indagações sobre sua relação com a língua inglesa, acreditamos que seja possível

perceber as aspirações dos alunos sobre essa língua e conseqüentemente as suas crenças sobre o aprendizado de inglês.

Tabela 2 – Questionário aberto

Questionário aberto
1- Você tem interesse pela língua inglesa?
2- Você acha importante aprender inglês? Por quê?
3- Você se acha motivado para aprender inglês? Qual a sua principal motivação? Justifique.
4- Quando foi seu primeiro contato com a língua inglesa?
5- Como você vê as aulas de inglês da sua escola?
6- Você acha a língua inglesa mais difícil do que a língua portuguesa? Por quê?
7- Qual a sua maior dificuldade no aprendizado de inglês?
8- Para você qual a melhor maneira de aprender inglês?
9- Você considera que a escola pública possibilita o aprendizado de inglês? Como?
10- Você já estudou inglês em algum curso de idiomas? Em qual?
11- Para você qual o grau de responsabilidade do professor na aprendizagem de inglês?
12- Você utiliza algum site ou aplicativo para o aprendizado de inglês? Qual (is)?

Fonte: Questionário aberto, elaborado pela autora.

Em cada questionário, colocamos uma alternativa que nos auxilie a analisar a situação social e econômica dos alunos. No primeiro, utilizamos a questão 1 que trata da quantidade de computadores que eles possuem em casa. Através dessa opção, temos a intenção de compreender o poder aquisitivo da família, levando em consideração que o computador é um objeto de uso comum nas residências. Porém, seu valor aquisitivo é significativo. No segundo questionário, temos a questão 10 que aborda o estudo em um curso de idiomas. Com isso, pretendemos observar quantos estudantes tiveram a oportunidade de frequentar um desses

cursos de línguas, os quais geralmente são pagos e com valores altos. Sabemos que esses não são os aspectos determinantes para revelar o poder econômico de alguém. Entretanto, esses são os elementos que utilizamos para traçar o perfil social de cada informante.

Nosso procedimento de análise dos dados se deu conforme o formato de cada questionário utilizado. Sendo assim, criamos dois tópicos que classificam nosso capítulo de discussão dos dados: 1) Análise comparativa; 2) Temáticas relacionadas às crenças na aprendizagem de língua inglesa. Na primeira seção que trata sobre o questionário fechado, fizemos as verificações por meio de tabelas com os resultados apresentados por porcentagem. Pontuamos a quantidade de respostas de cada aluno por turma e estabelecemos seu valor quantitativo. Depois de estabelecer os resultados de cada turma, realizamos uma análise comparativa, para averiguar a relação dos dados de ambas as séries e assim poder observar a quantidade de semelhanças e distinções. Constituimos também uma tabela com os dados gerais, a qual informa o resultado total das respostas dos alunos das duas turmas. Com isso, podemos analisar a frequência das opiniões através de uma contagem geral, com a participação de todos informantes.

Na segunda seção, que é sobre o questionário aberto, distribuimos as questões em subseções através de temáticas relacionadas às crenças. Portanto, apresentamos doze temas que abordam as crenças encontradas nas respostas dos alunos. Em seguida, descrevemos a opinião de cada informante e as justificativas que eles deram para estabelecer as suas percepções. Essas respostas foram apresentadas conforme a descrição de cada turma. Para demonstrar, com mais evidência as concepções dos alunos, além de transcrevermos suas citações exatas de acordo com sua escrita, também colocamos algumas figuras com recortes das suas respostas do questionário. Após detalhar as apreciações dos informantes, fazemos a análise geral apontando as prováveis causas que motivaram o desenvolvimento dessas crenças. Ressaltamos, também, as crenças mais frequentes verificadas nos relatos dos estudantes.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, descrevemos a análise e a discussão dos dados levantados durante a pesquisa. Abordamos os resultados obtidos no estudo de acordo as discussões apresentadas no nosso referencial teórico a fim de compreender as crenças dos participantes da pesquisa, conforme a perspectiva de teóricos da área. O capítulo está organizado em duas seções: a) A primeira traz a análise do questionário fechado apresentando as tabulações de dados das duas turmas e comparando os resultados obtidos; b) A segunda busca apresentar as crenças dos alunos conforme as temáticas estabelecidas de acordo com o questionário aberto utilizado nesta pesquisa.

4.1 ANÁLISE COMPARATIVA

Nesta primeira parte, demonstramos em tabelas os resultados dos dados coletados através do questionário fechado. A tabela 3 aponta os dados da turma do primeiro ano. A tabela 4 indica as informações da turma do terceiro ano. A tabela número 5 expõe o resultado geral dos alunos de ambas as salas. O conteúdo discutido no questionário aborda questões variadas, geralmente acerca do interesse e envolvimento dos estudantes com a língua inglesa. A única questão diferenciada é a primeira, a qual se refere à quantidade de computadores que os alunos possuem em casa. Fizemos essa pergunta com o intuito de traçar uma representação da condição social dos informantes. As demais questões seguem a mesma linha de resposta, com as alternativas *Sim* ou *Não*. Para esta análise, usamos a abordagem quantitativa, indicando os resultados por porcentagem.

Tabela 3 – Porcentagem do questionário fechado da turma do primeiro ano

Questão	Porcentagem	
1- Quantos computadores/notebook há em sua casa?	75% Nenhum	25% dois
2- Você gosta de inglês?	100% Sim	0% Não
3- Você tem internet em casa?	75% Sim	25% Não

4- Você usa o computador para aprender inglês?	50% Sim	50% Não
5- Você acha possível aprender inglês em escola pública?	100% Sim	0% Não
6- Você considera que aluno de escola pública precisa aprender inglês?	100% Sim	0% Não
7- Você sonha em viajar para o exterior algum dia?	100% Sim	0% Não
8- Você acha que para a aula de inglês é necessário o uso de recursos audiovisuais (Vídeo, TV, Datashow)?	100% Sim	0% Não
9- Aprender inglês na escola é importante para se obter mais oportunidades de emprego?	100% Sim	0% Não
10- Para você, o professor é o único responsável pela aprendizagem do aluno?	0% Sim	100% Não
11- O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem de inglês?	100% Sim	0% Não
12- Você considera os cursos livres como: Fisk, CCAA, CNA, os locais mais apropriados para se aprender inglês?	75% Sim	25% Não

Fonte: Questionário fechado, elaborado pela autora.

Tabela 4 – Porcentagem do questionário fechado da turma do terceiro ano

Questão	Porcentagem	
1- Quantos computadores/notebook há em sua casa?	75% Um	25% dois
2- Você gosta de inglês?	75% Sim	25% Não
3- Você tem internet em casa?	100% Sim	0% Não
4- Você usa o computador para aprender inglês?	50% Sim	50% Não
5- Você acha possível aprender inglês em escola pública?	50% Sim	50% Não

6- Você considera que aluno de escola pública precisa aprender inglês?	100% Sim	0% Não
7- Você sonha em viajar para o exterior algum dia?	100% Sim	0% Não
8- Você acha que para a aula de inglês é necessário o uso de recursos audiovisuais (Vídeo, TV, Datashow)?	100% Sim	0% Não
9- Aprender inglês na escola é importante para se obter mais oportunidades de emprego?	100% Sim	0% Não
10- Para você, o professor é o único responsável pela aprendizagem do aluno?	0% Sim	100% Não
11- O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem de inglês?	50% Sim	50% Não
12- Você considera os cursos livres como: Fisk, CCAA, CNA, os locais mais apropriados para se aprender inglês?	50% Sim	50% Não

Fonte: Questionário fechado, elaborado pela autora.

Como já mencionado anteriormente, na primeira questão temos a intenção de saber as possibilidades do aluno no que diz respeito a sua condição social porque entendemos que o estudante que possui um ou mais de dois computadores em casa tem um perfil de poder aquisitivo diferente daquele que não dispõe de nenhum. A partir da questão 2, propomos perguntas que identifiquem de forma sistematizada as possíveis crenças dos alunos sobre a aprendizagem da língua inglesa, para assim, conhecer seu interesse pelo idioma, verificar se tem acesso à internet para o estudo, e saber se acredita no aprendizado de inglês na escola pública, além de outras percepções.

