



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

**A CULTURA DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS) DE ALUNOS INGRESSANTES E EGRESSOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

KÁTIA CRISTINA DE OLIVEIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Brasília/DF
Abril/2013

BRASÍLIA
MARÇO/2013
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

A CULTURA DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) DE
ALUNOS INGRESSANTES E EGRESSOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II

KÁTIA CRISTINA DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: PROF. DR. KLEBER APARECIDO DA SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA
Abril/2013

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

Oliveira, Kátia Cristina de. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 184 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Kátia Cristina de.
A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II / Kátia Cristina de Oliveira – Brasília (DF), 2013. 1...f.
Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.
Orientador: Kleber Aparecido da Silva.
1. Ensino/aprendizagem de línguas. 2. Cultura de aprender. 3. Crenças. 4. Mitos.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**A CULTURA DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) DE ALUNOS
INGRESSANTES E EGRESSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

KÁTIA CRISTINA DE OLIVEIRA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA
AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA
APLICADA.**

APROVADA POR:

**Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, (UnB)
(ORIENTADOR)**

**Prof.^a Dr.^a Mariney Pereira Conceição, (UnB)
(EXAMINADORA INTERNA)**

**Prof.^a Dr.^a Laura Miccoli, (UFMG)
(EXAMINADORA EXTERNA)**

**Prof.^a Dr.^a Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, (UnB)
(EXAMINADORA SUPLENTE)**

BRASÍLIA/DF, 23 de ABRIL de 2013.

Aos meus queridos filhos Laura e Arthur (*in memoriam*), por serem a maior representação do amor em minha vida.

RESUMO

O estudo relatado nesta dissertação tem como objetivo caracterizar a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes (6º ano) e egressos (1º ano do Ensino Médio) do Ensino Fundamental II e insere-se no contexto de ensino de língua estrangeira em uma escola militar situada no Distrito Federal. A fundamentação teórica contempla tópicos como: educação linguística, com menção à Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), aos Parâmetros Curriculares Nacionais — Ensino Fundamental II, PCN-LE — (BORGES, 2003; MIRANDA, 2005; ROCHA, 2006; LEFFA, 2009), e ao Regulamento dos Colégios Militares; abordagens do ensino de língua estrangeira (RICHARDS & ROGERS, 1982; ALMEIDA FILHO, 2008); cultura de aprender (BARCELOS, 1995; ANTONINI, 2009); cultura de ensinar (FEIMAN-NEMSER & FLODEN, 1986; FREEMAN & JOHNSON, 2001); cultura de avaliar (SCARAMUCCI, 1997; XAVIER, 1999); crenças: faces e interfaces, seção em que discorro sobre crenças, mitos e representações (CARMAGNANI, 1993; BARCELOS, 1995, 2001, 2004; CARVALHO, 2000; PERINA, 2003; SILVA, 2005, 2011); estratégias de aprendizagem de línguas (OXFORD, 1990) e finalizo o capítulo teórico falando acerca dos estudos empíricos sobre cultura de aprender mais representativos no cenário brasileiro atual. Para alcançar os objetivos propostos, realizei uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico (DENZIN & LINCOLN, 2006; BORTONI-RICARDO, 2009; FETTERMAN, 2010). Os participantes dessa pesquisa foram os alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II e os alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio — egressos do Ensino Fundamental II —, os pais desses alunos e as duas professoras de inglês das respectivas turmas. A coleta de dados foi feita por meio de questionários, entrevistas, narrativas visuais (desenhos), observações de aulas e notas de campo. A análise de dados foi feita pela triangulação dos dados coletados através dos diferentes instrumentos de pesquisa. Os resultados mostram que a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental — ingressantes no Ensino Fundamental II — e dos alunos do 1º ano do Ensino Médio — egressos do Ensino Fundamental II — é influenciada pelos pais, pelas professoras e pela escola militar, e, ainda que essa cultura de aprender dos alunos ingressantes seja semelhante à dos egressos, elas são divergentes em alguns poucos aspectos: os ingressantes começaram a estudar inglês mais cedo, suas famílias têm mais contato com a língua inglesa, usam essa língua fora da sala de aula com mais frequência e, para esses alunos, aprender a língua inglesa é mais fácil do que para os egressos. Os ingressantes explicitaram a crença de que o processo de ensino/aprendizagem está centrado no professor, enquanto os egressos consideraram que a aprendizagem de inglês está relacionada às viagens ao exterior e a um melhor futuro profissional.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de línguas. Cultura de aprender. Crenças. Mitos.

ABSTRACT

The aim of the study reported in this thesis is to characterize students' foreign language learning culture (English) at entry and exit points within the teaching context of a military school located in the federal capital of Brazil. The theoretical background includes topics such as: Language Education, where there is mention of the Brazilian Law of Guidelines and Premises for Education, the National Curricular Parameters for Junior High School (BORGES, 2003; MIRANDA, 2005; ROCHA, 2006; LEFFA, 2009), and the Statute of Military Schools; approaches to the teaching of foreign languages (RICHARDS & ROGERS, 1982; ALMEIDA FILHO, 2008), learning culture (BARCELOS, 1995; ANTONINI, 2009), teaching culture (FEIMAN-NEMSER & FLODEN, 1986; FREEMAN & JOHNSON, 2001), assessment culture (SCARAMUCCI, 1997; XAVIER, 1999); beliefs: facets and interfaces, in which section there is discussion of beliefs, myths and representations (CARMAGNANI, 1993; BARCELOS, 1995, 2001, 2004; CARVALHO, 2000; PERINA, 2003; SILVA, 2005, 2011) and strategies for language learning (OXFORD, 1990). The theoretical chapter ends with presentation of those empirical studies on learning culture which are most representative of the current scenario in Brazil. To meet the proposed aims, qualitative, interpretative ethnographic research was undertaken (DENZIN & LINCOLN 2006; BORTONI-RICARDO, 2009; FETTERMAN, 2010). Participants in this study were students from a 6th Year group (aged approximately 12) and students from a Senior High School group (aged around 16), having just completed Junior High Schooling, plus the parents of these students and two teachers of English, one from each group. Data collection was performed by means of questionnaires, interviews, visual narratives (drawings), lesson observations and field notes. Data analysis involved triangulation of data collected through different research tools. The results show that the culture of foreign language learning (English) of students entering and leaving Junior High School is influenced by their parents, teachers and by the military school, and, furthermore, that the language learning culture of students entering this phase is similar to that of those leaving it, diverging in only a few aspects: the sixth year group began to study English earlier, their families have more contact with the English language, they use the language outside the classroom more often, and for those students learning the English language is easier than for the graduates. The sixth year group showed the belief that the process of teaching and learning is focused on the teacher as the graduates believe that learning English is related to trips abroad and a better professional future.

Key words: Language learning & teaching. Learning culture. Beliefs. Myths.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Posição hierárquica do conceito de abordagem conforme Anthony.....	15
FIGURA 2	Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas/OGEL.....	17
FIGURA 3	Relação entre cultura, cultura de ensinar e abordagem.....	29
FIGURA 4	Construtos que constituem a cultura de aprender.....	40
FIGURA 5	Instrumentos utilizados na pesquisa.....	67
FIGURA 6	Desenho de Vinícius, 6º ano.....	115
FIGURA 7	Desenho de André, 6º ano.....	115
FIGURA 8	Desenho de Beatriz, 6º ano.....	116
FIGURA 9	Desenho de Daniel, 6º ano.....	116
FIGURA 10	Desenho de Mônica, 6º ano.....	117
FIGURA 11	Desenho de Roberto, 6º ano.....	117
FIGURA 12	Desenho de Carlos, 6º ano.....	117
FIGURA 13	Desenho de Beatriz, 6º ano.....	118
FIGURA 14	Desenho de Laura, 6º ano.....	118
FIGURA 15	Desenho de Tânia, 6º ano.....	119
FIGURA 16	Desenho de Lucas, 1º ano.....	119
FIGURA 17	Desenho de Felipe, 1º ano.....	120
FIGURA 18	Desenho de Camila, 1º ano.....	120
FIGURA 19	Desenho de Bruna, 1º ano.....	121

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	O ensino de LE no Brasil.....	2
QUADRO 2	Concepções teóricas que orientam os processos de ensinar LEs.....	12
QUADRO 3	Resumo das dissertações sobre abordagem no PPGLA/UnB.....	23
QUADRO 4	Distinção entre crenças e conhecimento.....	35
QUADRO 5	Estratégias de memória.....	45
QUADRO 6	Estratégias cognitivas.....	46
QUADRO 7	Estratégias de compensação.....	47
QUADRO 8	Estratégias metacognitivas.....	48
QUADRO 9	Estratégias afetivas.....	50
QUADRO 10	Estratégias sociais.....	50
QUADRO 11	Alguns estudos empíricos sobre cultura de aprender no cenário brasileiro atual.....	54
QUADRO 12	Calendário das observações de aulas do 6º ano.....	62
QUADRO 13	Calendário das observações de aulas do 1º ano.....	62
QUADRO 14	Calendário das entrevistas do 6º ano.....	64
QUADRO 15	Calendário das entrevistas do 1º ano.....	65
QUADRO 16	Resumo do perfil dos alunos ingressantes.....	74
QUADRO 17	Resumo do perfil dos alunos egressos.....	75
QUADRO 18	Resumo do perfil dos pais dos alunos ingressantes.....	79
QUADRO 19	Resumo do perfil dos pais dos alunos egressos.....	80
QUADRO 20	Crenças e mitos que os pais têm sobre a aprendizagem de LI.....	86
QUADRO 21	As habilidades mais importantes para os alunos ingressantes.....	99
QUADRO 22	As habilidades mais importantes para os alunos egressos.....	100
QUADRO 23	Tempo dedicado ao estudo de inglês.....	110
QUADRO 24	Resumo das estratégias que os alunos usam para aprender inglês.....	131
QUADRO 25	Relacionando a cultura de aprender dos alunos ingressantes à dos alunos egressos.....	136
QUADRO 26	O que os alunos dizem ser necessário para aprender inglês.....	138
QUADRO 27	Relacionando o que os alunos fazem para aprender inglês.....	140
QUADRO 28	Crenças e mitos dos alunos sobre a aprendizagem de LI.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS 1 e 2	Idade dos alunos ingressantes e egressos ao começarem a estudar inglês.....	76
GRÁFICOS 3 e 4	O grau de dificuldade dos alunos ingressantes e egressos ao estudarem inglês.....	95
GRÁFICOS 5 e 6	A importância de se estudar inglês para os alunos ingressantes e egressos.....	97
GRÁFICOS 7 e 8	Os alunos ingressantes e egressos usam o inglês fora da sala de aula?.....	102
GRÁFICO 9	O responsável pela aprendizagem de inglês.....	105
GRÁFICO 10	Os alunos gostam das professoras de inglês?.....	107
GRÁFICO 11	As professoras falam inglês na sala de aula?.....	108
GRÁFICO 12	Os alunos falam inglês na sala de aula?.....	109
GRÁFICO 13	Os alunos gostam de estudar inglês?.....	111
GRÁFICO 14	Os alunos gostam de estudar inglês em grupos?.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BALLI	Beliefs About Language Learning Inventory
CBLA	Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
CD	Compact Disc
CE	Cultura de Ensinar
CEAL	Crenças no Ensino Aprendizagem de Línguas
Celp-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CM	Colégios Militares
DVD	Digital Video Disc
EAD	Educação à Distância
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EsPCEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
HDMI	High-Definition Multimedia Interface
HPC	Hipótese do Período Crítico
IBEU	Instituto Brasil Estados Unidos
LA	Linguística Aplicada
LCD	Liquid Crystal Display
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OGEL	Operação Global do Ensino de Línguas
OM	Organização Militar
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais- Línguas Estrangeiras
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
R-69	Regulamento dos Colégios Militares
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
SEAN	Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TTC	Teachers Training Course
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USB	Universal Serial Bus

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO¹

/	.....	Truncamento ou interrupção abrupta da fala
(+)	.....	Pausa breve
(+++)	.....	Pausa longa
“ ”	.....	Discurso reportado
“ ’	.....	Leitura de texto
(( ))	.....	Comentário do pesquisador
?	.....	Entonação ascendente, como uma pergunta
!	.....	Forte ênfase ou exclamação
,	.....	Pequena pausa
(*)	.....	Uma palavra incompreensível
(**)	.....	Mais de uma palavra incompreensível
(***)	.....	Trecho incompreensível
MAIÚSCULA	.....	Ênfase
<i>Itálico</i>	.....	Palavras em língua estrangeira
[...]	.....	Suspensão de trecho da fala original
[sic]	.....	Erro ou uso incomum provém do autor original

¹ As convenções de transcrição são, na maioria, as mesmas da escrita convencional, acrescidas de adaptações de Marcuschi (2003).