Comparando os dados das duas turmas, percebemos que na questão 1 há uma considerável distinção quantitativa. Na turma do primeiro ano, 75% dos alunos disseram não possuírem nenhum computador em casa, restando 25% que tem dois. No terceiro ano, 75% dos estudantes relatam ter um computador, ficando 25% que tem dois. Com isso, notamos que os alunos do primeiro ano são os que menos possuem a oportunidade de utilizar o computador como um instrumento de estudo em casa e os que demonstram também possuir menor poder aquisitivo.

A respeito do interesse pela língua inglesa, vemos que há uma constância entre as respostas. A maioria diz gostar de inglês, apenas 25% dos alunos na turma do terceiro ano revelam não gostar do idioma. Quanto ao acesso à internet, houve grande proximidade,

ficando somente 25% dos alunos do primeiro ano que disseram não ter internet. Mesmo que alguns estudantes revelaram não possuir computador, sabemos que na escola existe laboratório de informática, o qual pode ser usado pelos alunos para o estudo. Perguntamos, então, se eles utilizam o computador para aprender inglês. Nas duas turmas, 50% relatam não usar e 50% alegaram usá-lo.

Quando perguntamos sobre o aprendizado de inglês na escola pública, 100% dos alunos do primeiro ano revelaram acreditar nesta possibilidade. Porém, os estudantes do terceiro ano ficaram divididos, 50% acreditam que sim e 50% não creem que seja possível. Os alunos das duas turmas responderam com 100% de afirmação nas questões 6,7, 8 e 9, o que demonstra certa afinidade entre as opiniões dos estudantes. A questão 10 também teve um resultado de 100% de correspondência entre as turmas.

Sobre os professores e os alunos terem um mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem de inglês, 100% dos alunos do primeiro ano responderam *sim*. Entretanto, nem todos os estudantes do terceiro ano concordaram, 50% responderam *sim* e 50% disseram que não. Quanto a considerar os cursos de idiomas como locais mais apropriados para o aprendizado de inglês, a maior parte dos alunos do primeiro ano afirmou *sim*, contra 25% dos alunos que não acreditam ser o mais apropriado. A turma do terceiro ano repartiu as opiniões, 50% disseram *sim* e a outra metade respondeu *não*.

Tabela 5 – Porcentagem da relação total dos alunos das duas turmas

Questão	Porcentagem	
1- Quantos computadores/notebook há em sua casa?	37,5% Nenhum 37,5 % Um	25% dois
2- Você gosta de inglês?	87,5 % Sim	12,5% Não
3- Você tem internet em casa?	87,5% Sim	12,5% Não
4- Você usa o computador para aprender inglês?	50% Sim	50% Não
5- Você acha possível aprender inglês em escola pública?	75% Sim	25% Não

6- Você considera que aluno de escola pública precisa aprender inglês?	100% Sim	0% Não
7- Você sonha em viajar para o exterior algum dia?	100% Sim	0% Não
8- Você acha que para a aula de inglês é necessário o uso de recursos audiovisuais (Vídeo, TV, Datashow)?	100% Sim	0% Não
9- Aprender inglês na escola é importante para se obter mais oportunidades de emprego?	100% Sim	0% Não
10- Para você, o professor é o único responsável pela aprendizagem do aluno?	0% Sim	100% Não
11- O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem de inglês?	75% Sim	25% Não
12- Você considera os cursos livres como: Fisk, CCAA, CNA, os locais mais apropriados para se aprender inglês?	62,5 % Sim	37,5 % Não

Fonte: Questionário fechado, elaborado pela autora.

Nessa última tabela, expomos o resultado total com a participação dos oito informantes. Assim, podemos verificar a porcentagem geral com as percepções de todos os alunos em cada questão apresentada. Portanto, em uma concepção generalizada vemos que a maior parte dos estudantes detém crenças positivas sobre a sua relação e aprendizagem da língua inglesa. Nas questões que tratavam sobre o interesse de aprender inglês e o acesso à internet em casa, tiveram respostas com 87,5% de afirmação, restando 12,5% dos que responderam negativamente. Quanto ao uso do computador, as opiniões ficaram divididas, 50% usam e 50% não faz uso. Sobre a crença do aprendizado de inglês em escola pública, 75% dos alunos acham que é possível e 25% não acreditam nessa possibilidade. A respeito da necessidade do aluno de escola pública aprender inglês, houve 100% de afirmação. Deste modo, percebemos que todos os informantes concordam que os alunos do setor público devem ter o aprendizado de inglês na escola.

As questões 7, 8 e 9 tiveram 100% de aprovação, então, isso significa que todos os estudantes acreditam na possibilidade de algum dia viajar para o exterior. Eles também acham necessário o uso de recursos audiovisuais na aula. E veem o aprendizado de inglês como importante para obter mais oportunidades de emprego. Mesmo 75% achando que aprendizes e professores têm o mesmo grau de responsabilidade no processo de aprendizagem, ainda

restam 25% que não concordam e atribuem a responsabilidade apenas para um dos agentes envolvidos no processo. Em relação ao curso livre ser um local mais apropriado para a aprendizagem de inglês, 62,5% dos aprendizes acreditam que sim, mas 37,5% discordam considerando que não é o ambiente mais adequado para o aprendizado da língua. Contudo, a maioria dos informantes considera o curso de idioma como o local mais favorável para a aprendizagem de inglês.

4.2 TEMÁTICAS RELACIONADAS ÀS CRENÇAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Pensando na melhor maneira de analisar as crenças dos alunos, decidimos estruturar as perguntas feitas no questionário aberto, conforme os seus devidos temas. O questionário possui 12 questões. Optamos por intitular todas elas, levando em consideração que todas são relevantes para esquematizar as crenças dos alunos. As questões foram divididas em tópicos, distribuídos da seguinte maneira:

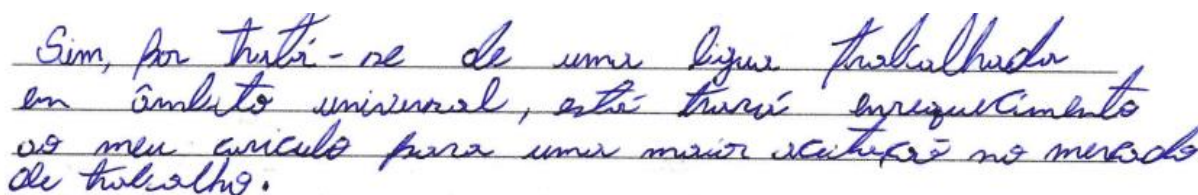
1) O interesse pela língua inglesa; 2) A Importância de aprender inglês; 3) As principais motivações para aprender inglês; 4) Primeiro contato com a língua inglesa; 5) Concepções sobre a aula de inglês; 6) A língua inglesa em relação à língua portuguesa; 7) Principais dificuldades enfrentadas no aprendizado de inglês; 8) As melhores estratégias para aprender inglês; 9) O aprendizado de inglês na escola pública; 10) Inglês no curso de idiomas; 11) O papel do professor na aprendizagem de inglês; 12) Canais de acesso ao ensino de inglês. Em primeiro lugar, analisamos as respostas fornecidas pelos alunos do primeiro ano. Em seguida, investigamos as respostas dos alunos do terceiro ano do ensino médio da escola arrolada para esta pesquisa.