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Percurso da investigação	1
1.1 Introdução.....	1
1.2 Contextualização da pesquisa e justificativa.....	2
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	5
1.4 Organização da dissertação.....	6
Capítulo 2 – Referencial teórico	8
2.1 Educação linguística.....	8
2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	8
2.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – Línguas Estrangeiras (PCN-LE).....	9
2.2 Abordagem do ensino de línguas estrangeira.....	15
2.2.1 Cultura de aprender.....	24
2.2.2 Cultura de ensinar.....	26
2.2.3 Cultura de avaliar.....	29
2.3 Cultura de aprender: faces e interfaces.....	31
2.3.1 O conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.....	31
2.3.2 Mitos.....	37
2.3.3 Concepções e representações.....	37
2.4 Estratégias de aprendizagem de línguas.....	40
2.4.1 Conhecendo as estratégias de aprendizagem de línguas.....	40
2.4.2 Classificação das estratégias de aprendizagem de línguas de Oxford (1990).....	44
2.4.2.1 Estratégias diretas.....	44
2.4.2.2 Estratégias indiretas.....	48
2.5 Estudos empíricos sobre cultura de aprender no cenário brasileiro atual.....	51
Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa	56
3.1 A natureza da pesquisa.....	56
3.2 O contexto da pesquisa.....	60
3.3 Os participantes da pesquisa.....	61
3.4 Instrumentos utilizados na coleta de dados.....	62
3.4.1 Observações de aulas registradas em notas de campo e em gravações de áudio... ..	62
3.4.2 Entrevistas semiestruturadas.....	64
3.4.3 Questionários.....	65
3.4.4 Narrativas visuais (desenhos).....	66
3.5 Procedimentos utilizados na análise dos dados.....	67
3.6 Considerações éticas.....	68
Capítulo 4 – Análise dos dados	71
4.1 Fatores intervenientes na cultura de aprender dos alunos.....	72
4.1.1 O perfil dos alunos participantes da pesquisa.....	72
4.1.2 Os pais dos alunos participantes da pesquisa.....	79
4.1.2.1 O perfil dos pais.....	79
4.1.2.2 Como os pais veem a aprendizagem de LE.....	81
4.1.2.3 O que os pais acham que se deve fazer para aprender inglês.....	82
4.1.2.4 O que os pais pensam sobre o ensino de inglês na escola.....	84
4.1.3 As professoras participantes da pesquisa.....	86

4.1.3.1 O perfil das professoras.....	88
4.1.3.2 O que é ensinar uma LE para as professoras.....	89
4.1.3.3 Qual a habilidade mais importante a ser desenvolvida.....	90
4.1.4 Considerações sobre os documentos oficiais da escola contexto da pesquisa.....	91
4.2 Como se caracteriza a cultura de aprender dos alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II.....	93
4.2.1 Como se (re) constrói a cultura de aprender LE dos participantes da pesquisa.....	93
4.2.1.1 O que os alunos dizem encontrar no colégio ao estudar inglês.....	93
4.2.1.2 O grau de dificuldade ao estudar inglês.....	94
4.2.1.3 A importância de se aprender inglês.....	95
4.2.1.4 O que o aluno sente em relação a estar aprendendo inglês.....	97
4.2.1.5 Como os alunos se sentiriam se não houvesse mais aulas de inglês.....	98
4.2.1.6 As habilidades que os alunos consideram mais importantes saber em inglês...	99
4.2.1.7 O que os alunos gostam na aula de inglês.....	100
4.2.1.8 O uso do inglês fora da sala de aula.....	101
4.2.1.9 O que o professor pode fazer para que os alunos aprendam melhor.....	102
4.2.1.10 De que depende o sucesso na aprendizagem de inglês.....	104
4.2.1.11 As características do bom professor de inglês.....	105
4.2.1.12 Os alunos gostam da professora de inglês?.....	106
4.2.1.13 As professoras falam inglês na sala de aula?.....	107
4.2.1.14 Os alunos falam inglês na sala de aula?.....	108
4.2.1.15 As dificuldades que os alunos encontram ao estudar inglês.....	109
4.2.1.16 O tempo dedicado pelos alunos ao estudo de inglês em casa.....	110
4.2.1.17 Os alunos gostam de estudar inglês?.....	111
4.2.1.18 Os alunos gostam de estudar inglês em grupo?.....	111
4.2.1.19 Opinião dos alunos sobre o livro didático.....	112
4.2.1.20 Incentivos e conselhos em relação à aprendizagem de inglês.....	113
4.2.1.21 As narrativas visuais (desenhos).....	114
4.2.2 O que os alunos dizem ser necessário para aprender inglês.....	121
4.2.3 O que os alunos fazem para aprender inglês.....	125
4.3 Como a cultura de aprender dos alunos ingressantes se relaciona com a cultura de aprender dos alunos egressos.....	132
Capítulo 5 – Conclusões e considerações finais.....	143
5.1 Retomada das perguntas de pesquisa.....	143
5.2 Contribuições deste estudo.....	146
5.3 Sugestões para pesquisas futuras.....	147
5.4 Limitações deste estudo.....	148
5.5 Considerações finais.....	148
Referências.....	150
Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido (diretor).....	160
Apêndice 2 – Termo de consentimento (coordenação).....	161
Apêndice 3 – Termo de consentimento (professora).....	162
Apêndice 4 – Termo de consentimento (pais).....	163
Apêndice 5 – Questionário I.....	164
Apêndice 6 – Questionário II.....	165
Apêndice 7 – Questionário III.....	166
Apêndice 8 – Questionário – professoras.....	167

Apêndice 9 – Questionário – pais	168
Apêndice 10 – Guia de tópicos para entrevista semiestruturada.....	169
Apêndice 11 – Exemplo de transcrição de uma entrevista.....	170
Apêndice 12 – Guia do Aluno – como estudar.....	178

CAPÍTULO 1

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

“[...] a tarefa mais importante e mais difícil para o professor não é ensinar, mas ouvir [...]. Os professores raramente são treinados para ouvir aos silêncios e às crenças de seus alunos.”

Kramersch (1998, p. 81)

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a trajetória da pesquisa e está dividido em quatro seções: na primeira, faço uma introdução ao capítulo; a contextualização da pesquisa e sua justificativa são apresentadas na segunda seção; em seguida, objetivo e perguntas de pesquisa são tratados na terceira seção; e discorro sobre a organização da dissertação na quarta seção.

1.1 Introdução

Início esta seção com um breve resumo sobre o ensino de língua estrangeira² (LE) no Brasil, focalizando o ensino de língua inglesa (LI), a fim de traçar um panorama mais abrangente do contexto no qual este estudo se insere. A pesquisa foi realizada em uma escola militar situada no Distrito Federal, na qual o ensino é realizado em consonância com a legislação federal de educação e obedece às leis, regulamentos, instruções e normas em vigor no Exército Brasileiro³. Portanto, embora haja algumas peculiaridades, a escola militar é considerada uma escola pública. O ensino público está interfaceado por acontecimentos políticos e ideologias que alcançam todo o sistema educacional do país.

Conforme assevera Bohn (2003), o ensino de LE no Brasil pode ser dividido em três grandes momentos. O primeiro momento é o pós-Segunda Guerra Mundial, anos 40 a 60, momento em que havia poucas escolas públicas e o nível de ensino era igual ao das escolas particulares. Os alunos estudavam três línguas: francês, inglês e espanhol, além do latim, que era matéria compulsória. O ensino nesse período era inspirado no modelo europeu humanístico e tinha forte influência francesa. O segundo momento compreende o período da ditadura, de 1964 a 1988. Nessa ocasião, a tradição francesa foi deixada de lado e as línguas

² Este estudo adota o conceito de língua estrangeira de Moon (2000), que o utiliza para referir-se ao contexto de ensino de uma língua que é formalmente ensinada na escola e que não é geralmente utilizada pelo aluno fora de sala de aula.

³ Conforme Regulamento dos Colégios Militares (R-69), artigo 3º, parágrafo único.

estrangeiras, as artes e as ciências humanas perderam seu lugar. A tônica foi dada ao ensino técnico para que os alunos fossem preparados para o mercado industrial. Nos anos 70, a elite brasileira se dá conta da relevância de se aprender inglês e começam a aparecer os cursos de línguas, as viagens educativas e de intercâmbio para os Estados Unidos. Iniciou-se, então, a ênfase em se aprender inglês para a comunicação com os nativos da língua. O terceiro momento é marcado pelas últimas reformas educacionais, a LDB (1996) e os PCNs (1998), a partir das quais o ensino de LE é obrigatório no Ensino Fundamental, e cabe às autoridades e escolas da comunidade local decidir sobre qual a língua a ser estudada.

Quadro 1 – O ensino de LE no Brasil (Cf. BOHN, 2003).

1940 – 1960	1964 – 1988	1996 até agora
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Poucas escolas públicas; ◦ nível da escola pública igual ao da particular; ◦ francês, inglês, espanhol e latim; ◦ ensino inspirado no modelo europeu humanístico; ◦ ensino com forte influência francesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Tradição francesa deixada de lado; ◦ línguas estrangeiras perderam seu lugar; ◦ tônica dada ao ensino técnico; ◦ anos 70 – aparecem cursos de idiomas e viagens de intercâmbio para os Estados Unidos; ◦ ênfase em aprender para comunicação com falantes nativos do idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Reformas educacionais, a LDB (1996) e os PCNs (1998); ◦ ensino de LE é obrigatório no ensino fundamental; ◦ autoridades e escolas da comunidade local decidem sobre qual a língua a ser estudada.

1.2 Contextualização da pesquisa e justificativa

Após essa síntese histórica sobre o ensino de LE no Brasil, discorro sobre abordagens das quais lançam mão o professor e os alunos em suas práticas diárias na sala de aula.

No processo de ensino/aprendizagem de LE, a abordagem de ensinar ou cultura de ensinar do professor não é a única força responsável pelo seu sucesso. Devemos nos atentar também para a existência e importância da abordagem de aprender ou cultura de aprender do aluno (cf. BARCELOS, 1995). Há ainda as abordagens/culturas de terceiros, conforme postulado por Silva (2005). Um terceiro pode ser um diretor, coordenador, os órgãos do

governo responsáveis por elaborar leis e diretrizes para a educação no país, os autores do livro didático, entre outros. Não podemos nos esquecer de que entre os terceiros estão os pais dos alunos, que, por suas posturas, exercem grande influência na vida escolar de seus filhos. A filosofia, abordagem ou cultura que vai reger o processo de ensino/aprendizagem de LE é uma equação possível resultante do embate das forças (abordagens) as quais mencionei acima. É possível que a abordagem predominante seja uma combinação dessas forças estabelecida por meio de uma negociação, geralmente tácita, entre as partes envolvidas. O agente mais poderoso tem maiores probabilidades de ver sua abordagem respeitada e acatada. A equação de abordagem que prevalecer movimentará o ensino e a aprendizagem na prática. (ALMEIDA FILHO, 2011).

Conforme Barcelos (1995), a relevância de se estudar a cultura de aprender⁴ LE reside no fato de que ela pode nos mostrar a existência de possíveis divergências entre o que os alunos esperam das aulas e do ensino e como os professores esperam que os alunos ajam para aprender o que é ensinado, ou seja, ela pode evidenciar um conflito entre as expectativas dos alunos e as dos professores a respeito do processo de ensino/aprendizagem de LE. Além disso, professores e alunos podem ajustar suas atitudes, de acordo com o que é evidenciado pela cultura de aprender, de modo a obter melhores rendimentos de ambas as partes envolvidas — professores e alunos — e, então, alcançar melhores resultados e tornar o processo de ensino/aprendizagem de língua mais satisfatório e bem sucedido. Segundo Almeida Filho (2008), pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma LE não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar do professor. Esse desencontro poderia ser fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo. Ainda de acordo com o autor (*ibidem*, p. 13):

É possível também que conhecidos os traços distintivos de uma abordagem de aprender e explicitadas as bases de uma abordagem de ensinar (através da análise de aulas gravadas e transcritas, por exemplo) seja possível trabalhar mais conscientemente rumo a sua harmonização com probabilidades maiores de sucesso na aprendizagem de uma nova língua.

Desse modo, conhecendo-se a cultura de aprender dos alunos, acredito que as situações de fracassos em se atingirem objetivos no processo de ensino/aprendizagem, de ambas as partes, professores e alunos, possam ser atenuadas. Conforme afirma Kern (1995), a

⁴ O conceito de cultura de aprender será abordado no próximo capítulo desta dissertação.

consciência sobre as crenças dos aprendizes pode levar à compreensão de suas frustrações e dificuldades, permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais eficaz juntamente com seus alunos, com o objetivo comum de aprender e ensinar a língua-alvo. Krashen (1985, p. 3) nos fala da influência dos aspectos afetivos na aprendizagem e define filtro afetivo como “um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o *input* compreensível⁵ que eles recebem para a aquisição da língua”. Assim, um filtro afetivo baixo é associado a sentimentos de relaxamento e confiança para correr riscos experimentando a língua estudada em um ambiente prazeroso de aprendizagem. Por outro lado, se o aprendiz sente desconforto, embaraço e medo de errar, pode-se dizer que seu filtro afetivo⁶ é alto e pode atrapalhar a aprendizagem. Embora a hipótese de Krashen (*op.cit.*) tenha sido bastante criticada, considero que essa é mais uma vantagem de ter-se consciência da cultura de aprender dos alunos.

Mediante minha experiência como professora de LE (inglês) no colégio militar, concebo de grande relevância investigar a cultura de aprender línguas de alunos do Ensino Fundamental II, porque, durante os anos de prática docente nessa escola, experienciei vários momentos desafiadores nos quais os conflitos entre expectativas, culturas de ensinar e aprender minhas e de meus alunos tornaram difícil o nosso relacionamento, dificultando o processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo. Além do mais, evidenciando-se a cultura de aprender do aluno, não só se minimizaria essa discrepância de visões do professor e do aluno como também poderia ser trabalhada a questão da autonomia, pois, como sabemos, o aluno detém o papel principal nesse processo e grande parte da responsabilidade por sua aprendizagem está em suas próprias mãos.

É relevante pontuar sobre a aprendizagem reflexiva, que, conforme assevera Barcelos (2001), trata da conscientização dos alunos sobre os processos pelos quais eles aprendem uma

⁵ A hipótese do *input* de Krashen (1985, p. 2) ressalta a importância de *input* compreensível adicionado a um nível de dificuldade ($i+1$) para que a aquisição ocorra. Através da recepção de "*input* compreensível", segundo Krashen, "nos movemos de i , nosso nível atual, para $i+1$, nosso próximo nível ao longo da ordem natural, ao entender o *input* que contém $i+1$ ".