- O INTERESSE PELA LÍNGUA INGLESA

No questionário aberto, propomos perguntas que pudessem instigar descrições dos alunos sobre a sua aprendizagem da língua inglesa. Todavia, para darmos início a esses questionamentos é necessário sabermos se o estudante tem interesse pelo inglês. Pois, ele pode achar importante esse aprendizado e até mesmo se comprometer a aprender essa língua, sem realmente gostar dela. Por isso, para começar as indagações sobre as possíveis crenças dos aprendizes, perguntamos: *Você tem interesse pela língua inglesa?*

Na turma do primeiro ano, todos os alunos se declararam interessados pelo inglês. A1, A2 e A3 apenas confirmaram o interesse, mas A4 além de afirmar que gosta da língua inglesa, justificou o motivo da sua escolha: “Sim, porque gosto de outros países que falam a língua inglesa” (A4). No terceiro ano, os informantes A5, A6 e A7 responderam sim, apenas A8 declarou que não tinha interesse. A5 e A7 justificaram sua opção dizendo: “Sim, pelo fato de que se torna mais fácil o contato com pessoas e ferramentas estrangeiras” (A7).

Figura 2 - Descrição do informante A5.



Sim, por tratar-se de uma língua falada em âmbito universal, está tendo enriquecimento ao meu currículo para uma maior atuação no mercado de trabalho.

Fonte: Questionário aberto, elaborado pela autora.

Com isso, notamos que a maioria dos alunos informou que tem interesse pela língua inglesa, restando apenas um informante (A8) que não demonstrou gosto pelo inglês, e não esclareceu o motivo. No entanto, sabemos que assim como existem aqueles alunos que apreciam o aprendizado de inglês na escola, também encontramos alguns que estudam a língua, sem possuir um real interesse. Simplesmente, cursam a disciplina por ser um componente obrigatório do currículo escolar. Como vimos, alguns informantes explicaram as razões pelas quais têm interesse pela língua inglesa, a exemplo de facilitar o contato com turistas estrangeiros e considerar o aprendizado de inglês como um enriquecimento para o currículo profissional, já pensando no mercado de trabalho.

- A IMPORTÂNCIA DE APRENDER INGLÊS

Um dos objetivos deste trabalho consiste em conhecer as expectativas dos alunos em relação à sua aprendizagem de língua inglesa. Buscamos, assim, verificar qual o nível de importância que eles dão a esse aprendizado da língua. Em relação a isso, perguntamos se eles acham importante aprender inglês e por qual motivo. Todos os quatro alunos da turma do primeiro ano responderam que acham importante aprender inglês, confirmando o valor do aprendizado. Dentre algumas justificativas, eles disseram que essa língua possibilita mais oportunidades de emprego e que é bom aprender outra língua além do português.

Os estudantes A2 e A3 acreditam que é importante aprender inglês, pois essa língua promove melhores oportunidades de emprego e até mesmo pode proporcionar maiores chances para uma viagem ao exterior. Todavia, os informantes A1 e A4 creem que conhecimento nunca é demais, por isso é muito bom aprender outro idioma além da sua língua materna. “(...) é bom aprender outra língua além do português.” (A4)

Dessa forma, podemos observar que os alunos têm consciência da utilidade da língua inglesa para suas vidas. Eles não estão sendo expostos a uma aprendizagem da qual não veem uma vantagem em possuí-la. Os aprendizes não só sabem a importância que tem em aprender inglês, como também citam os seus benefícios. Eles veem o valor de aprender inglês além do ambiente escolar, pois criam expectativas para o futuro, enxergando as possibilidades de se beneficiar no mercado de trabalho. Como verificamos na citação de A2, abaixo:

Figura 3- Descrição do informante A2.

Oportunidades de emprego, viagens para o exterior, conhecimento de outros recursos e idiomas.

Fonte: Questionário aberto, elaborado pela autora.

Em relação à importância da aprendizagem de inglês para os alunos do terceiro ano, observamos que todos os quatro alunos confirmaram essa relevância. Os alunos A5 e A6 afirmaram que é importante aprender a língua inglesa porque ela é considerada uma língua universal e, que esse aprendizado traz muitas vantagens, como ter acesso a livros e séries que estão em inglês. O aluno A7 acredita que essa importância se dá devido ao avanço tecnológico e a movimentação de pessoas estrangeiras no país, o que torna necessário ter conhecimento da língua para atender essa demanda de turistas. O informante A8 acrescenta que é importante aprender outras línguas e culturas para entrar no mercado de trabalho, como vemos a seguir:

Figura 4- Descrição do informante A8.

Sim. Pois é importante aprendermos outras línguas e culturas, além de que o mercado de trabalho é mais abrangente para pessoas que falam a língua inglesa.

Fonte: Questionário aberto, elaborado pela autora.

Entre tantas considerações feitas a respeito da importância do aprendizado da língua inglesa, verificamos que a crença mais marcante nessa temática é que o inglês é um idioma universal, como descrito por dois dos alunos. “(...) entre todos os idiomas existentes e até então conhecidos, o inglês tem maior destaque por ser considerada uma língua universal.” (A5). O informante A6 também compartilha da mesma crença, descrita a seguir:

Figura 5- Descrição do informante A6.

Por ser uma língua Universal, e várias línguas que temo vantagem de ler são em inglês e séries também.

Fonte: Questionário aberto, elaborado pela autora.

Como vemos, o inglês como uma língua universal é uma das crenças mais acentuadas. Entretanto, também, aparecem outras crenças, como a ideia de que o inglês propicie melhores vantagens no mercado de trabalho e nas relações públicas. Sendo assim, é notória a preocupação desses jovens com seu futuro profissional. Eles têm a consciência de que aprender a língua inglesa é importante, pois possibilita melhores condições de preparação para a vida social e inserção no mercado de trabalho.

Portanto, notamos que os alunos têm discernimento do quanto é importante à inserção da língua inglesa no currículo escolar porque a mesma propicia o contato com uma cultura diferente da sua, através da língua do outro. Nos PCNs, vemos que o envolvimento e o uso de uma língua diferente ajudam a melhorar a autopercepção do ser humano, pois a aprendizagem de uma língua estrangeira auxilia no entendimento sobre si mesmo e sobre o mundo, o qual é constituído de valores culturais distintos.

- AS PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES PARA APRENDER INGLÊS

Nesta parte, temos a finalidade de saber primeiramente se os alunos possuem motivações para aprender inglês. Caso possuam esse estímulo, queremos conhecer quais são os principais motivos que os levam a estas percepções.

Na turma do primeiro ano, os quatro participantes disseram que se sentiam motivados ao aprendizado de inglês, usando diversas justificativas. A1 respondeu que o que lhe motiva é “o modo de ensinar da professora”. A2 disse que é “o mundo da moda” que lhe estimula. A3 revelou que é “a possibilidade de mais oportunidades”. A4 descreve que é o “objetivo de falar outra língua”. Com isso, observamos que são variadas as suas motivações. Cada estudante desenvolve um interesse pela língua de acordo a visão das coisas que estão a sua volta, seja no contexto escolar da sala de aula, nas influências midiáticas das tendências de modas ou das suas relações sociais.

As opiniões dos alunos parecem ser motivadas por suas experiências e por ações influenciadas por pessoas que estão a sua volta, que de certa forma interferem na sua relação com a língua. A condição de estar motivado a aprender uma língua estrangeira depende das construções individuais e coletivas dos alunos. Gimenez (2011) se refere a essas experiências como significações construídas e reconstruídas no decorrer de uma trajetória de vida, uma inter-relação do sujeito com os sentidos disponíveis na coletividade, o que constitui as identidades.

Na turma do terceiro ano, ocorreram algumas alterações. Apenas dois alunos se consideram motivados a aprender inglês, os outros dois indicaram que não se sentem motivados. Os que falaram positivamente descreveram os seus motivos: A5 citou que é “o mercado de trabalho” que o motiva. A6 se referiu ao “acesso a livros e séries em inglês” como o seu estímulo. Os aprendizes que se declararam negativamente narram as suas desmotivações: A7 descreveu que “as aulas são muito monótonas e teóricas”, o que lhe causa desinteresse; A8 revelou que “os alunos não são motivados a aprender inglês na escola”, por isso acredita que sua desmotivação é efeito dessa causa.

Nessa turma, temos a divisão de opiniões, uma parte se considera motivada e a outra se diz desmotivada. O interessante é que os alunos relatam suas apreciações por perspectivas diferentes. Os que possuem uma ideia positiva citam motivações externas ao ambiente escolar, pois estão pensando em aspectos da sua vida profissional e/ou pessoal, como o fato de ter acesso a livros e séries, ou seja, conteúdos que estão em língua inglesa. A outra parte vê sua desmotivação voltada ao contexto escolar. Eles relatam alguns problemas que ocorrem mais especificamente na sala de aula e também na escola em geral.

Percebemos o desenvolvimento de crenças influenciadas pelo ambiente em que se está inserido. Alguns estudantes se demonstram desmotivados por estarem inseridos em um cenário que não lhes estimulam a querer aprender, não só pela metodologia da sala de aula, mas

também pela concepção desfavorável da escola como um todo. No entanto, sabemos que esses são aspectos comuns no processo de ensino-aprendizagem, o que vai se diferenciar é o interesse pelo aprendizado e a maneira como lidar com essas situações. Existem, também, os aprendizes que enxergam as coisas por outro ponto de vista. Dessa forma, é possível mudar a concepção negativa dos alunos, os quais se consideram desmotivados, porque quando há o interesse por parte do aluno, essas condições podem ser mudadas, buscando outros meios de aprendizagem.

Schutz (2014) diz que na aprendizagem, de maneira geral, o ato de aprender uma língua é ativo e não passivo. O professor e o método são instrumentos, o agente ativo é o aluno que aprende, sendo assim, sua motivação no aprendizado de línguas é um elemento chave. Por isso, é necessário auxiliarmos os aprendizes a enxergarem outras possibilidades em um cenário desfavorável, a ser atuante, buscando uma autonomia, pois eles são os principais gerenciadores da sua aprendizagem.

- PRIMEIRO CONTATO COM A LÍNGUA INGLESA

O estudo de crenças sobre aprendizagem de língua inglesa engloba muitos aspectos que envolvem as experiências e ações dos alunos. Considerando essa perspectiva, resolvemos averiguar quando ocorreu o primeiro contato dos estudantes com o inglês. É sabido que na educação básica do ensino público, os educandos iniciam os estudos da língua inglesa no ensino fundamental II, mais especificamente no 6º ano, a antiga 5ª série. Contudo, é possível que antes desse período algum aluno já tenha tido contato com o inglês, seja através de um curso ou até mesmo uma proximidade informal por meio de um filme, música, jogos ou programas televisivos. Por essa razão, perguntamos aos estudantes: *Quando foi seu primeiro contato com a língua inglesa?*

Na turma do primeiro ano, tivemos diversas respostas, cada aluno relatou a sua experiência: “No filme. No caso foi assistindo um filme.” (A1); “Aos 7 anos no colégio Antônio Vieira.” (A2); “No 4º ano.” (A3); “Pela TV, mas na escola foi na 5ª série.” (A4)

Na sala do terceiro ano, os alunos também descreveram quando aconteceu o seu contato com o inglês: “Não, recordo-me ao certo, mas acredito que tenha sido³ na 5ª série 6º ano.” (A5); “Na quarta série, mas já antes, minha tia sempre me ensinava.” (A6); “Quando comecei a ter aulas de inglês no ensino fundamental. Anteriormente já havia um contato

³ Descrição conforme a escrita do aluno.

superficial através de desenhos e programas de TV.” (A7); “Na 5ª série do ensino fundamental”. (A8)

Como pudemos verificar, houve diferentes momentos e experiências. Alguns dos alunos tiveram contato com o inglês no período estipulado pela educação básica e outros conheceram a língua inglesa antecipadamente, seja por um familiar que ensinava, programas televisivos ou filmes. Teve relatos de aprendizagem do inglês na 4ª série, porém, considerando o fato de que na escola pública se iniciam os estudos de inglês na 5ª série (6º ano), não temos como certificar exatamente se isso é possível. Assim, compreendemos o quanto é importante esse primeiro momento de conhecimento da língua inglesa. A partir dele é que os alunos começam a gerar suas expectativas em relação ao aprendizado da língua. Com o tempo e pela sua trajetória de contato com o inglês, formulam suas crenças, positivas ou negativas, geralmente influenciadas por seu meio social.

- **CONCEPÇÕES SOBRE A AULA DE INGLÊS**

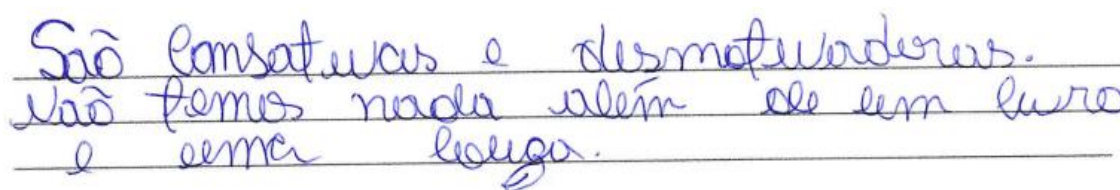
Neste tópico, discorremos a respeito das perspectivas dos alunos sobre as aulas de inglês na sua classe. Com isso, observamos como estas aulas são descritas nas duas turmas que possuem a mesma professora regente. Na turma do primeiro ano, de modo geral, percebemos que as opiniões são apresentadas de forma positiva, porque os alunos veem a aula como regular, boa e produtiva. A1 se refere à aula como regular, mas que poderia ser mais avançada. Assim, compreende que a aula é satisfatória, porém que necessita ir um pouco além, com mais conteúdo. A2 considera a aula produtiva, contudo destaca a pouca participação dos alunos, acreditando que seria melhor se os mesmos fossem mais participativos. A3 descreve a aula como boa, sem mais considerações. A4 relata que a aula é difícil, entretanto acredita que consegue acompanhar, pois aprende rápido.

Nessa turma, os alunos possuem uma visão mais favorável da aula de inglês. Eles aparentam estar satisfeitos com a proposta da aula e com seus resultados. Notamos que as expectativas em relação aos conteúdos programáticos vão além do que é proposto, querem ainda mais, sentem a necessidade de uma aula mais avançada. Então, entendemos que as crenças dos alunos em relação à aula de inglês na turma do primeiro ano são positivas, com boas expectativas. Eles veem a aula como produtivas e almejam aprender mais.

Na turma do terceiro ano, verificamos que as apreciações são mais negativas. Os alunos narraram que a aula de inglês é monótona, muito teórica e cansativa. Os estudantes

reclamam principalmente da falta de comprometimento dos próprios alunos, da falta de recursos na escola e a predominância no uso do livro e da lousa na aula. A5 revela que a professora tenta ensinar, mas que acaba sendo desestimulada pela falta de comprometimento dos alunos. A6 vê a aula como monótona e com poucos recursos. A7 relata que é muito teórica e também monótona, o que a torna cansativa. A8 assim como seus colegas, classifica a aula como cansativa e desmotivadora e ainda ressalta o uso predominante do livro e da lousa. Vejamos a seguir:

Figura 6- Descrição do informante A8.



São cansativas e desmotivadoras.
 Não temos nada além de um livro
 e uma lousa.

Fonte: Questionário aberto, elaborado pela autora.

Nesta turma, é notória a insatisfação dos aprendizes a respeito da aula de inglês. Eles têm uma percepção muito negativa, quase não se nota a menção de algo benéfico que tenha sido construído em sala de aula. Os alunos praticamente só pontuam os problemas que ocorrem no processo de aprendizagem. Isso revela que suas crenças em relação à aula de inglês são pessimistas, pois eles não têm boas referências deste momento de aprendizado. Pelos seus relatos, há a consideração de que a aula causa desmotivação, e essa desmotivação gera desinteresse nos estudantes, o que incide também no desestímulo da professora.