⁶ É importante realçar que a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1985) foi bastante criticada. McLaughlin (1987) e Johnson (2004), por exemplo, avaliam a definição do filtro afetivo como imprecisa e confusa. Um bloqueio mental representaria o resultado de estados emocionais (falta de motivação, ansiedade, autoconfiança) e não a causa da dificuldade de o aprendiz acessar o DAL (um processador interno de linguagem característico dos seres humanos). Ou seja, o que impediria o acesso ao DAL seriam os estados emocionais e não um bloqueio mental. Outra questão levantada por Johnson (2004, p. 51) é a ausência de discussão sobre o ambiente externo ao aprendiz no que diz respeito ao filtro afetivo, ficando o aprendiz como o único responsável pela ansiedade, falta de motivação e de confiança (www.veramenezes.com/monitor.pdf).

língua. Para tanto, os alunos devem ser levados a pensar e discutir sobre os diversos fatores que envolvem o processo de aprender uma língua. Para Barcelos (*op. cit.*), aprender reflexivamente é propiciar discussão a respeito das crenças, estratégias e dos estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender e suas crenças de aprendizagem de LE e como elas influenciam suas ações em relação à aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Desse modo, o estudo da cultura de aprender do aluno leva a uma reflexão crítica sobre os papéis dos atores do processo de ensino/aprendizagem, suas crenças, seus mitos, seus dizeres e seus fazeres. Acredito que assim, depois de explicitada essa cultura de aprender dos alunos e de estar consciente sobre a ela, eu estarei mais capacitada para conduzir o processo de ensino/aprendizagem mais eficientemente e também espero poder auxiliar meus alunos em busca da autonomia⁷, o que traria mais sucesso a nossa empreitada de ensinar e aprender inglês. Assim sendo, corroboro com Cavalcanti & Moita Lopes (1991), que advogam a necessidade de reflexão, teoricamente informada, sobre a prática de sala de aula, como meio de aperfeiçoamento do que se passa nesse ambiente.

Quanto à escolha do contexto da escola militar para a realização de minha pesquisa, ela se deu exatamente devido a essa minha experiência frustrante de divergência de visões entre mim e meus alunos, e por querer conhecer um pouco mais sobre suas crenças, seus mitos, suas concepções de aprender LE (inglês), visando ao aperfeiçoamento de minha prática docente em meu ambiente de trabalho, ao crescimento pessoal e à formação contínua.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Diante do que foi exposto preliminarmente e do fato de eu ser professora de LI há mais de vinte anos, sinto, na minha prática diária de ensinar, o quanto essas abordagens, filosofias ou culturas podem influenciar tanto positiva como negativamente o trabalho de todos os envolvidos na empreitada de ensinar e aprender uma LE. Então, em busca de crescimento pessoal e tendo em vista (re)construir práxis mais crítica e reflexiva (SILVA, 2010; GIL E VIEIRA ABRAHÃO, 2008; ALMEIDA FILHO, 1999), paradigma este mais condizente com a contemporaneidade, a presente pesquisa visa a investigar a cultura de

⁷ Adoto, neste trabalho, a definição de autonomia de Paiva (2006, p. 89): “Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sob o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação tanto como avaliação de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula”.

aprender língua estrangeira de alunos do Ensino Fundamental II, em um lócus de ensino e de pesquisa em que, no presente momento, atuo como professora e pesquisadora de língua(gem).

Para tal intento, investigo, neste estudo empírico, as características da cultura de aprender língua estrangeira de alunos do Ensino Fundamental II. Feita a caracterização da cultura de aprender LE, verifico como a cultura de aprender dos alunos ingressantes se relaciona com a cultura de aprender dos alunos egressos.

Com o propósito de caracterizar a cultura de aprender língua estrangeira de alunos ingressantes no Ensino Fundamental II — 6º ano do Ensino Fundamental — e egressos do Ensino Fundamental II — 1º ano do Ensino Médio — e verificar como a cultura dos alunos ingressantes e a cultura dos alunos egressos se relacionam, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1 Como se caracteriza a cultura de aprender LE (inglês) de alunos ingressantes no Ensino Fundamental II (6º ano) e egressos do Ensino Fundamental II (1º ano)? A caracterização da cultura de aprender será feita através da consideração de aspectos que serão observados com o auxílio das sub-perguntas:
 - 1.1 Como se (re)constrói a cultura de aprender língua estrangeira dos participantes da pesquisa?
 - 1.2 O que os alunos dizem ser necessário fazer para se aprender inglês?
 - 1.3 O que eles fazem para aprender inglês?
- 2 Como a cultura de aprender dos alunos ingressantes se relaciona com a cultura de aprender dos alunos egressos?

1.4 Organização da dissertação

A presente dissertação é composta de cinco capítulos. No primeiro capítulo, que equivale à introdução, apresento a contextualização do problema, a justificativa e o objetivo do estudo, as perguntas de pesquisa e a organização da dissertação. No segundo capítulo, apresento a fundamentação teórica que esclarece pontos importantes abordados neste estudo, como os PCNs, a abordagem, as culturas de ensinar, avaliar e aprender, crenças, representações, os mitos, entre outros. Além de fazer referência a pesquisas já realizadas a respeito de cultura de aprender. O terceiro capítulo traz a descrição dos princípios metodológicos adotados para a realização da pesquisa. Discorro sobre a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos

para a análise dos dados. No quarto capítulo, escrevo sobre a análise dos dados. No quinto e último capítulo, apresento as considerações finais, quando retomo as perguntas de pesquisa, e descrevo as limitações encontradas no percurso deste estudo, além de oferecer também algumas sugestões para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

“Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa vir a servir em sua pesquisa. Nela se tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual.”

Laville & Dionne (1999, p. 112)

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial teórico e foi subdividido em cinco tópicos: educação linguística, abordagens do ensino de língua estrangeira, cultura de aprender: faces e interfaces, estratégias de aprendizagem de línguas e estudos empíricos sobre cultura de aprender mais representativos no cenário brasileiro atual.

2.1 Educação linguística

2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Conforme explica Souza (2002)⁸, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem o objetivo de ajustar os princípios que regem a educação nacional enunciados no texto constitucional à sua aplicação às situações reais, tais como o funcionamento das redes escolares, a formação dos especialistas e docentes, as condições de matrícula, o aproveitamento da aprendizagem e a promoção de alunos, os recursos financeiros, materiais técnicos e humanos para o desenvolvimento do ensino, as peculiaridades que caracterizam a ação pedagógica nas diversas regiões do país etc. Portanto, são esses ajustamentos — ou diretrizes —, nascidos das bases inscritas na Carta Magna, que se constituem na matéria prima da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e da ação conjunta de ambas, o texto constitucional e o contexto da LDB, nascem a política e os planejamentos educacionais.

Conforme assevera Leffa (1999), a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996) foi publicada em 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de regulamentar o sistema educacional brasileiro. Consequentemente, essa lei norteia o ensino

⁸ SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Como entender e aplicar a nova LDB: Lei 9.394/1996. São Paulo, Pioneira Thompson Learning, p. 1, 2002.

de línguas no Brasil. A partir da LDB de 1996, o ensino de 1º e 2º graus foi substituído por Ensino Fundamental e Médio. Essa lei fala da inclusão da LE no Ensino Fundamental: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (art. 26, § 5º). Em relação ao Ensino Médio, a lei diz que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (art. 36, inciso III). O ensino será ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (art. 3º, inciso III), e, sendo assim, a ideia do método direto é abandonada. Conforme reza o art. 23, há uma grande flexibilidade curricular: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. E ainda corrobora essa disposição o art. 24, inciso IV: “poderão organizar-se em classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, e outros componentes curriculares”.

2.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais - Línguas Estrangeiras (PCN-LE)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) são organizados em dez volumes, da seguinte forma: um documento introdutório ao PCN (Volume Um); oito documentos referentes às áreas de conhecimento, sendo o Volume Nove dedicado a língua estrangeira (PCN- LE); e o Volume Dez, dedicado aos Temas Transversais⁹: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

Tendo em vista o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos e

⁹ “O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental”. Portanto, a educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos. Contudo, isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas, ou seja, os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade. Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes, sob várias formas, na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para esse debate (BRASIL, 1997 p. 15) .

mais o fato de vivermos em uma era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho, o Ministério da Educação e do Desporto entrega aos professores das séries finais do Ensino Fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁰ em 1998, com o propósito de estender e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e que dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. Os Parâmetros visam a amparar o trabalho do professor com o intuito de contribuir para as discussões e o desenvolvimento do projeto educativo de cada escola, e ainda, propõem-se a apoiar a reflexão sobre a prática pedagógica, o planejamento das aulas, a análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (BRASIL, 1998, p. 5)

Segundo Borges (2003), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) faz parte de um processo de redemocratização do contexto sociopolítico e educacional brasileiro que se originou com a promulgação da Constituição de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã”, da qual nasceu o conceito de “educação para a cidadania” (cf. BRITO et al., 2001, p. 9). Esse conceito veio a se tornar um dos objetivos e um dos temas centrais do PCN para o Ensino Fundamental. Segundo o art. 205 da Constituição Federal (1988), a educação é um direito de todos e um dever não só do Estado como também da família. Desse modo, a educação será promovida e incentivada com o auxílio da sociedade, e o ensino deve se imbuir de práticas que visem ao desenvolvimento pleno dos alunos, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho¹¹. Conseqüentemente, um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental é que o aluno seja capaz de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 7)

¹⁰ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

¹¹ Art. 205 — A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Leffa (1999), corroborando com o exposto anteriormente, assevera que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras (PCN-LE) vieram complementar a nova LDB, e explica que, sendo compostos de amplos objetivos, os PCN-LE estão baseados nos princípios da transversalidade e destacam o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras, incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. Esses temas transversais se articulam facilmente com os três temas centrais do documento, que são, além da cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem¹² e os aspectos sociopolíticos em relação à aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com Rocha (2006), esses temas centrais nos quais o documento se fundamenta devem ser considerados ao se trabalhar com os temas transversais, pois estes devem situar a linguagem como um fenômeno social e estimular o engajamento discursivo do aluno por meio das escolhas temáticas, das escolhas de organização textual e das escolhas sistêmicas. Os conhecimentos sobre a língua materna podem ajudar o aluno na aprendizagem de LE.

Conforme assevera Borges (*op.cit.*), os Parâmetros Curriculares Nacionais fundamentam-se nos três temas centrais mencionados anteriormente e em duas questões teóricas. As questões teóricas de base compõem-se de uma visão sociointeracional da linguagem, que tem como objetivo o engajamento discursivo do aluno no processo de construção de significado por meio da leitura, embora outras habilidades também possam ser trabalhadas; e de uma visão sociointeracional da aprendizagem, o que significa que a cognição é construída por meio de procedimentos interacionais de natureza social. Essa interação deve ser de caráter simétrico e acontecer dentro da “zona de desenvolvimento proximal”¹³, definida por Vygotsky, sendo gerados via essa interação os processos cognitivos da aprendizagem.

Segundo Borges (*op. cit.* p. 15), “teorias linguísticas, influenciadas pela psicologia da aprendizagem, explicitaram o fenômeno da aprendizagem linguística e nortearam as

¹² “Consciência crítica da linguagem tem a ver com a consciência de como as pessoas usam a linguagem para agirem no mundo social a partir de seus projetos políticos e da representação que fazem dos seus interlocutores (branco, rico, patrão, homem, heterossexual, falante de uma variedade hegemônica etc.)” (PCN-LE, 1998, p. 47).

¹³ É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

concepções teóricas que orientam os processos de ensinar e aprender LEs”. As principais visões que influenciaram as percepções atuais da aprendizagem de LE são: a *behaviorista*, segundo a qual a aprendizagem de LE é entendida como “um processo de adquirir novos hábitos linguísticos no uso da língua estrangeira”, sendo esse processo realizado por meio da “automatização desses novos hábitos”, usando-se uma rotina que envolveria ESTÍMULO — exposição do aluno ao item lexical, à estrutura sintática —, RESPOSTA do aluno e REFORÇO — momento em que o professor avalia a resposta do aluno (BRASIL, 1998, p. 56); a *cognitivista*, conforme a qual acredita-se que, no processo de aprendizagem, os alunos lançam mão de conhecimentos já armazenados em suas estruturas cognitivas, e, portanto, os erros são considerados hipóteses elaboradas pelo aluno e integram o processo de aprendizagem; a *sociointeracionista*¹⁴, visão adotada pelos PCN-LE como a mais apropriada, de acordo com a qual a aprendizagem é de natureza sociointeracional, ou seja, aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Então, os processos cognitivos surgem por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, e que visa a resolver tarefas de construção de significado e/ou conhecimento com as quais esses participantes se deparam. É indispensável, nessa concepção, que se estabeleça a zona de desenvolvimento proximal onde ocorre o processo de aprender mediado pela interação.

Quando 2 – Concepções teóricas que orientam os processos de ensinar LEs (BORGES, 2003, p. 16)

Behaviorista	Cognitivista	Sociointeracionista
<ul style="list-style-type: none"> ◦ A aprendizagem é um processo de adquirir hábitos por meio da automatização dos mesmos. ◦ Rotina: estímulo – resposta – reforço. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Na aprendizagem utilizam-se os conhecimentos prévios armazenados nas estruturas cognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ A aprendizagem é de natureza sociointeracional. ◦ Os processos cognitivos são gerados na interação entre os pares.

¹⁴ Segundo Vygotsky (1979), a aprendizagem deriva da compreensão que o homem adquire em seu contato com a sociedade, que está em constante interação. Assim, a formação do ser ocorre por meio de uma relação dialética entre o ser e a sociedade ao seu redor, de modo que o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. A interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa, é a premissa essencial para a teoria Vygotskiana, cujo ponto primordial é a aquisição dos conhecimentos pela interação do indivíduo com o meio em que convive. Estas interações resultam no desenvolvimento da linguagem e do pensamento reflexivo dos indivíduos. O pensamento reflexivo se origina na motivação, necessidade, no impulso, na emoção e na interação social, produzindo material linguístico para os processos de desenvolvimento e de aprendizado.

Conforme o documento em análise, a habilidade da leitura deve ser priorizada em um contexto de ensino de LE no Ensino Fundamental, já que, segundo os próprios PCN-LE (1998), enfatizar o desenvolvimento de habilidades orais no ensino de LE no Brasil não contempla o critério de relevância social para sua aprendizagem. Considerando-se como exceção a situação específica de algumas regiões turísticas e de algumas comunidades plurilíngues, a verdade é que, dentro da realidade dos alunos,

o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em LE (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades de educação formal, e, por outro é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor de sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20).