Vimos que os alunos apresentam crenças sobre a aula de inglês de formas variadas, com ideias distintas e observadas por pontos de vistas diferenciados, englobando as referências do contexto interior, que é o da escola. Almeida filho (1993) aponta que as crenças ou a maneira de aprender dos alunos, é uma das forças cruciais no estudo de línguas, e que esse fator é capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem da língua, seja esta uma influência positiva ou negativa. Por isso, existe essa necessidade de se conhecer as interferências do meio educacional na atuação do aprendiz na sala de aula e no que diz respeito à sua aprendizagem.

- A LÍNGUA INGLESA EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA

É praticamente inevitável aprender uma segunda língua sem relacioná-la à sua língua materna. Sendo assim, temos a finalidade de entender como os alunos relacionam o aprendizado da língua inglesa em comparação com a língua portuguesa. Queremos compreender como os aprendizes veem a sua língua ao lado de outra, quais as semelhanças e diferenças, e se uma língua pode ser vista como mais difícil que a outra. Para verificarmos as concepções dos alunos, perguntamos: *Você acha a língua inglesa mais difícil do que a língua portuguesa? Por quê?*

Na turma do primeiro ano, houve uma divisão de opiniões, dois alunos acham a língua inglesa mais difícil de aprender que a língua portuguesa, e os outros dois não concordam com essa ideia. A1 e A4 responderam afirmativamente, A1 disse que poucas pessoas usam a língua inglesa e que a falta de conhecimento acaba dificultando. A4 relatou que há algumas palavras difíceis de decifrar. Os estudantes A2 e A3 negaram esta possível dificuldade entre as línguas. A2 disse que as regras de ambas as línguas são básicas, A3 tem o mesmo ponto de vista e também não acha muito difícil.

Todos os quatro estudantes do terceiro ano responderam que não acham a língua inglesa mais difícil que a portuguesa. Cada um deles descreveu suas justificativas: “A língua inglesa não tem tantas normas como o português, esse fato faz com que eu acredite que seja até mais fácil” (A5); “Não, porém não tenho acesso a cursos para aprender” (A6); “A língua portuguesa possui diversas variações, o que torna mais complexa que a língua inglesa” (A7); “Não, acho o português mais fácil, porque é minha língua” (A8).

De acordo as descrições dos aprendizes, observamos que a maioria deles não acredita que a língua inglesa seja mais difícil que a língua portuguesa, alguns deles apenas ressaltam a falta de contato com a língua e a decodificação de algumas palavras, como os fatores que dificultam o aprendizado de inglês. A outra parte dos alunos tem uma visão diferenciada dos demais, eles consideram o português mais difícil que o inglês, em relação às suas variações e regras gramaticais.

- **PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO APRENDIZADO DE INGLÊS**

Nesta seção, elencamos as maiores dificuldades encontradas pelos estudantes durante a aprendizagem da língua inglesa. Eles citaram as habilidades da língua que consideram mais difíceis e outros elementos que dificultam o estudo de inglês.

Os alunos do primeiro ano deram respostas gerais: A1 disse que se depara com várias dificuldades; A2 nomeia a sua falta de tempo como seu principal problema; A3 se refere à escrita; A4 relata o fato de ter que decorar frases como o seu maior obstáculo. É perceptível a existência de diversas complicações que ocorrem no processo de ensino/aprendizado de uma língua estrangeira. Entre estes problemas estão o pouco contato com a língua do outro e o curto tempo em que é proposto para essa proximidade linguística.

Os estudantes do terceiro ano foram mais específicos, pois descreveram acentuadamente as suas dificuldades: A5 citou as pronúncias das palavras e a escrita; A6 destacou o fator da motivação e a falta de contato com usuários da língua; A7 alegou que são os verbos irregulares os causadores das dificuldades; A8 declarou ser a pronúncia, pois para ele a oralidade difere muito da forma escrita. Assim, como os alunos da outra turma, esses aprendizes também apresentam suas maiores dificuldades, que se referem aos elementos que compõem as habilidades da fala e escrita.

Dessa forma, pudemos observar as diferentes dificuldades do processo de aprendizagem do ponto de vista dos alunos, as quais estão relacionadas à pronúncia, escrita, falta de contato com o idioma e a motivação, como também questões estruturais da língua, a exemplo dos verbos irregulares e a distinção da oralidade com a escrita. Assim, quando temos conhecimento das maiores dificuldades dos aprendizes, torna-se mais evidente quais abordagens devem ser trabalhadas em sala de aula, com o intuito de tentar minimizar os impactos da língua estrangeira e as deficiências que prejudicam o aprendizado da língua.

- **AS MELHORES ESTRATÉGIAS PARA APRENDER INGLÊS**

Na opinião dos alunos, são vários os artifícios que podem ser usados para auxiliar o aprendizado, seja autônomo, sem o acompanhamento de um instrutor, ou em sala de aula com a assessoria do professor. Sobre os melhores instrumentos de estudo, eles descreveram o uso

de música, filmes, jogos, séries, vídeoaula e livros. Na concepção dos informantes, essas são as formas mais interessantes e dinâmicas de aprendizagem da língua inglesa.

Na turma do primeiro ano, os quatro estudantes tiveram respostas semelhantes, quando perguntado: *Qual a melhor maneira de aprender inglês?* A1 e A3 responderam que era com atividades dinâmicas, porque tornava a aula mais interessante. Os aprendizes A2 e A4 disseram que era através da internet, ouvindo músicas em língua inglesa, assistindo aos filmes, séries e vídeoaula. Uma vez que vivemos em uma fase de grande interatividade e conexão nas redes virtuais, é comum percebermos esse amplo interesse dos alunos por estratégias mais dinâmicas e principalmente vinculadas com a internet.

Na turma do terceiro ano, também encontramos respostas bem parecidas. Os quatro alunos demonstraram simpatia por atividades mais práticas e interativas, que priorizam um contato direto com a língua. Os estudantes A5 e A8 mostraram mais disposição para a aprendizagem com música, tendo em vista que a consideram interativa, e acrescentam a possibilidade de utilizar filmes e jogos. Os informantes A6 e A7 expõem outros meios como livros, séries e ressaltam a importância de exercitar a fala, pois acreditam que somente a prática da escrita não é suficiente.

Sendo assim, verificamos que os alunos têm a ideia de que para se aprender inglês é necessário ter o interesse de buscar esse aprendizado dentro e fora do contexto escolar. Eles relatam algumas atividades que podem ser realizadas em sala de aula e também fazem referência às ações que vão além dos exercícios da escola, como assistir a vídeo aulas, filmes, séries e até mesmo ouvindo músicas. Como revela A5 a seguir:

Figura 7- Descrição do informante A5.

As músicas hoje em dia são fonte de interatividade que possibilita a todos um contato mais próximo e prazeroso da língua inglesa.

Fonte: Questionário aberto, elaborado pela autora.

- O APRENDIZADO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Nesta seção, questionamos os alunos se eles consideraram que a escola do setor público possibilita o aprendizado de língua inglesa e caso considerem possível, descrever de que forma isso pode acontecer. Levando em consideração a situação caótica em que se

encontra a educação pública brasileira, temos o intuito de conhecer as perspectivas dos principais agentes envolvidos nesta condição, que são os aprendizes.

Quando questionados, os quatro estudantes do primeiro ano afirmaram que eles acham que é possível aprender inglês na escola pública. A1 e A4 explicam que é através dos professores, que devem ensinar os alunos a escreverem e a falarem frases em inglês. Os outros dois informantes possuem outras visões: A2 fala que só depende do interesse dos alunos; A3 acredita que é por meio de atividades e assuntos trabalhados. Desse modo, observamos que todos os aprendizes têm a convicção de que podem aprender. No entanto, cada um apresenta sua concepção de como isso pode vir a acontecer, uns direcionando às práticas do professor e outros às ações do corpo discente.

Assim como os alunos do primeiro ano, os alunos do terceiro ano também foram interrogados com a mesma questão. Porém, nessa classe nem todos confirmaram a possibilidade de aprender inglês na escola pública. Três alunos deram respostas afirmativas. Contudo, A8 revelou que não acredita nesta probabilidade. Esse mesmo informante respondeu que não considera possível porque “eles não cobram o aluno”. Como não há especificação exata para esse “eles”, percebemos que o mesmo pode se enquadrar na pessoa do professor regente e também na figura administrativa da escola, isto é, a diretoria, que não se posiciona com medidas que exijam mais dos alunos em relação ao aprendizado de inglês.

Os que declararam que acham a aprendizagem provável, explicaram as suas motivações. A5 revelou que “apesar de o ensino público ser bastante desmerecido”, ainda crê que seja possível a aprendizagem de inglês nesse contexto. A6 e A7 disseram que a escola pública possibilita o aprendizado de inglês, mas que “de uma forma sutil” e “sem muito investimento e preocupação do governo”. Portanto, vemos que a maior parte dos informantes possui uma crença positiva. Todavia, eles têm consciência dos problemas enfrentados no ensino público, do quanto é deficiente esse processo de ensino/aprendizado e que ainda há muito a ser melhorado.

Notamos pelos relatos que alguns alunos responsabilizam a prática do professor pelo aprendizado, outros estudantes consideram que depende do interesse de cada aluno, e também há aqueles que não acreditam na aprendizagem de inglês na escola. A questão é que todas essas crenças estão acompanhadas de diferentes experiências com o meio, cada aluno reage de uma maneira sobre as interferências de suas ações e relações sociais. Como em Gimenez (2011), essas significações são ao mesmo tempo individuais e coletivas, regidas pela inter-relação.

- INGLÊS NO CURSO DE IDIOMAS

Cada vez mais, existem novas opções para a aprendizagem de inglês. No entanto, o curso de idiomas é uma das alternativas preferenciais dos aprendizes, talvez por possuir um ambiente diretamente pensado para o ensino-aprendizagem de línguas, seja em um espaço online com ensino à distância ou presencial em uma instituição física. O fato é que ocorre todo um incentivo comercial voltado à adesão destes pacotes de estudos em cursos particulares, os quais fazem muitas promessas aos estudantes. Os elaboradores prometem a aprendizagem da língua de forma rápida e eficaz, o que normalmente cria muitas expectativas nos alunos, despertando o interesse de frequentar um desses cursos. Além disso, influencia na crença de que a aprendizagem de inglês só funciona em um curso de idiomas.

Dessa forma, percebemos que é essencial conhecer as opiniões dos aprendizes a respeito do curso de idiomas. Queremos saber se os alunos já frequentaram um destes cursos de línguas e o que pensam sobre o aprendizado de inglês nesses ambientes de ensino de línguas. Para obter as respostas dessas indagações, perguntamos no questionário aberto: *Você já estudou inglês em algum curso de idiomas? Em qual?*

Dos quatro alunos do primeiro ano, apenas um aluno respondeu que já havia participado de um curso de idiomas. A2 disse já ter frequentado o curso do CCAA em Salvador; os outros três alunos disseram que nunca participaram desse tipo de curso.

A maioria dos alunos do terceiro ano, na questão sobre o curso de idiomas, respondeu que nunca estudou em um curso de língua, apenas A7 afirmou ter estudado, a informante participou do PEC idiomas e fez alguns cursos online, mas não chegou a concluir nenhum deles. Desse modo, vimos que não é muito predominante a participação dos alunos pesquisados nesses espaços de ensino de idiomas. Talvez, por falta de possibilidade econômica ou simplesmente desinteresse.

- O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Quando se fala em aprendizagem, logo pensamos nos fatores que envolvem esse processo, e dentro desta ação, temos dois agentes fundamentais, o aluno e o professor. Cada um desses possui uma função indispensável no ato do ensino/aprendizado. Por essa razão, discutimos a respeito do papel de ambos e o grau de responsabilidade atribuído a eles de acordo com as perspectivas dos estudantes.

No ponto de vista geral dos alunos, é o professor que tem a função de maior responsabilidade. Para eles, o docente tem o papel de ensinar com clareza e paciência. Os aprendizes acreditam que o instrutor tem que ser dinâmico, promovendo atividades mais interativas para poder motivá-los a participar das aulas. Os alunos relatam que se o professor for desmotivado acaba contagiando toda a turma com seu desestímulo. Então, quando perguntamos qual o grau de responsabilidade que eles atribuem ao educador, muitos deles disseram que era um alto grau, chegando até mesmo ao nível máximo.

Na turma do primeiro ano, três dos quatro estudantes responderam que era de muita responsabilidade, entre estes estão A1, A2 e A4, que pontuaram essa responsabilidade como “Máxima”, “extrema” e “muita responsabilidade”. Apenas A3 considerou de “relevante importância” sem demonstrar tanta designação de dever ao professor. Aparentemente, esse aluno tenta equilibrar o grau de responsabilidade entre ambos os lados, mostrando que o papel do docente é importante, porém sem atribuir um valor mais elevado que o dos discentes, assim como fizeram seus colegas.

Os alunos do terceiro ano deram respostas mais variadas. Houve aqueles que responsabilizaram o professor em um grau alto, mediano e baixo. A6 e A7 indicaram o nível elevado, conferido a maior parte de obrigação ao docente. A5 sugeriu que seja “na medida do interesse do aluno”, ou seja, propõe que o dever do educador se ajuste conforme o posicionamento dos seus aprendizes, isto é, o grau de responsabilidade é nivelado pela turma. A8 atribuiu um grau baixo, pois para ele os professores não possuem recursos para tornar possível o aprendizado. Assim, notamos que nessa classe alguns estudantes, mais especificamente A5 e A8, compreendem que não compete apenas ao instrutor toda a carga de responsabilização, uma vez que, os alunos também necessitam ter o comprometimento de desenvolver a aprendizagem. Pois, o aprendizado é uma construção em conjunto que carece da participação de todos os agentes envolvidos na educação, inclusive a escola e o governo, que são os responsáveis por promover os recursos necessários.

Sabemos que a escola e o professor têm grande parte de responsabilidade na aprendizagem dos alunos, mas eles não são o agente principal. O educador não deve ser visto como um transmissor de conhecimento cujo foco situa-se nele, mas sim, deve ser considerado como um mediador, aquele que auxilia mostrando a melhor maneira de aprender, apresentando os instrumentos necessários para desenvolver a aprendizagem da língua. O aluno é o agente fundamental, o qual deve ter um papel ativo, sendo o maior interessado neste processo de aprendizagem, buscando uma autonomia nos seus estudos. Mas, pensando na

função docente, Killner e Amancio (2012) ressaltam que o ensino de uma segunda língua deve ir além dos conhecimentos linguísticos, deve-se motivar os alunos a desenvolverem o seu autoconhecimento e ampliar sua visão cultural.

- CANAIS DE ACESSO AO ENSINO DE INGLÊS

Sabemos que para a aprendizagem da língua inglesa é fundamental a contribuição de alguns elementos, entre os quais estão o professor, o método e a escola. No entanto, além desses fatores, o aluno pode optar por um aprendizado autônomo, fazendo uso de outros canais de ensino, os quais auxiliam no estudo da língua e aceleram o aprendizado do inglês. Depois do advento da internet, o acesso a informações se ampliou de forma considerável. Isso trouxe muitas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Cada dia que passa, surgem novos sites e aplicativos que promovem o ensino de vários idiomas, a exemplo do inglês, que é um dos mais solicitados. Sendo assim, acreditamos ser necessário descobrir se os aprendizes fazem uso desses meios de ensino de inglês e o qual é mais utilizado como canal de estudo.

Deste modo, para conhecermos a opinião do aluno sobre os possíveis canais de acesso ao ensino de inglês, fizemos o seguinte questionamento: *Você utiliza algum site ou aplicativo para o aprendizado de inglês? Quais?* Na turma do primeiro ano do ensino médio, dois estudantes responderam que utilizam. A2 e o A3 citaram o Youtube e o Google como os sites mais usados. Os outros dois A1 e A4 disseram que não utilizam estes recursos.