A realidade enfrentada pelas escolas públicas brasileiras é outra justificativa para a ênfase na habilidade da leitura. O ensino das quatro habilidades pode ser inviabilizado, considerando-se o fato de que a maioria dos professores possui pouco domínio oral da LE que ensinam, as classes são superlotadas, a carga horária de LE é pequena e não há variedade de material didático disponível, este que, geralmente, se resume a livro didático e giz. Desse modo, “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p. 21).

Rocha (2006) argumenta que os PCN-LE são documentos que geraram polêmica entre os profissionais da área. Segundo essa autora, citando Leffa (1998/1999, p. 22), entre outras coisas, o documento “restringe a ação do professor”. E, convergindo com Paiva (2003) e Miranda (2005), a autora julga que a ênfase dada ao desenvolvimento da leitura, em detrimento das outras habilidades, é controversa, e encontra conflitos nos embasamentos propostos pelo próprio documento. Entretanto, sobre essa polêmica, coaduno com Scaramucci (2006), que percebe tais limitações como elementos que pertencem ao contexto de atuação do professor, e não como fatores que impedem o desenvolvimento de outras habilidades. E saliento que, de acordo com o próprio documento, este não tem um caráter dogmático, mas se

propõe a “ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 19).

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 79), “a avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos”. A avaliação visa a alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica, e não somente constatar o nível do aluno. Outro ponto importante a mencionar é que “não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas”. Sendo assim, a avaliação torna-se “uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem”, pois dá respostas ao professor sobre como aprimorar o ensino, possibilitando correções no percurso e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento.

Os PCN-LE advertem que não se confunda avaliação com testes, e salienta que estes não devem servir para punir, ameaçar ou intimidar, para mostrar apenas o que o aluno não sabe, situando-se acima de suas possibilidades. Além do mais, os testes devem ser claros, coerentes com o que foi ensinado, “ausentes de ambiguidades” e ainda “contextualizados ao item que está sendo testado” e não podemos esquecer que “os testes são só um elemento da avaliação, que se refere ao produto da aprendizagem”, sendo mais bem definidos como componentes de uma avaliação somativa, ou seja, a avaliação feita ao final do processo de aprendizagem, geralmente por meio de um teste, sem permitir ajustes no ensino (BRASIL, 1998, p. 79/80).

A avaliação somativa, particularmente os testes, dá informação e certifica os níveis de proficiência atingidos, entretanto não revelam o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Ao contrário desta, “em uma avaliação formativa interativa há procedimentos constantes e personalizados envolvendo professor e alunos”, que irão imergir professor e aluno em uma reflexão, proporcionando-se ao professor uma reflexão sobre si mesmo e sobre seus alunos, e ao aluno, uma autoavaliação e uma avaliação do professor. O documento alega que “a participação dos alunos no processo avaliativo é fundamental para que fique garantida a interação e a pluralidade de visões”. Desse modo, fica claro que o documento prioriza a avaliação formativa, “o processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem como uma bússola diretiva que determina os ajustes necessários a serem feitos no ensino” (BRASIL, 1998, p. 79/80),

2.2 Abordagens do ensino de língua estrangeira

O conceito de abordagem tem variado, ao longo do tempo, entre os autores da área de Linguística Aplicada (LA) que militam no ensino de línguas, e, muitas vezes, essas diferentes concepções são confundidas com a definição de método e técnica. Segundo Anthony (1963), que esclarece com pioneirismo a confusão terminológica entre os três construtos, a abordagem é um conjunto de hipóteses correlacionadas com a natureza da língua e com a natureza do ensino e da aprendizagem de línguas. Assim, a abordagem está em nível mais elevado e é a mais abrangente e abstrata dos três. No âmbito da abordagem é que se explicam ou se pormenorizam os pressupostos teóricos e as crenças sobre língua/linguagem¹⁵, ensino e aprendizagem. O método é o estágio em que a teoria é posta em prática, é o momento em que as habilidades, os conteúdos e a sequência dos conteúdos são vivenciados, depois de definidos no plano de curso. E a técnica é observada na descrição dos procedimentos de sala de aula. A figura a seguir mostra o modelo proposto por Anthony (*op. cit.*).



Figura 1 – Posição hierárquica do conceito de abordagem conforme Anthony (1963).

Alguns anos mais tarde, Richards & Rodgers (1982) propõem uma teoria para descrição, análise e comparação dos métodos de ensino de línguas e apontam as similaridades e diferenças entre método e abordagem. Nesse momento, a terminologia usada por Anthony (*op.cit.*) é alterada, e o conceito de abordagem, que estava no ápice, é substituído por método ou metodologia; e, em um nível inferior, subordinados àqueles, estão abordagem,

¹⁵ Conforme Rodrigues-Júnior (2012), citando Duranti (1997), língua seria o conjunto de elementos formais que constitui o código linguístico, ao passo que a linguagem é o modo como esse conjunto de elementos é usado para fins de comunicação. É por isso que temos definições do tipo *língua inglesa, língua materna, língua culta* etc., essas se referindo à formalidade do código; já as definições do tipo *linguagem acadêmica, linguagem popular, linguagem informal* etc. estão, mormente, associadas aos usos da língua em determinados contextos de fala e escrita, nos quais a linguagem tem um papel de mediação na construção de sentidos das atividades sociais.

planejamento e procedimento. Para esses autores, a abordagem também possui um conceito axiomático de pressupostos, crenças e teorias de linguagem e de aprendizagem de línguas.

Almeida Filho (1993) descreve o processo de ensino e aprendizagem de línguas em seu arcabouço teórico como plasmado numa Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL). À maneira de Anthony (*op. cit.*), Almeida Filho, 30 anos depois, confirma a abordagem de ensino num primeiro plano, como orientadora, ainda que indiretamente, das ações do professor, e a define como uma força subjacente às materialidades do ensino e da aprendizagem, que vai provocar manifestações exteriores na aula, nos fragmentos de aula e nas extensões das aulas. Num segundo plano, já mais próximo da concretude do cotidiano das aulas, outras materialidades do processo, o planejamento do curso, os materiais a serem utilizados e os métodos; e, num terceiro plano, as técnicas ou os procedimentos de experienciar a língua-alvo em sala de aula. Portanto, segundo Almeida Filho (2008), na OGEL, as ações do professor são a materialização das concepções que ele possui sobre o que é a linguagem humana, o que é aprender e ensinar línguas, ou seja, o núcleo da abordagem de ensinar. Esta abordagem não se manifesta com exterioridade própria, mas de forma indireta, através das ações do professor. Um professor cujas concepções sejam concernentes com a abordagem formalista/gramatical refletirá em seus atos docentes, planejamentos, na confecção ou escolha de materiais e avaliações traços típicos dessa abordagem a qual o orienta, enfatizando as regras da língua-alvo e a memorização destas. Então, a abordagem utilizada pelo professor juntamente com suas competências interferem em todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Para Almeida Filho (2008, p. 13), abordagem de ensino de línguas pode ser entendida como o conjunto de crenças, pressupostos e eventuais princípios sobre um conceito de ensinar e aprender uma língua estrangeira, uma força potencial capaz de orientar, dar consistência e rumo ao trabalho do professor. A abordagem:

Se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes.

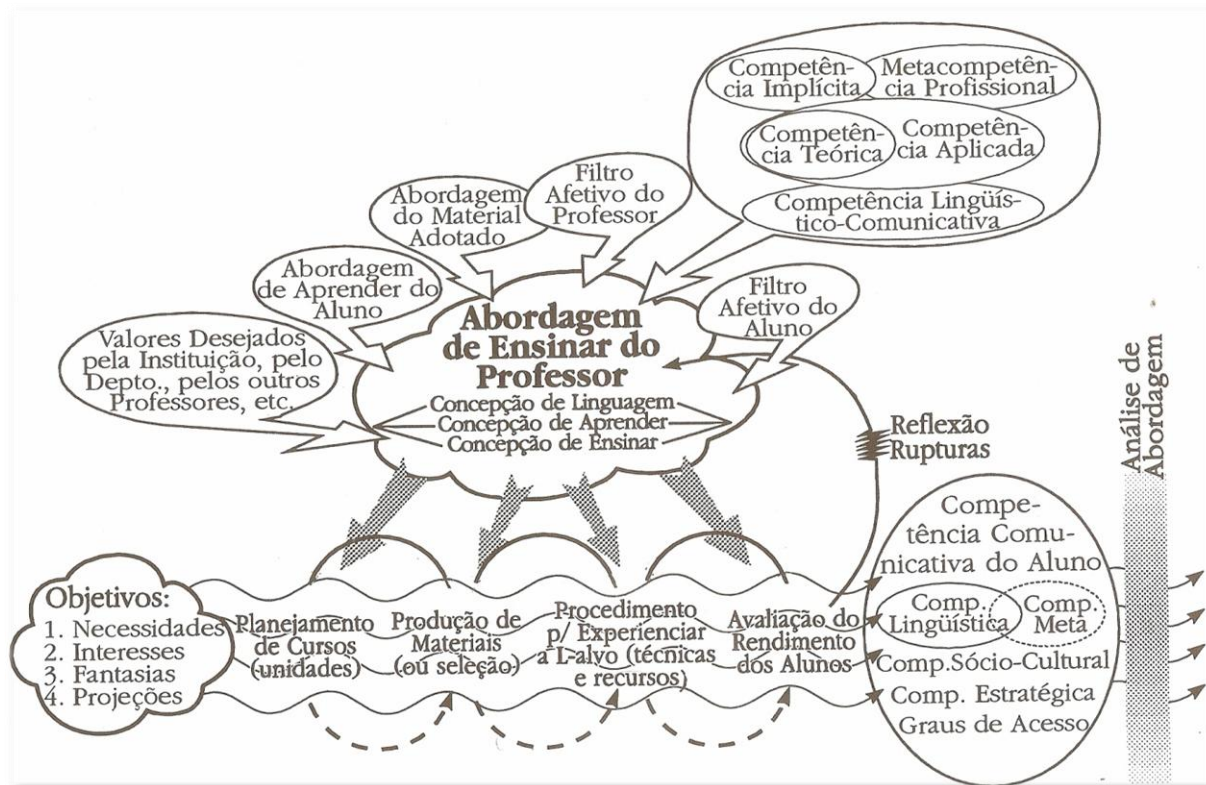


Figura 2 – Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas/OGEL (ALMEIDA FILHO, 2008, p.22).

E, ainda segundo esse autor (*ibidem*), abordagem é um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas. A figura acima mostra que a abordagem de ensinar do professor abarca todo o processo, norteador de todas as fases. Saliento que a abordagem de um professor é reconhecível nas práticas das habilidades, nos saberes ou nas competências que ele adquiriu ao longo de sua carreira. Uma abordagem se transforma em ação a partir da combinação de competências que o professor possui, pois este ensina de um determinado modo orientado pela abordagem que é materializável por essas competências. Conforme Almeida Filho (2008), as competências que embasam a filosofia de ensinar línguas do professor são:

- **Competência implícita** – É a mais básica competência e é constituída de intuições, crenças e experiências vivenciadas pelo professor.
- **Competência linguístico-comunicativa** – É a capacidade para usar a língua-alvo no processo, saber falar e saber sobre a língua-alvo.
- **Competência aplicada** – É aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo-lhe explicar porque ensina como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

- **Competência teórica** – Essa competência é uma subcompetência da aplicada, descrita anteriormente. Ela oferece ao professor explicações para o saber ensinar e o saber aprender línguas.
- **Competência profissional** – É aquela que torna o professor consciente sobre seus deveres, seu potencial e sua importância social no exercício do magistério na área do ensino de línguas.

Nessa perspectiva, Almeida Filho (2011, p. 115) assevera que, acima dos métodos, “a abordagem de ensinar é uma visão de ensinar (combinada com um sentido de aprender numa dada concepção de língua) que orienta o trabalho do professor caracterizando sua essência”. As duas grandes abordagens hoje reconhecidas são: a formal/gramatical/estrutural e a comunicativa/interativa/construcional. Sabemos que esta última tem sido mais focada, nos eventos acadêmicos, na indústria de materiais didáticos, no ensino e na pesquisa aplicada. Sobre essas duas abordagens, o autor (*ibidem*, p. 121) ressalta que:

Mesmo passados quase 40 anos desde o aparecimento das primeiras publicações sobre a alternativa de abordagem comunicativa para o ensino de línguas, a atualidade ainda é gramatical. Em nossos dias é atual ser gramatical inconfesso, comunicativizado de fato e comunicativo por desejo manifesto. Comunicativizado é o traje de comunicativo de que se veste o ensino ainda basicamente gramatical no que se refere ao princípio organizador básico das intervenções dos agentes para aprender e ensinar línguas. As salas de aula que quiserem experimentar com a opção comunicacional plena terão de reexaminar suas práticas tradicionais à luz de novos pressupostos.

Diante do exposto, chamo a atenção para o fato de que o autor (*ibidem*) alega ser desejável buscar conhecer a abordagem por meio de uma análise apropriada para que se possa “gerar consciência”, para que, desse modo, se possa “iniciar intervenções parciais e cuidadosas visando à mudança ou aperfeiçoamento/inação” no processo de ensino/aprendizagem de LE. Saliento que, como mencionado anteriormente no capítulo 1, a abordagem de ensinar do professor não opera sozinha, mas combinada com outras forças de abordagem: as abordagens de aprender dos alunos e as de ensinar e aprender de terceiros.

Visto que esta dissertação se circunscreve no bojo do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB), apresento os estudos empíricos sobre abordagem e também sobre competências que subjazem à filosofia de ensinar línguas do professor, realizados nesse lócus de ensino e de pesquisa nos últimos anos. Para uma melhor visualização desses estudos, organizei-os em eixos temáticos:

➤ Desvelando a abordagem

Costa (2003) – *Desvelamento da natureza da abordagem vigente numa situação de Ensino Médio de língua estrangeira (inglês) contraposta ao livro didático adotado* – a autora descreve e interpreta a natureza da abordagem vigente numa situação de Ensino Médio de língua estrangeira (inglês) a partir de um livro didático.

Castro (2009) – *A abordagem subjacente ao material didático de Português Língua Estrangeira: a análise da multimodalidade textual* – o enfoque no presente trabalho é a investigação acerca da relação existente entre a multimodalidade textual presente nas capas de três materiais didáticos de ensino de português para estrangeiros publicados no Brasil e a abordagem que subjaz a esses materiais, tendo em vista os textos multimodais como enfoque e ponto de partida. O estudo evidencia a natureza multimodal da linguagem e que um foco mais intenso na abordagem comunicativa, com ênfase nos processos de interação, requer que texto (linguagem verbal) e imagem (linguagem não verbal) sejam combinados de forma a promover um contexto comunicativo profícuo.

Silva (2009) – *Análise de abordagem de ensino de produção de texto em LP numa classe de inclusão com alunos surdos e ouvintes* – esse estudo objetiva analisar, pela primeira vez, a abordagem de ensinar língua portuguesa de uma professora ouvinte de produção de texto que rege uma turma de inclusão com alunos surdos bilaterais/profundos e ouvintes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola Polo, pública, de uma cidade satélite do Distrito Federal.

➤ Abordagem e erros

Suárez (2003) – *Vinculação possível entre natureza de abordagem, perfil e quantidade de erros na aprendizagem de espanhol para brasileiros* – a pesquisa focaliza o perfil de alunos brasileiros estudantes de língua espanhola e a quantidade de erros produzidos por eles a partir do princípio da análise de erros, para determinar as possíveis causas dos erros que ocorrem com mais sistematicidade e sugere uma proposta de tratamento dos mesmos.

Cavalcante (2004) – *O tratamento dos erros orais na abordagem comunicativa no ensino de inglês (LE): algumas considerações* – o objetivo dessa pesquisa é verificar como o tratamento do erro tem ocorrido em salas de aula de ensino comunicativo de inglês.

➤ Abordagem e avaliação

Ferreira (2004) – *A ação avaliativa na abordagem por competências: o processo avaliativo no ensino de inglês como LE em face da atual proposta do ministério da educação (PCN)* – a presente pesquisa tem como objetivo analisar a ação avaliativa inserida na abordagem por competências, proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais preceituados

pelo MEC. São enfocadas as implicações dessa abordagem no campo da avaliação e alguns de seus reflexos na prática pedagógica.

➤ Abordagem e pronúncia

Guimarães (2004) – *O ensino da pronúncia no processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira e a abordagem comunicativa* – a pesquisa teve o propósito de observar como ocorre o ensino da pronúncia no contexto da abordagem comunicativa, com o intuito de, assim, verificar quais são as atitudes dos professores a respeito do ensino dessa habilidade, quais suas opiniões a respeito do ensino da pronúncia e também para conhecer as expectativas dos alunos em relação à aquisição da pronúncia do inglês.

➤ Abordagem e tradução

Silva (2005) – *Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino de inglês técnico: uma nova proposta* – o principal objetivo desse estudo é averiguar a validade de um ensino instrumental eclético que combina os princípios da abordagem comunicativa e a tradução.

➤ Abordagem predominante

Bezerra (2007) – *Salas de aula (não) franqueadas: arenas de abordagens de primeiros, segundos e terceiros* – a pesquisa visa a buscar mais clarividências sobre a incidência e a tensão de abordagens várias na grande operação do ensino de línguas; Amaro Freitas (2008) – *Duas abordagens em harmonia ou conflito? O professor e o material didático em um curso de formação de professores de E/LE* – esse trabalho focaliza duas dessas variáveis consideradas embrionárias na formação de professores de LE: a abordagem e o material didático (MD). Para tal estudo, foi realizada uma análise contrastiva entre duas professoras universitárias, uma que utilizava o livro didático (LD) como ferramenta principal em suas aulas e outra que utilizava MDs autênticos variados.

Campos (2008) – *Forças de abordagens em busca de uma equação de ensinar e aprender LE* – esse estudo objetivou a investigação sobre qual abordagem subjaz ao ensinar e ao aprender dos agentes de sala de aula (professor, alunos e autor do LD) em um contexto de ensino de línguas privado, assim como a elucidação de a quem logra emplacar a abordagem predominante. Evidenciada a abordagem de agente dominante, foi elucidada também qual a abordagem teórica (gramatical e/ou comunicativa) vigente.

Amaro Freitas (2008) – *Duas abordagens em harmonia ou conflito? O professor e o material didático em um curso de formação de professores de E/LE* – esse trabalho focaliza duas dessas variáveis consideradas embrionárias na formação de professores de LE: a

abordagem e o material didático (MD). Para tal estudo, foi realizada uma análise construtiva entre duas professoras universitárias, uma que utilizava o livro didático (LD) como ferramenta principal em suas aulas e outra que utilizava MDs autênticos variados.

A seguir, apresento os estudos empíricos sobre competências do professor:

Bandeira (2003) – *Por que ensino como ensino? Manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar do professor* – a pesquisa visa a identificar pontos de teorias informais e classificá-los em categorias de informalidade do conhecimento implícito do professor. Para orientar o estudo, partiu-se da hipótese de que o conhecimento implícito do professor manifesta-se por meio de quatro categorias de informalidade: crenças, memórias, intuições e atitudes.

Santos (2005) – *Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE* – o conceito de competência tem sido muito estudado e difundido nas últimas décadas. Como termo, já era conhecido na Idade Média, aplicado à área do direito. O linguista Noam Chomsky empregou-o, em 1955, associado ao ensino e à aprendizagem de línguas. Na Linguística Aplicada, no Brasil, o conceito foi repotencializado na área de formação de professores, por Almeida Filho (1993), ao propor um modelo com cinco competências mínimas para o professor de língua estrangeira: a implícita, a linguístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional. Esse trabalho fecha um ciclo de estudos individuais das competências do professor de LE.

Barbosa (2007) – *Perfis variados de competência linguístico-comunicativa numa LE (inglês) e seu impacto no ensino de línguas* – nesse estudo, a pesquisadora-participante teve como objetivo analisar os diferentes perfis de competência linguístico-comunicativa de quatro professoras do ensino superior do curso de Letras, e o que isto influenciou no processo de aprendizagem consciente e inconsciente dos alunos.

Machado (2007) – *Uma radiografia das competências mínimas do professor pré-serviço através da prática de ensino/estágio supervisionado de inglês: um estudo de caso* – o objetivo principal dessa dissertação foi investigar a formação do professor de inglês numa universidade pública no interior de Goiás. Os alunos foram analisados no contexto da “Prática de Ensino” e do “Estágio Supervisionado de Inglês”, pra identificar os fatores internos e externos que interferiram na sua formação. Esse estudo examinou também os alunos-professores para verificar quais as competências mínimas que eles desenvolveram na sua formação durante suas experiências na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado de Inglês.

Santana (2007) – *Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas* – o objetivo principal do estudo é conhecer como se configura a competência teórica de uma professora de inglês de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, assim como tentar compreender o papel desempenhado pela teoria formal-informal na prática dessa professora.

Falcomer (2009) – *Perfis de competências de professores de língua estrangeira (inglês) em serviço e sua permeabilidade a mudanças* – nesse estudo investigaram-se as competências de ensino de LE de um grupo de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal que participou de um curso de formação continuada cujas principais metas eram aprimorar o domínio da língua-alvo e desenvolver a prática de ensino da língua num projeto de parceria entre um Centro Binacional em Brasília e a Embaixada dos Estados Unidos da América com base na definição de competências proposta por Almeida Filho (1993).

Kol (2009) – *Avaliando as competências dos professores de língua estrangeira (inglês): um estudo sobre a validade de uma certificação internacional* – diante da inexistência, no Brasil, de certificações nacionais para professores de inglês como língua estrangeira, esse estudo teve por objeto o exame internacional Teaching Knowledge Test (TKT), com vistas a estabelecer se uma prova objetiva, receptiva, de itens isolados, baseada em critérios (HUGHES, 1989; ALDERSON et al., 1995), e desenvolvida para o mercado global, oferece indícios de validade e confiabilidade necessários a uma certificação profissional.

Nagamine (2011) – *Lapidando as competências de professores de línguas em contexto EAD/TICs* – o advento da internet e do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação reconfigurou o mundo contemporâneo. Para a área de educação e formação de professores, esse avanço tecnológico significou, entre outras coisas, a intensificação do uso da EAD. Dessa forma, nesse trabalho busca-se identificar as competências de professores de língua(s) desenvolvidas nas interações dos participantes durante a realização de um curso de especialização *latu sensu* oferecido por uma universidade pública a professores de uma Secretaria de Educação. A seguir, apresento um quadro-síntese o qual mostra esses estudos empíricos sobre abordagens e competências do professor de línguas.

Quadro 3 – Dissertações sobre abordagem e competências no PPGLA/UnB.

Estudo	Autor	Ano	Título da dissertação
Desvelando a abordagem	Costa	2003	<i>Natureza da abordagem a partir do livro didático</i>
	Castro	2009	<i>Abordagem subjacente ao material didático de português língua estrangeira</i>
	Silva	2009	<i>Abordagem de ensino de produção de texto em LP numa classe de inclusão com alunos surdos e ouvintes</i>
Abordagem e erros	Suarez	2003	<i>Vinculação entre natureza da abordagem, perfil e quantidade de erros na aprendizagem de espanhol</i>
	Cavalcante	2004	<i>Tratamento dos erros na abordagem comunicativa no ensino de inglês</i>
Abordagem e avaliação	Ferreira	2004	<i>Avaliação na abordagem por competências</i>
Abordagem e pronúncia	Guimarães	2004	<i>Ensino da pronúncia e a abordagem comunicativa</i>
Abordagem e tradução	Silva	2005	<i>Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino técnico de inglês</i>
Abordagem predominante	Bezerra	2007	<i>Abordagens de primeiros, segundos e terceiros agentes</i>
	Amaro Freitas	2008	<i>Abordagens do professor e do material didático em um curso de formação de professores de E/LE</i>
	Campos	2008	<i>Abordagem que subjaz o ensinar e o aprender dos agentes de sala de aula (professor, alunos e autor do LD)</i>
Estudos sobre competências do professor	Bandeira	2003	<i>Por que ensino como ensino? Manifestações e atribuições de origem de teorias informais no ensinar do professor</i>
	Santos	2005	<i>Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE</i>
	Barbosa	2007	<i>Perfis variados de competência linguístico-comunicativa numa LE (inglês) e seu impacto no ensino de línguas</i>

Machado	2007	<i>Competências mínimas do professor pré-serviço através da prática de ensino/estágio supervisionado de inglês</i>
Santana	2007	<i>Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas</i>
Falcomer	2009	<i>Perfis de competências de professores de língua estrangeira inglês</i>
Kol	2009	<i>Avaliando as competências dos professores de língua estrangeira (inglês): um estudo sobre a validade de uma certificação internacional</i>
Nagamine	2011	<i>Competências de professores línguas em contexto EAD/TICs</i>

2.2.1 Cultura de aprender

O termo *cultura* é amplamente usado nas ciências sociais e da linguagem e, segundo Brown (2007, p. 189), a cultura é um construto que compreende ideias, crenças, costumes, habilidades, artes, ferramentas etc., que satisfaz necessidades concretas de caráter biológico e psicológico. E ainda, de acordo com o Glossário de Linguística Aplicada,

é o sistema de referências que dá sentido e organiza o modo de pensar, agir e interagir de um grupo social que ao mesmo tempo o constrói e vive orientado por esses preceitos. A cultura é vivida e melhor expressa em comunicação, nomeando, categorizando e qualificando a realidade. No processo de aprendizagem e ensino de línguas, a cultura-alvo emerge de forma natural e/ou induzida quando vivenciada por parte de professores e alunos, podendo ou não ser tratada explicitamente. (Projeto Glosa, www.sala.org.br)

Segundo Almeida Filho (2008, p. 13), a cultura de aprender (ou abordagem de aprender) é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso da língua-alvo que o aluno tem como “normais”. Para aprender, os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. A cultura de aprender evolui no tempo em forma de tradições e, assim sendo, informa, de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida. Almeida Filho (*op. cit.*) esclarece que a cultura de aprender é um dos

fatores que podem interferir no sucesso do processo de ensino/aprendizagem de línguas. A cultura de aprender de um aluno pode não ser compatível ou convergente com a abordagem específica de um professor, de uma escola ou de um livro didático. Em consequência, esse desencontro traria problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo para o ensino e a aprendizagem da língua-alvo. Consequentemente, o conhecimento da cultura de aprender línguas dos alunos poderia beneficiar e harmonizar todo o processo de ensinar e aprender línguas e aumentar as probabilidades de sucesso na aprendizagem da nova língua. Então, a abordagem de aprender é uma força operante capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de línguas.

Barcelos (1995) pesquisou a cultura de aprender LE de alunos formandos em Letras e, nesse trabalho, definiu o termo como conhecimento implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. E acrescentou que esse conhecimento, compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Barcelos (*op.cit.*) adverte que, quando se fala em cultura de aprender, é preciso não esquecer que a sala de aula e a escola recebem influência do que ocorre numa esfera maior de organização social. Assim sendo, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm relação com seus hábitos familiares, sua escolarização e os papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade. Por outro lado, Williams e Burden (1997) asseveram que cada pessoa contribui para o processo de ensino/aprendizagem de forma particular, pois temos uma maneira única de ver o mundo. Portanto, a abordagem de aprender de cada um dos alunos também será diferenciada em função dessas perspectivas individuais. Convirjo com ambas as concepções, a de Barcelos (*op. cit.*) e a de Williams e Burden (*op. cit.*), pois, no dia-a-dia de minha prática docente, percebo claramente a influência externa citada pela autora sendo emanada nas ações de meus alunos, por meio de seus discursos, mas também como nos explica os autores as singularidades não passam despercebidas em minha sala de aula.