No terceiro ano do ensino médio, de quatro alunos, três responderam sim. A5, A6 e A7 nomearam o Google, os sites de filmes e o aplicativo Duolingo como seus canais de acesso a aprendizagem de inglês. Apenas o estudante A8 descreveu que não utiliza estes recursos didáticos. Contudo, como vimos a maior parte dos alunos tem conhecimento sobre estes meios de acesso à educação, os quais trazem mais autonomia ao aprendizado e proporcionam um estudo da língua de maneira mais dinâmica e prazerosa.

Sobre a questão da autonomia, acreditamos que o aprendizado deve fazer sentido para o aluno, o estudo da língua inglesa deve ser visto além de um conjunto de regras gramaticais. Os aprendizes precisam ser motivados a usar o idioma fora da sala de aula, dessa forma, eles podem aprender de um jeito autônomo e com assuntos da sua preferência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa de alunos do ensino médio na cidade de Amargosa- Bahia. Para a realização dessa análise, fizemos um levantamento de dados através de dois questionários, os quais serviram de base para conhecermos as concepções dos alunos sobre sua aprendizagem de inglês, verificarmos as metodologias usadas em sala e observarmos se há influência do contexto escolar e social no desenvolvimento dessas crenças dos alunos.

Na análise do questionário fechado, pudemos observar numericamente os efeitos das opiniões dos aprendizes. De uma forma geral, vimos que a maior parte dos alunos tem crenças positivas sobre sua aprendizagem de inglês. Em muitas questões tivemos 100% de aprovação, especialmente em uma das mais significantes, a qual questiona a necessidade do aluno de escola pública de aprender inglês, tendo um resultado unânime.

De acordo com os dados analisados, verificamos que os alunos possuem muitas crenças sobre a aprendizagem de inglês que se assemelham, provavelmente por estarem inseridos em um mesmo contexto escolar, o qual apresenta os mesmos problemas. Um fator que se manifestou de maneira acentuada nas crenças dos aprendizes é a entrada no mercado de trabalho. Eles acreditam que o aprendizado da língua inglesa possibilita um enriquecimento no currículo, possibilitando mais oportunidades de emprego. Outro aspecto em comum nas concepções dos informantes está ligado ao acesso a conteúdos estrangeiros, como assistir a filmes, séries e ler livros na língua inglesa.

Também observamos certas opiniões que se diferem, a exemplo das dificuldades encontradas no aprendizado de inglês, a concepção das aulas, as estratégias de aprendizagem e as motivações para aprender inglês. Esses são os assuntos que mais achamos variações nas crenças dos estudantes. Entretanto, na maior parte das questões que investigamos neste estudo, encontramos crenças que estão atreladas às experiências vivenciadas tanto no espaço escolar quanto no contexto social. Os informantes nas suas descrições relatam os aspectos que justificam as suas concepções e nelas percebemos que o aluno buscava referências da escola ou da sua vida social para justificar seu ponto de vista.

É notória a influência do meio no qual as crenças dos estudantes estão inseridas. Nesse ambiente é que se estabelecem as motivações que moverão a trajetória de aprendizado do aluno. O contexto referencial é tão importante na construção das crenças dos aprendizes, que constatamos que mesmo os alunos estando em um local de aprendizagem em comum que

é a escola, alguns deles podem ter perspectivas diferentes a respeito da mesma questão. Quando perguntamos no questionário aberto: *Você se acha motivado para aprender inglês? Qual a sua principal motivação?* Os informantes mostraram diversas percepções. Notamos que aqueles estudantes que buscaram referenciais de outro contexto, apresentaram pontos de vista diferentes. Isto é, os alunos que se basearam no cenário escolar se mostraram desmotivados, expondo suas crenças negativas, mas aqueles que pensaram no cenário social como referência, se sentiram motivados, indicando outra visão sobre o assunto. Eles pontuaram o mundo da moda, o mercado de trabalho, o acesso a livros e séries em inglês como a sua motivação, ou seja, foram influenciados por fatores contextuais exteriores ao da escola.

Com relação aos objetivos propostos, abordamos a seguir os resultados obtidos. Inicialmente, apresentamos uma síntese das crenças sobre a aprendizagem de inglês dos alunos do primeiro ano e terceiro ano do ensino médio:

- Crenças positivas
 - a) É importante aprender inglês porque possibilita mais oportunidades de empregos.
 - b) A língua inglesa é considerada uma língua universal.
 - c) O inglês dá acesso a conteúdo estrangeiro, como livros, filmes e séries de TV.
 - d) A melhor maneira de aprender é com atividades dinâmicas e através de músicas e filmes.
 - e) As aulas de inglês são boas e produtivas.
 - f) A escola pública possibilita o aprendizado de inglês, apesar de o ensino público ser bastante desfavorecido.
- Crenças negativas e neutras
 - g) As aulas são muito monótonas e teóricas.
 - h) As aulas são cansativas e desmotivadoras, só tem livro e lousa.
 - i) A professora é desmotivada pela falta de interesse dos alunos.
 - j) Na escola não somos motivados a aprender inglês.
 - k) A maior dificuldade de aprender inglês está na escrita e na pronúncia das palavras.
 - l) O grau de responsabilidade do professor na aprendizagem de inglês é alto.

De acordo com as concepções dos alunos, a escola possibilita o aprendizado de inglês. Contudo, ocorrem algumas adversidades nesse processo de ensino/aprendizado, como a falta de recursos e o desinteresse da escola em promover práticas pedagógicas que incentivem a aprendizagem da língua inglesa.

Concluimos que o aprendiz constitui seus conhecimentos, buscando referências na sua trajetória de vida. Conforme o estabelecimento das suas relações com o meio social, ele agregará essas experiências às suas ações e opiniões a respeito da sua formação, como suas crenças sobre a aprendizagem da língua inglesa. Segundo os relatos dos alunos no questionário aberto, podemos dizer que a construção de suas crenças é influenciada por fatores procedentes das suas experiências.

Segundo as observações em sala de aula e aos dados obtidos, averiguamos que as metodologias utilizadas nas aulas de inglês são, predominantemente, frutos de uma abordagem tradicional, fazendo uso basicamente do livro didático e da lousa. A professora anota a atividade no quadro branco e os alunos copiam no caderno. Quando é utilizado o livro didático de inglês, o procedimento é o mesmo: transcrição no caderno e a assinatura do docente (conhecida como ‘visto’), a qual é colocada como uma sinalização de que foi feita a atividade. Durante as aulas, observamos a inquietação dos alunos; alguns conversavam entre si ou faziam uso do celular e outros poucos realizavam a tarefa solicitada. Com isso, vemos que o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa se dá através da abordagem da gramática e da tradução, a qual consiste no ensino da segunda língua por meio da língua materna. Porém, como verificamos anteriormente, existem diferentes métodos de ensino, e esses não determinam o sucesso da aprendizagem, não há método perfeito, é preciso adaptá-lo às necessidades da sala de aula, pois nenhuma verdade é absoluta.

Com base nos resultados do questionário aberto das duas turmas, percebemos que existe uma considerável diferença nas crenças dos alunos do primeiro ano para os do terceiro ano. Os estudantes do primeiro ano demonstraram um sentimento maior de positividade nas suas percepções, principalmente quando se tratava de questões sobre a motivação e concepção da aula de inglês. Esses aprendizes possuem uma melhor perspectiva sobre seu aprendizado de inglês. Eles se sentem mais motivados e veem as aulas de um ponto de vista positivo, descrevem-nas como “regular”, “boas” e “produtivas”.

No entanto, os alunos do terceiro ano têm uma visão mais pessimista do aprendizado de inglês. Apenas dois alunos se dizem motivados a aprender a língua e as razões apresentadas são exteriores ao cenário escolar. Essas motivações estão relacionadas à vida social e profissional. Os dois que se consideram desmotivados, citam problemas presentes na sala de aula e na escola como os causadores do seu desestímulo. Quanto à concepção da aula, todos os quatro informantes apontam características negativas para a mesma, eles relatam a aula como “monótonas”, “muito teóricas”, “cansativas” e “desestimuladoras”.