Carmagnani (1993), por sua vez, alega que a ideia de aprender dos alunos no Brasil está diretamente ligada ao grupo social em que vivem e, também, que é o professor que, tradicionalmente, mostra e dirige caminhos, enquanto os alunos se habituem a esse fazer na sala de aula. E acrescenta Viana (1990) que a cultura de aprender do aluno e a cultura de ensinar do professor estão diretamente relacionadas, pois as formas de aprender do professor

são, com frequência, transmitidas para os alunos e também, muitas vezes, o aluno acredita que a abordagem adotada pelo professor é a melhor maneira de se abordar o assunto.

Antonini (2009) pesquisou a cultura de aprender de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Corroboro com Antonini (*op. cit.*), que entende que a cultura de aprender permeia as maneiras de pensar e as maneiras de agir dos alunos em relação ao processo de ensino/aprendizagem de LE. A autora (*op. cit.*) (re)define o termo cultura de aprender como sendo:

Maneiras de pensar e agir de alunos, entendidas como normais, para aprender uma língua estrangeira. Como maneiras de pensar, incluímos as opiniões, concepções, ideias, percepções, crenças e mitos que envolvem o aprender uma língua estrangeira. Como maneiras de agir, compreendemos práticas costumeiras, atitudes, costumes, comportamentos demonstrados em sala de aula e fora dela no processo de aprendizagem de uma LE. Essas maneiras — de pensar e de agir — vão influenciar (ou não) uma a outra durante todo o processo. A cultura de aprender língua estrangeira é processual, não estática, varia e depende da idade, condição socioeconômica e cultural, experiência escolar e na língua, leituras prévias e contato com pessoas influentes. A cultura de aprender língua estrangeira é influenciada pelo professor, pela escola, pelos pais e irmãos, pelos colegas, pelo material didático, pela avaliação e pelas interações em sala de aula. (ANTONINI, 2009, p. 46)

O desajuste ou conflito, ou, como pontua Almeida Filho (2008), uma incompatibilidade entre a cultura de aprender do aluno e a cultura de ensinar ou abordagem do professor pode acontecer. Consequentemente, esse desencontro pode gerar vários problemas, como resistência à aprendizagem da língua-alvo, dificuldades, sentimento de fracasso, desânimo, reforço de crenças e mitos, indisciplina, entre outros. É indiscutível que o professor desenvolva uma abordagem crítico-reflexiva sobre sua prática pedagógica trazendo à luz sua abordagem ou cultura de ensinar e a cultura de aprender dos alunos com o objetivo de compreender as filosofias que subjazem a suas ações e às de seus alunos. Assim, seria possível uma ressignificação das concepções envolvidas no processo de ensinar línguas com vistas à melhoria e ao sucesso deste. É com esse intuito que realizo esta pesquisa, que pretende caracterizar e explicitar a cultura de aprender do aluno.

2.2.2 Cultura de ensinar

Feiman-Nemser & Floden (1986) definem cultura de ensinar como o mundo subjetivo dos professores em termos de suas concepções sobre ensino, das maneiras como esses professores se percebem e como percebem seu trabalho, atribuindo-lhe sentido. A cultura de

ensinar diz respeito ao conhecimento compartilhado pelos professores (constituído de crenças) sobre as maneiras apropriadas de trabalhar, sobre aspectos compensadores da profissão, sobre as condições de trabalho e a interação com a comunidade escolar. E ainda, segundo esses autores, há diversos fatores que podem originar culturas de ensinar diferentes, como: idade, experiências sociais e culturais, estado civil, recompensas na carreira, habilidades, conhecimentos, as escolas em que trabalham, entre outros; e esses fatores dificultam a investigação sobre a cultura de ensinar. Feiman-Nemser & Floden (*op. cit.*) esclarecem que as crenças do professor, ao serem descritas, não só elucidam aspectos relativos aos modos como esse professor vê a sua tarefa como professor, mas também os modos como ele encara a sala de aula e o relacionamento com os alunos, com outros professores, com administradores da escola e com pais de alunos. E afirmam que o primeiro ano de sala de aula do professor é muito importante para a aquisição de sua cultura. Durante esse período, o professor tende a imitar os professores mais experientes, e, também, aprende com os professores veteranos sobre “como ser aceito” mediante diferentes formas de agir. Obter atitudes apropriadas para manter a disciplina dos alunos em sala de aula é citado pelos autores como exemplo da cultura. O professor novato reconhece que o veterano é respeitado pelos alunos e assim copia suas atitudes rígidas, por associá-las com sucesso na profissão. As experiências vividas pelo professor podem variar e, conseqüentemente, diferentes realidades causarão diferentes culturas de ensinar.

Sobre a cultura de ensinar, Freeman & Johnson (2001) asseveram que as experiências¹⁶ vividas como aprendizes em múltiplos contextos sociais, primeiramente em escolas e salas de aulas e, mais tarde, como alunos em cursos direcionados para formação de professores, contribuem sobremaneira para a construção do conhecimento do professor acerca do ensino, ou seja, para a formação da cultura de ensinar. E, ainda, os autores (*ibidem*) acrescentam que esse conhecimento também é construído por meio das experiências com pais, colegas e diretores, o que caracteriza os processos de aprender e ensinar como socialmente negociados. Essa perspectiva sobre o processo de aprendizagem do professor leva em consideração o fato de que os cursos de formação reformam o conhecimento, os valores e as crenças que os aprendizes trazem consigo para a prática de ensino, (re)significando sua cultura de ensinar, de modo que essa prática possa ser trabalhada efetivamente em salas de aula e escolas.

¹⁶ Conforme Miccoli (2010, p.142): O termo experiência refere-se a “[...] todos os acontecimentos relatados como significativos pelos quais professores e estudantes passam ao aprender uma língua estrangeira em sala de aula.”

Almeida Filho (2008) afirma que, na OGEL, as escolhas metodológicas e filosóficas caracterizadoras da prática do professor são influenciadas por vários fatores que determinam suas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar, reforçando a visão de que o homem é o resultado das experiências que vivenciou. Essa força verdadeiramente capaz de nortear as ações pedagógicas do professor nas quatro dimensões que compõem a OGEL, ou seja, a sua abordagem, é que revela sua cultura de ensinar. Esse autor (*ibidem*) corrobora o posicionamento de Freeman & Johnson (*op. cit.*), ao afirmar que os professores podem mostrar uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita latente frequentemente não conhecida por eles mesmos que pode ser consoante com a experiência anterior como aprendizes de LE. Conforme Almeida Filho (2008, p. 13), outra definição para abordagem ou cultura de ensinar é:

[...] uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e professor de uma outra língua.

Reynaldi (1998) conceitua cultura de ensinar como crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que o professor entende como ensinar e aponta que essa cultura de ensinar reflete o modo como foi ensinado e sua visão de ensino. Embora Almeida Filho (1993) tenha concebido abordagem e cultura de ensinar como sinônimas¹⁷, Reynaldi (*op. cit.*) considera necessária uma distinção entre esses dois conceitos. A autora (*ibidem*, p. 36) alega que:

[...] comparando a abordagem com a CE, podemos dizer que a CE é mais ampla e abrangente e está mais diluída socialmente, o que faz com que se infiltre mais, influenciando mais as atitudes, muitas vezes de forma imperceptível, e, portanto, tende a ser mais duradoura. Em outras palavras, o professor é influenciado pela CE presente na sociedade onde vive (mesmo sem ter consciência), mas pode não seguir as tradições das abordagens que a vida acadêmica vai construindo [...] ¹⁸.

¹⁷ Conforme informa Reynaldi (1998, p. 36) em nota de rodapé, “Esses conceitos foram discutidos com o autor durante o exame de qualificação e o mesmo concordou haver uma distinção sutil entre elas”.

¹⁸ CE é a abreviatura de cultura de ensinar.



Figura 3 – Relação entre cultura, cultura de ensinar e abordagem (REYNALDI, 1998, p.37).

Após definir cultura de ensinar, na seção a seguir, discorro sobre cultura de avaliar.

2.2.3 Cultura de avaliar

Nesta seção, teço considerações sobre a cultura de avaliar. Scaramucci (1997, p. 77) define cultura de avaliar como: “crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos – construídos ao longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente os rumos de nossa prática”. Scaramucci (*op. cit.*) acrescenta que, embora possa ser observado no discurso de muitos professores um reconhecimento da importância da avaliação no processo de ensino/aprendizagem, eles ainda deixam transparecer, em suas práticas, velhos paradigmas e pressupostos teóricos e conceitos ultrapassados. Assim sendo, conclui a autora (*ibidem*) que apenas reconhecer a importância da avaliação no discurso não vai mudar ou reformular os problemas da avaliação. Fazem-se necessários a explicitação e o entendimento de questões subjacentes à avaliação para que, paulatinamente, ocorram mudanças efetivas e duradouras na prática do professor. Essas mudanças devem ser genuínas, profundas e devem refletir as mudanças na cultura de ensinar e avaliar do professor, em sua abordagem de ensinar e aprender, na sua visão de linguagem, nos conceitos pressupostos e crenças sobre o processo avaliativo.

Rolim (1998) considera a avaliação uma etapa essencial no processo de ensino/aprendizagem e acredita que seja necessário refletir criticamente sobre ela para que se possa atingir um melhor rendimento e, também, sua verdadeira função em todo esse processo. A OGEL, proposta por Almeida Filho (1993) e ilustrada na figura 1, mostra a avaliação como uma das dimensões que constituem o ensino de línguas.

Almeida Filho (*op. cit.*) esclarece que nesse modelo é possível identificar dois tipos de movimento, o proativo e o retroativo. Através do movimento proativo, a etapa anterior influencia os passos seguintes; e o retroativo permite que o professor faça uma avaliação tanto do rendimento do aluno quanto de seu próprio trabalho. Considerando a OGEL, quanto mais à esquerda ocorrer uma alteração, maior será seu potencial proativo e, quanto mais à direita, maior será o efeito retroativo que essa alteração irá causar nas etapas anteriores. Assim sendo, Almeida Filho (*op. cit.*, pp.18-19) explica que “uma profunda mudança no sistema de avaliação de uma escola, causarão necessidades mais prementes de ajustes nas fases anteriores uma vez que a avaliação tem alto poder de controle nas instituições justamente por seu efeito retroativo nas fases anteriores da operação de ensino/aprendizagem”.

Para Xavier (1999), ensino/aprendizagem de qualidade não se conquista com notas, e sim com a concepção de que os dados coletados em sala de aula são fontes de diagnóstico e pontos de partida para encaminhamentos pedagógicos e/ou interventivos, com vistas ao crescimento e avanço dos alunos. Scaramucci (1999) converge com essa visão, ao afirmar que grande parte dos problemas e das soluções de nosso ensino está na avaliação, considerando-se a relação simbiótica que esta mantém com o ensino, seu efeito retroativo potencial e o poder que a envolve. De acordo com Xavier (*op. cit.*), uma postura mais crítico-reflexiva acerca das crenças, dos pressupostos teóricos, das atitudes e dos mitos que permeiam a avaliação poderia levar a uma ressignificação desta, e ressalta que a ausência dessa reflexão crítica tem acentuado a cultura de ensinar e aprender para a nota no contexto brasileiro. Há o predomínio de velhos paradigmas, conceitos e pressupostos teóricos ultrapassados sobre o conceito e a forma de se avaliar. Segundo Xavier (*op. cit.*), isto se deve a uma supervalorização das notas e ao consequente reforço de práticas avaliativas classificatórias. Trata-se da pedagogia do exame, que ameaça a qualidade do ensino/aprendizagem nas escolas. A autora (*ibidem*) cita como exemplos dessa pedagogia o ritual da nota a cada bimestre que obriga o professor a emitir uma média por meio da soma e divisão das notas das avaliações feitas e o Ensino Médio voltado para o vestibular e também para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Concluo esta seção citando Almeida Filho (2011 p. 120), que assevera que “a dimensão avaliadora de rendimento deverá levantar evidências de como os alunos estão aprendendo a língua-alvo (em trabalhos, nas atividades de sala de aula e das extensões e/ou provas específicas)” e de quanto já avançaram para diagnosticar progressos e dificuldades e, assim, “sugerir ações melhorativas (tratamento) ou compensatórias aos aprendizes”. Desse modo, “avaliações com descrições de competências em faixas descritivas serão mais

adequadas do que indicações numéricas ou letras conceituais”. As provas devem refletir as ênfases do curso e proporcionar “oportunidades individuais e coletivas de mostra da capacidade com refações que não somem e dividam, mas que reflitam o melhor desempenho alcançado em cada atividade desenvolvida”.

2.3 Cultura de aprender: faces e interfaces

Nesta seção, discorro sobre os construtos mencionados por Barcelos (1995, p. 40) em sua definição de cultura de aprender: “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”. Sendo assim, nesta seção, tratarei dos construtos mencionados acima, que, consoante a autora (*ibidem*), constituem a cultura de aprender: crenças, mitos e pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas, sendo que estes últimos considero que sejam representações.

2.3.1 O Conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

O conceito de crenças não é novo. Segundo Silva (2010), esse é um conceito antigo em outras áreas do conhecimento como a Sociologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional, Educação e Filosofia. Então, o conceito de crenças não é específico da Linguística Aplicada. Ainda conforme Silva (*op. cit.*) citando Barcelos (2004a), o início da pesquisa sobre crenças na aprendizagem de línguas na LA aconteceu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil. A referida autora (*ibidem*) cita que, no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA) de 1998, encontramos as primeiras referências a estudos a respeito de crenças de professores de línguas e foram, nessa ocasião, apresentados quatro trabalhos sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas. No entanto, Silva (*op. cit.*) esclarece que, desde 1995, há uma grande explosão de estudos sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas (CEAL) no contexto brasileiro, como pode ser observado pela quantidade expressiva de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu* em LA e/ou em áreas afins, além de publicações de artigos sobre CEAL em revistas acadêmico-científicas.