Isso nos instiga a pensar qual o motivo que causa essa diferença nas opiniões dos alunos, considerando que as duas turmas têm a mesma professora regente e convivem no mesmo contexto escolar, embora estejam em séries diferentes. Entendemos que o aspecto que torna essas crenças diferentes são as experiências dos estudantes e a interferência social. As experiências dos alunos do primeiro ano diferem das experiências dos estudantes do terceiro ano. Os aprendizes que estão iniciando o ciclo do ensino médio chegam cheios de expectativas com a mudança de fase, crendo que farão novas descobertas, aprenderão novos conteúdos. Dessa maneira, suas crenças são as mais positivas possíveis, pois eles veem esta nova etapa com uma perspectiva boa.

Entretanto, os alunos do último ano do ciclo final do ensino médio, já passaram por todas as fases da educação básica. Por isso, não têm tantas expectativas sobre sua aprendizagem. As crenças que detêm possuem influências da sua trajetória escolar, a qual pode ter estimulado o desenvolvimento de crenças boas e ruins. Desse modo, ressaltamos o papel relevante dessas experiências na vida do aluno e da influência que sua relação com o meio social traz para a construção de suas crenças sobre aprendizagem.

Podemos dizer que as crenças sobre a aprendizagem dos alunos são fatores determinantes para a efetivação ou não do aprendizado de inglês. Se o aluno não acredita na possibilidade de aprender o idioma, ele se sentirá desmotivado a buscar esse conhecimento, o que implicará sua não aprendizagem. Por isso, é essencial averiguar quais são as crenças e as motivações dos aprendizes porque essas ações estão ligadas às suas experiências na escola e nas relações sociais. São essas convicções que vão impulsionar todo processo de aprendizagem da língua.

Finalmente, através desse estudo, esperamos estimular os agentes envolvidos no ensino-aprendizagem (escola, professor, aluno) a fazerem uma reflexão sobre a necessidade de conhecer as crenças em torno da aprendizagem de inglês, e as razões que movem essas opiniões. Com isso, buscamos incentivar novas práticas pedagógicas que possibilitem a discussão das crenças e motivações dos aprendizes de inglês, essas práticas devem promover a análise das crenças, as que são favoráveis e as que carecem ser desconstruídas. Acreditamos que essas informações podem ajudar a compreender algumas lacunas e deficiências da aprendizagem de língua inglesa na educação pública, pois o aluno passou a ser o centro da sua aprendizagem. Quando se tem consciência dos problemas existentes e há interesse de transformação, a condição pode mudar. Assim, desejamos com essas considerações auxiliar novas investigações que darão continuidade às discussões envolvendo as crenças.

REFERÊNCIAS

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

BARCELOS, Ana Maria F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v1, 2001 p.71-92.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**: Linguagem & Ensino. Pelotas, v.7, n. 1, 2004, p.123 -156.

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

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-138.

_____. Lugares (im) possíveis de se aprender inglês no Brasil: Crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147-154.

BOHN, Hilário Inácio. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de et al (Org). **Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 p. 169-178.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB-n. 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 31 de Maio de 2016.

CRUZ, Giêdra Ferreira da; LIMA, Joceli Rocha. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar? In: LIMA, Diógenes Cândido de et al (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.185-196.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3.ed.Curitiba: 2004.

GIMENEZ, Telma. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de et al (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 47-54.

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

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: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 p. 161-168.

KILLNER, Mariana; AMANCIO, Rosana. **Vontade de saber inglês**. 7º ano. São Paulo: 1. ed. FTD, 2012.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In. BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. P. 211-236.

_____. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003. P. 225-250.

LIMA, Diógenes Cândido de et al (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 214.

MADEIRA, Fábio. **Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira**. *Estudos Lingüísticos*, XXXIV, 2005, p.350-355.

_____. **O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, nº1. Campinas, jan./jun. 2008. p. 119-129.

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. 220f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936, 1 v. Disponível em:< <http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-1-vol>>. Acesso em 30 de Março de 2017.

OLIVEIRA, Luiz E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 189f. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, SP, 1999.

RODRIGUES, Janine Marise da Veiga. **Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de centros interescolares de línguas: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, K. A. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro.**

Linguagem e Ensino, v.10, n.1, jan./jun, 2007, p.235-271.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. *In*: SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Língua: v. II**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011 (no prelo).

SOUZA, Ricardo Augusto de. A língua inglesa na cultura brasileira e a política educacional nacional: um estranho caso de alienação. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de. et al (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.133-146.

SCHUTZ, Ricardo. (2014). **Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas**. *English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em 02 de junho de 2016.

APÊNDICE A – Termo de consentimento do aluno**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Participante:

Sou estudante do Curso de Licenciatura em Letras/Libras/Língua Inglesa, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E quero convidá-lo para participar da minha pesquisa a respeito das Crenças sobre a aprendizagem de Língua inglesa, a qual tem a finalidade de investigar quais as concepções dos alunos sobre seu aprendizado de Inglês. Esclareço que **sua participação é voluntária** e se dará por meio de questionários e entrevistas para a obtenção de dados. Quero informa-lo que sua identidade será preservada, mantida em rigoroso sigilo na publicação dos resultados.

Sua participação nesta pesquisa é de grande importância, por isso, gostaria de poder contar com sua colaboração no sentido de fazer parte desse estudo e autorizar o uso destas informações para o desenvolvimento da pesquisa, pois suas respostas servirão de base para significativas conclusões e relevantes contribuições futuras sobre o ensino e a aprendizagem de Língua inglesa. Se depois de consentir sua participação, caso queira desistir terá liberdade para não mais participar, porém, mais uma vez ressalto o quão é significativa a sua contribuição.

Eu, _____, fui informado (a) sobre os objetivos da pesquisa e aceito participar como voluntário (a), permitindo o uso dos dados para publicação, sabendo que será preservada a minha identidade.

Assinatura do Participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do Gestor (a)

Amargosa-Ba, ___/___/___

APÊNDICE B – Termo de consentimento da escola**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado Gestor (a), apresentamos a graduanda Sheyla de Paula Teixeira de Souza, devidamente matriculada no Curso de Licenciatura em Letras/Libras/Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e sob orientação do Prof. Dr. Genivaldo da Conceição Oliveira.

Na oportunidade, solicitamos sua autorização para que a estudante realize uma pesquisa a respeito das “crenças sobre a aprendizagem de Língua inglesa”, com a participação dos alunos do 1º e 3º ano do ensino médio. O estudo visa conhecer as percepções dos aprendizes sobre sua aprendizagem de Língua inglesa, buscando investigar quais as suas motivações para o aprendizado, através da coleta de dados com questionários e entrevistas.

Queremos informá-lo que o caráter ético desta pesquisa assegura a total preservação da identidade dos alunos participantes. Desde já agradecemos sua compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta pesquisa científica no Colégio Estadual Pedro Calmon. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos. Em caso de dúvida, o (a) Sr. (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, por meio do seguinte endereço eletrônico: sheyladpt@hotmail.com

Atenciosamente.

Prof. Dr. Genivaldo da Conceição Oliveira

Orientador

Sheyla de Paula T. de Souza

Pesquisadora

Ciente dos objetivos desta pesquisa. Declaro meu livre consentimento a este termo.

Gestor (a) da Escola

Amargosa-BA, ___/___/___

ANEXO A – Termo de aceite do orientado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA
PORTUGUESA/LIBRAS/LÍNGUA INGLESA

TERMO DE ACEITE DO ORIENTADO

Eu, Prof^(a) Genivaldo da Conceição Oliveira aceito orientar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do(a) graduando(a) Sheyla de Paula Teixeira de Sousa preliminarmente intitulado Práticas de ensino sobre a aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública do ensino médio em Amargosa - Bahia.

Por ser verdade, firmo o presente termo.

Amargosa, 28 de Agosto de 2014

Genivaldo da Conceição Oliveira
Professor (a)-Orientador (a)
SIAPE