Silva (2010) chama atenção para a importância dos fatores cognitivos, sociais e afetivos para o ensino/aprendizagem de línguas e para a (trans)formação inicial e/ou contínua

de professores, tendo em vista o grande número de estudos sobre CEAL: dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em diferentes partes do Brasil (cf. BARCELOS, 2007; SILVA, 2005), e ainda a publicação de artigos sobre CEAL em revistas acadêmico-científicas (BARCELOS, 2007, 2004, 2001; GIL & CARAZZAI, 2007; SILVA, 2007; ROCHA, COSTA & SILVA, 2006; KUDIES, 2005; FREITAS, BELICANTA & CORRÊA, 2002; NICOLAIDES & FERNANDES, 2002; TELES, 1998; LEFFA, 1991), e também em capítulos de livros (ALVAREZ, 2007; BARCELOS, 2007, 2006, 1999; SILVA, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006a, 2004, entre outros) e em coletâneas organizadas sobre esse tema (BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Acrescento que, desde o artigo de Silva (*op. cit.*), uma gama enorme de trabalhos sobre CEAL foram feitos. Corroboro com Silva (*ibidem*) sobre a importância dos estudos sobre CEAL e listo a grande quantidade de dissertações de mestrado sobre essa temática defendidas no PPGLA – UnB: Trajano (2005); Veiga Rodrigues (2006); Espinosa Taset (2006); Santos (2006); Bonfim (2006); Souza (2007); Costa (2007); Bonfim (2008); Mello (2008); Laia (2008); Castro Brossi (2008); Melo Caldas (2008); Oliveira (2009); do Couto (2009); Santos (2010); Fernandes (2010); Andrade (2011) e Cruvinel (2011).

A seguir, elenco algumas definições para CEAL na LA. A variedade terminológica, as diferentes definições para o mesmo construto e a evolução desse construto no tempo nos levam a concluir que esse é um assunto inquietante e de relevante interesse para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Horwitz foi uma das pioneiras nos estudos sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas no exterior. Para Horwitz (1987), crenças são ideias preconcebidas ou noções a respeito de aspectos que envolveriam a aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo a autora (*ibidem*), aprendizes teriam certa “filosofia” a respeito da maneira como uma língua é aprendida e essa filosofia influenciaria as ações dos alunos nas situações de aprendizagem. Horwitz (1999) assevera que é vital que se compreendam as crenças dos aprendizes de línguas como um meio de se entenderem suas estratégias de aprendizagem e conceber um ensino de línguas apropriado. Visando a identificar as diferenças culturais contidas nas crenças, a autora (*ibidem*) criou o BALLI¹⁹ (Beliefs About Language Learning Inventory) e, em seu estudo,

¹⁹ O inventário BALLI foi criado com o objetivo de identificar e demonstrar as crenças individuais de cada aprendiz de língua estrangeira e também verificar as semelhanças e diferenças existentes entre diversos grupos de aprendizes. Este questionário se divide em cinco categorias, a saber: dificuldades na aprendizagem de língua, aptidão para aprender língua, natureza da aprendizagem de língua, estratégias de aprendizagem e comunicação, motivação e expectativas. Saliento que o BALLI é um instrumento de natureza quantitativa, entretanto as pesquisas na área de LA recentemente são mais voltadas para o paradigma qualitativo. Embora Pajares (1992) e

conclui que, embora haja algumas diferenças, é precipitado afirmar que as crenças sobre aprendizagem de línguas variam nos grupos de contextos culturais diferentes, tendo em vista que ocorrem diferenças até mesmo dentro de um mesmo grupo cultural. A autora (*ibidem*) explica que essas diferenças podem estar associadas a diversos fatores — idade, gênero, contexto, *status* profissional, maturidade — e, também, sob influências de cunho social, político, histórico e econômico.

Gardner (1988, p. 110) define crenças como “crenças culturais” que são “expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua”.

Pajares (1992) explica que as crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuarem. As crenças são estáveis e resistentes às mudanças, possuem natureza hierárquica e estão interligadas umas às outras; e, ainda, organizam-se em episódios ou eventos baseados em experiências pessoais. Nespor (1987) pontua que as crenças possuem uma carga afetiva e avaliativa das experiências, no que concerne aos sentimentos pessoais e à importância atribuída a essas experiências. O autor (*ibidem*) realça o aspecto pessoal que caracteriza as crenças quando as define como ilimitadas, presentes em todas as esferas, e não consensuais. Ou seja, as crenças estão abertas ao debate, pois não dependem de um consenso, podendo ser interpretadas dentro de um evento que pareceria irrelevante para as pessoas de fora. Em outras palavras, não são regidas por um conjunto de regras lógicas que poderiam ser aplicadas a vários contextos.

Para Riley (1994, p. 8), crenças são representações ou “ideias populares sobre a natureza, estrutura, e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante”. E, mais adiante, esse autor (1997, p. 122) as define como cultura de aprendizagem, que é “um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos”.

Segundo Félix (1998, p. 26), a definição de crenças é: “Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências

outros autores tenham criticado o questionário mencionado e também o fato de este já ter mais de duas décadas, ele continua sendo utilizado até hoje. Conforme Pajares (1992 p. 327), “não é conveniente aplicar ao professor um lista imensa de afirmações acerca de sua realidade educacional”. Conforme minha própria percepção ao responder ao questionário, considero-o fechado, com opções a serem escolhidas, não propiciando respostas com um posicionamento crítico ou explicações mais detalhadas.

importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)”.

Wenden (1999) apresenta duas terminologias: *crenças*, opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles (os alunos) agem; e *conhecimento metacognitivo*: conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas. Segundo Wenden (*op. cit.*), as crenças são baseadas em experiências e julgamentos oriundos de pessoas que os aprendizes respeitam e confiam. Desse modo, o conhecimento metacognitivo é aquele o qual o aprendiz possui que é passível de ser mudado. É a base de sustentação que determina o quanto o aprendiz progride, sua capacidade de lidar com os problemas e chegar às suas soluções. Esse conhecimento pode ser adquirido de forma inconsciente, por meio de observações e imitações, ou consciente, quando se aprende com alguém.

Segundo assevera Mastrella (2002), crenças são interpretações da realidade definidas socialmente que embasam uma ação subsequente. Nessa mesma perspectiva, Perina (2003) afirma que crenças são verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros.

Barcelos (2001) esclarece que crenças são ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas e que os mesmos as formulam a partir de suas próprias experiências. Ainda segundo Barcelos (2004a, p. 132):

As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

Conforme Silva (2005), crenças são ideias ou conjunto de ideias às quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que sem mantêm por certo período de tempo.

Barcelos (2006, p. 18) define crenças como:

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

As definições de crenças elencadas anteriormente mostram que esse é um construto cujas definições estão relacionadas com as concepções de língua/linguagem e com o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Além do mais, está claro que crenças não são apenas um construto cognitivo, mas são, sem dúvida, como assevera Barcelos (2004b, p. 20), “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas... de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

Pelo fato de as crenças serem vistas como um construto abrangente e global e consideradas como um objeto de difícil investigação empírica, Pajares (1992) atribui-lhes o termo “messy construct”, ou seja, “um construto complexo”²⁰. Para o autor (*ibidem*), outro ponto que caracteriza essa “complexidade” é a tênue e complexa dessemelhança entre os termos crença e conhecimento. Visando a diferenciar crença e conhecimento, apresento as características básicas dos dois termos postuladas por Pajares (*op. cit.*):

Quadro 4 – Distinção entre crenças e conhecimento (Baseado em Pajares, 1992).

Crenças	Conhecimento
◦ inflexível	◦ aberto à avaliação crítica
◦ expressa uma “verdade”	◦ receptivo
◦ influencia o pensamento	◦ influencia o pensamento e as decisões
◦ atua nas percepções e julgamentos	◦ atua nas experiências
◦ baseado em inferências	◦ baseado em fatos objetivos
◦ subjetivo	◦ objetivo
◦ aspecto emocional inserido	◦ neutro, único
◦ contra a lógica	◦ racional

Barcelos (2003) corrobora com Pajares sobre a natureza paradoxal das crenças e concorda que esse paradoxo se deve à dificuldade de se distinguirem tais crenças de conhecimento. Para Barcelos (*op. cit.*), o conhecimento procede com uma garantia

²⁰ Tradução minha para “messy construct”.

epistemológica, por outro lado as crenças não. Muitos estudiosos tentam fazer tal distinção, porém Dewey (1933) é rigoroso em relação ao fato de se tratar conhecimento separadamente da ação e alega que se as considerarmos separadas do conhecimento e do nosso modo de agir, estaremos perdendo aspectos importantes que as crenças carregam consigo. E conclui que as crenças fazem parte de nossas experiências, e assim elas podem ser obstáculos e, ao mesmo tempo, promover o conhecimento. Segundo o filósofo, Dewey (*op. cit.*), as crenças criam a base para o pensamento reflexivo, pois sem elas funcionamos fora das dúvidas e problemas.

A respeito da relação entre crenças e ação, Clark e Peterson (1986) afirmam que as crenças integram os processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações e pelos resultados dessas ações em sala de aula. Portanto, elas, as crenças, podem causar impacto nas ações, e estas causam impacto naquelas. Entretanto, Barcelos (2000, p. 36) pontua que essa não é uma relação de causa e efeito simplesmente, e acrescenta que é uma relação na qual a compreensão do contexto beneficia ou auxilia a compreensão das crenças. Por sua vez, Pajares (1992) ressalta que as crenças podem influenciar comportamentos individuais e a maneira que as crenças são conceituadas. Outros estudiosos (BEACH, 1994; BARCELOS, 2001) corroboram com Pajares (*op. cit.*) e acrescentam que a investigação das crenças deve incluir as afirmações orais e escritas dos participantes assim como suas ações realizadas.

Silva (2010, p.33) assevera que “as crenças são socialmente (e, desse modo também culturalmente e historicamente) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação [...] tem como referencial o homem como sujeito histórico e a linguagem como prática social, culturalmente constituída.”

Acerca da relação entre crenças e ações, Mukai e Conceição (2012) citando Barcelos (2001 e Richards Lockhart (1994) asseveram que as ações dos indivíduos no contexto de ensino/aprendizagem de línguas, podem decorrer de suas crenças, a partir de experiências anteriores. Sendo assim, essa relação entre crenças e ações acontece conforme os indivíduos são influenciados em sua abordagem de aprender pelas crenças e em como esses indivíduos percebem seu processo de aprendizagem.

Após essas considerações dos autores citados, concluo que crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas são ideias ou opiniões sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, conscientes ou não, geradas a partir das experiências vividas por meio de interações em um contexto histórico, cultural, e socialmente situado; as quais

influenciam as ações dos indivíduos e podem também ser influenciadas por estas. Na próxima seção discorro sobre outro componente da cultura de aprender: o mito.

2.3.2 Mitos

Além das crenças, Barcelos (1995) considera os mitos como um dos construtos que constituem a cultura de aprender. Conforme definição do dicionário, o termo “mito” é, por vezes, utilizado de forma pejorativa para se referir às crenças comuns (consideradas sem fundamento objetivo ou científico e vistas apenas como histórias de um universo puramente maravilhoso) de diversas comunidades. No entanto, até acontecimentos históricos podem se transformar em mitos, se adquirirem uma determinada carga simbólica para uma dada cultura.

Carvalho (2000, p. 85) explica que “os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos”. Os mitos podem atuar negativamente no processo de aprender e ensinar línguas, visto que não somente o aluno, mas também o professor podem ter expectativas ilusórias sobre esse processo. Para Carvalho (*op. cit.*), essas expectativas, se decepcionantes, serão fonte de frustração, desmotivação e, conseqüentemente, desistência do ensino ou aprendizagem de uma língua. Assim, os mitos podem ser um enorme embaraço capaz de dificultar e/ou impossibilitar o ensino e/ou o aprendizado da língua em questão.

Logo, defino mitos como crenças alteradas, fictícias e, de certa forma, negativas que podem atuar como um impedimento ao sucesso do processo de ensino/aprendizagem de línguas devido aos desapontamentos que podem causar aos professores e/ou alunos ao serem desmistificadas.

2.3.3 Concepções e representações

Ao conceituar cultura de aprender, Barcelos (1995, p. 40) inclui “pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas” como partes constitutivas do conhecimento implícito ou explícito os quais compõem aquele construto. Nesta seção, trato dessas partes que, juntamente com as crenças e os mitos, constituem a cultura de aprender segundo a autora (*ibidem*). Destaco que compreendo “pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas” equivalentes a concepções e representações.

De acordo com Ramos e Lessa (2010), a teoria das representações tem longa história em outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia Social. Todavia, só recentemente essa teoria passou a ser objeto de estudo e de interesse para a área da Linguística Aplicada.

Minayo (1995, p. 89) define representações sociais como “termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento” que orienta e conduz as ações dos indivíduos. Para a autora (*ibidem*), as representações sociais, como objeto de estudo, revelam percepções relevantes ao longo da história e das diferentes correntes de pensamento sobre o social, retratando a realidade de um determinado segmento da sociedade.

Guareschi (1995, p. 202) conceitua representações como dinâmicas e explicativas, não só da realidade social, como também da física e cultural. São dotadas de uma dimensão histórica e transformadora, envolvendo aspectos culturais, cognitivos e valorativos, ou seja, ideológicos. Constituem-se numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos, pois estão sempre presentes nos meios e nas mentes. São sempre relacionais, isto é, sociais. Nessa perspectiva, Jovchelovitch (1995, p. 79) acrescenta que os processos que geram representações sociais estão mergulhados na comunicação e nas práticas sociais, assim elas, as representações sociais, podem ser examinadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais, porém a linguagem como forma de conhecimento e interação social é seu principal mediador.

Celani e Magalhães (2002, p. 321) definem representações como:

Uma cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes à: a) teorias do mundo físico, b) normas, valores e símbolos do mundo social, c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular.

Conforme Moscovici (2003, p. 46), representações sociais “são um sistema de valores, ideias e práticas” o qual possui duas funções: em primeiro lugar, ele estabelece uma ordem que possibilita que as pessoas se orientem em seu mundo material e social e o controle; em segundo, possibilita que a comunicação entre os membros de uma comunidade seja possível, “fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social”. E, ainda, é por meio dos intercâmbios comunicativos que as representações sociais são estruturadas e transformadas. A

criação coletiva está organizada e estruturada em termos de representações, consoante as influências comunicativas em ação na sociedade, e tem a função de tornar a comunicação possível (DUYEEN, 2003).

Sobre concepções, Barcelos (1995) cita Carmagnani (1993), cujo trabalho realizado com alunos do curso de Letras mostra a resistência dos alunos a um tipo de aprendizagem auto-orientada. Carmagnani (*op. cit.*) argumenta que diferentes culturas podem adaptar-se as ideias de aprendizagem auto-orientada de acordo com seu histórico político, econômico e cultural. Desse modo, os alunos brasileiros se mostram resistentes a esse tipo de aprendizagem devido à sua visão particular dos conceitos de aprender e aprender LE. O argumento de Carmagnani (*op. cit.*) para justificar a resistência dos alunos teve como foco as representações de aprendizagem numa determinada sociedade (cf. RILEY, 1989). A autora (*ibidem*) usa estas representações como parâmetro para sua análise: representações de aprendizagem, representações de linguagem, representações de aprendizagem de línguas. Os resultados do estudo de Carmagnani (*op. cit.*) referentes às concepções de aprender línguas mostram que os alunos têm uma visão idealizada do processo e da escola, em que a aprendizagem é vista como algo agradável, sem conflitos e é controlada pelo professor ou pela instituição. Os alunos veem língua e linguagem de uma maneira simplista, como acúmulo de vocabulário e de regras gramaticais. Para Carmagnani (*ibidem*), o paternalismo, que é um traço cultural brasileiro, torna-se um grande empecilho para que os alunos aprendam a ser independentes.

Finalizo esta seção apresentando algumas considerações a que chegaram alguns estudiosos sobre as representações em relação à língua inglesa. Nunes (2008, p. 77) investiga as representações de alunos da 5ª série de uma escola pública do estado de São Paulo sobre aprendizagem de língua inglesa e relata que, para os alunos, “essa língua estrangeira pode possibilitar o acesso a uma boa posição no mercado de trabalho, ou ao acesso à profissão escolhida” e, ainda, que os alunos acham que “a língua inglesa serve para trabalhar, obter um bom emprego, auxiliar na carreira profissional, e/ou viajar para outros países”. Silva (2006) identifica em sua pesquisa representações sobre a língua inglesa que mostram que os alunos pesquisados também veem essa língua como importante para ascensão pessoal e profissional, para viagens e para o conhecimento de outras culturas, e ainda representam a língua inglesa como memorização de regras gramaticais, muito conteúdo e amplo vocabulário.



Figura 4 – Construtos que constituem a cultura de aprender. (cf. BARCELOS, 1995)

Concluindo esta seção considero relevante ressaltar que, como retratado na figura 6, os construtos que constituem a cultura de aprender, conforme Barcelos (1995), estão interligados e se relacionam entre si. Desse modo, é difícil afirmar quando temos uma crença, um mito ou uma representação. Portanto, em meu estudo, considero que crenças e representações são equivalentes, e, sendo assim, escolho a conceituação teórica de crenças, juntamente com a conceituação de mitos, para ser usada na ocasião da análise dos dados coletados em minha pesquisa.

2.4 Estratégias de aprendizagem de línguas

Conforme Antonini (2009), a cultura de aprender do aluno compreende “maneiras de pensar e agir de alunos, entendidas como normais, para aprender língua estrangeira”. A meu ver, essas maneiras de agir do aluno incluem as maneira de estudar uma LE, ou seja, o que o aluno faz para aprender inglês. Em meu estudo, considero que essas maneiras de agir dos alunos são estratégias de aprendizagem. Nesta seção, conceituo estratégias de aprendizagem e explico a taxonomia das estratégias que adoto em meu estudo.

2.4.1 Conhecendo as estratégias de aprendizagem de línguas

Visando a esclarecer este construto, apresento algumas definições de estratégias de aprendizagem:

◦ “[...] são abordagens e procedimentos que as pessoas usam para ajudá-las a aprender uma língua ou técnicas que os professores propõem para promover a aquisição bem sucedida de uma língua” (GARDNER, 1997, p. 38).

◦ “[...] são procedimentos mentais e comunicativos que os aprendizes usam a fim de aprender e utilizar uma língua” (NUNAN, 1999, p. 55).

◦ “[...] são determinadas abordagens ou técnicas que os aprendizes empregam para tentar aprender uma segunda língua” (ELLIS, 2001, p. 76).

◦ “[...] são métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para encontrar um fim específico, projetos planejados para controlar e manipular certas informações” (BROWN, 2007, p. 113).

◦ “As estratégias de aprendizagem de línguas são formas mediadoras planejadas ou não que o aprendiz realiza consigo e com o Outro nos momentos antecedentes, concomitantes e posteriores ao evento de aprendizagem com o interesse de melhorar o seu desempenho sob influência de fatores diversos” (LOPES, 2007, p. 55).

Acerca da conceituação de estratégias de aprendizagem de línguas, corroboro com Oxford (1990, p. 11), que define estratégias de aprendizagem de línguas como “ações ou comportamentos específicos realizados pelos alunos para acentuar sua aprendizagem. [...] Estas ações são naturalmente influenciadas pelas características ou traços mais gerais do aprendiz como estilo de aprender, [...], motivação e aptidão”.

Considero relevante mencionar a questão terminológica. São várias terminologias usadas para se definirem as estratégias de aprendizagem de línguas: abordagens e procedimentos (GARDNER, 1997); procedimentos (NUNAN, 1999); abordagens e técnicas (ELLIS, 2001); métodos, modos de operação (BROWN, 2007); ações e comportamentos específicos (OXFORD, 1990); entre vários outros.

Nessa perspectiva, Oxford (*op.cit.*) esclarece que a palavra “táticas” é usada no lugar de “estratégias” e que ambas implicam planejamento, manipulação consciente, competição e movimento em direção ao objetivo. Considerando-se contexto de ensino/aprendizagem de línguas, as estratégias têm um sentido mais amplo de planos para aprender, que adotam uma ou mais táticas para sua realização. São diversos os termos usados no lugar do termo “estratégias”, fato que, a meu ver, acontece por serem as estratégias de aprendizagem comuns ao aprendiz e, de uma forma consciente ou inconsciente, todos as usam.

Oxford (*op. cit.*) elenca doze características das estratégias de aprendizagem que explicitam a importância das estratégias para o processo de ensino/aprendizagem:

- 1 contribuem para o alcance do objetivo principal: a competência comunicativa;
- 2 permitem aos aprendizes se tornarem mais autodirecionados;
- 3 expandem o papel do professor;

- 4 são orientadas para problemas;
- 5 são ações específicas tomadas pelos alunos;
- 6 envolvem muitos aspectos do aluno, não apenas o cognitivo;
- 7 auxiliam a aprendizagem tanto direta quanto indiretamente;
- 8 nem sempre são observáveis;
- 9 são frequentemente conscientes;
- 10 podem ser ensinadas;
- 11 são flexíveis;
- 12 são influenciadas por uma variedade de fatores.

Os conceitos das estratégias de aprendizagem línguas mostram a sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem. Elas atuam como ferramentas que podem ser utilizadas no desenvolvimento de diferentes habilidades, das quais o aluno pode valer-se para melhorar sua competência comunicativa, sua proficiência e autoconfiança. As estratégias são escolhidas de acordo com fatores que caracterizam o aprendiz, como: idade, sexo, nível de aprendizagem, personalidade, crenças, entre outros. Em seus estudos, Oxford (*op. cit.*) apresentou fatores que influenciam as escolhas de estratégias de aprendizagem:

- motivação – aprendizes mais motivados tendem a usar mais estratégias do que os menos motivados e a razão específica, em geral a carreira profissional, é importante na escolha das estratégias;
- gênero – em geral, as aprendizes usam mais estratégias do que os aprendizes, porém eles as superam no uso de determinadas estratégias;
- formação cultural – as estratégias envolvendo memorização são mais utilizadas por aprendizes de origem asiática do que por aprendizes de outras origens;
- atitudes e crenças – as atitudes e as crenças têm um profundo efeito na escolha de estratégias;
- tipo de tarefa – a natureza da tarefa ajuda a determinar, naturalmente, a estratégia a ser empregada para resolvê-la;
- idade do aprendiz e nível da língua – aprendizes de diferentes idades utilizam-se de diferentes estratégias, sendo algumas delas mais utilizadas por aprendizes mais velhos ou mais adiantados;
- estilo de aprendizagem – os estilos de aprendizagem determinam, em geral, a escolha das estratégias de aprendizagem;

◦ tolerância a ambiguidades – aprendizes mais tolerantes a ambiguidades usam, em determinadas situações, estratégias diferentes daquelas utilizadas por aprendizes menos tolerantes.

Ellis (2001) assevera que os primeiros estudos restringiam-se a fazer inventários sobre as estratégias de aprendizagem, não se preocupando em caracterizá-las. Para o autor (*ibidem*), as estratégias de aprendizagem se subdividem em estratégias de aprendizagem de línguas, que lidam com a tentativa do aprendiz de dominar a informação linguística e sociolinguística; e as estratégias de aprendizagem de habilidade, que tratam da tentativa do aprendiz de se tornar ouvinte, falante, leitor e escritor hábil. Ellis (*ibidem*) classifica as estratégias de aprendizagem em três subcategorias — cognitivas, metacognitivas e socioafetivas.

O'Malley e Chamot (1987) apontam três tipos de estratégias:

- 1 cognitivas, que se referem aos passos e às operações usadas na solução de problemas, que exige o uso de análise, transformação ou síntese dos materiais de aprendizagem, como a repetição, registro de informações apresentadas oralmente e elaboração que relaciona novos conceitos a outras informações da memória;
- 2 metacognitivas, as quais fazem uso de conhecimentos sobre processos cognitivos e tentam regular a aprendizagem de língua por meio do planejamento, monitoramento e da avaliação, como atenção dirigida, que compreende prestar atenção a informações antecipadamente e autogerenciamento, quando o aprendiz demonstra entendimento das condições que ajudam no aprendizado, como o aluno que senta na frente para acompanhar melhor o professor;
- 3 estratégias socioafetivas, que focam a forma que os aprendizes usam para interagir com outros aprendizes ou outros falantes, como a cooperação e o questionamento para obter entendimento.

Dentre essas e outras várias classificações não citadas aqui, escolho a de Oxford (1990), que, segundo Ellis (2001), apresenta o mais completo estudo sobre estratégias de aprendizagem de línguas, para nortear a análise de dados de minha pesquisa. Conforme Lopes (2007), Oxford (*op. cit.*) disponibiliza um sistema com 62 estratégias em sua classificação. A autora conseguiu unir algumas variedades de estratégias conhecidas, dissociou as estratégias socioafetivas em sociais e afetivas, incluiu uma ampla variedade de estratégias afetivas e sociais e reorganizou as já conhecidas metacognitivas, cognitivas e estratégias de memória. Seu sistema estratégico é amplo e tem sido bastante utilizado por

pesquisadores. Não é um sistema fechado, permite que outras estratégias reconhecidas se agreguem a ele.

2.4.2 Classificação das estratégias de aprendizagem de línguas de Oxford (1990)

O sistema de estratégias proposto por Oxford (*op.cit.*) apresenta a seguinte divisão:

Estratégias diretas – estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. As estratégias diretas envolvem a própria língua e englobam as estratégias de memória, que visam a lembrar e recuperar nova informação; as estratégias cognitivas, que são usadas para o entendimento e produção da língua-alvo; e as estratégias de compensação, usadas para se fazerem inferências para descobrir o significado das palavras ou expressões do contexto.

Estratégias indiretas – estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. As estratégias indiretas são usadas no controle do conhecimento e referem-se ao aprendizado propriamente dito, por meio da avaliação, do enfoque, planejamento, da busca de oportunidades, do controle da ansiedade, aumento da cooperação e da empatia. As estratégias indiretas englobam as estratégias metacognitivas, as quais coordenam o processo de aprendizagem; as estratégias afetivas, usadas para regular as emoções; e as estratégias sociais, as quais envolvem a aprendizagem de outras pessoas.

2.4.2.1 Estratégias diretas

◦ Estratégias de memória – têm a função de ajudar o aprendiz a gravar e restaurar novas informações. Os arranjos e associações devem ter um significado pessoal para o aluno e devem se adequar ao estilo pessoal de aprender de cada um. As estratégias de memória são mais efetivas se forem associadas com estratégias metacognitivas, como prestar atenção, e estratégias afetivas, como diminuir a ansiedade respirando profundamente. Entre as estratégias de memória, temos:

Quadro 5 – Estratégias de memória²¹

1 Criação de elos mentais

- **Agrupamento** – classificar e reclassificar o material em unidades significativas: tipos de palavras, tópicos, funções, semelhanças etc.
Ex.: uso de acrônimos, cores diferentes para diferentes grupos.
- **Associação/elaboração** – associar a nova informação a outras já concluídas ou relacionar fragmentos de informações em novas unidades significativas.
Ex.: “At”/“at home”, “bread”/“butter”.
- **Novas palavras em um contexto** – colocar a nova informação em uma palavra, frase, conversa ou história já conhecidas.
Ex.: colocar frases de uma conversa ou história em ordem.

2 Utilização de imagens e sons

- **Uso de imagens** – relacionar a nova informação a conceitos já existentes na memória por meio de uma imagem visual significativa.
Ex.: visualizar uma pessoa andando descuidadamente pela rua. Há um carro vindo em sua direção e ela não percebe. Alguém grita: “Watch out!”.
- **Mapa semântico** – organizar as palavras ou imagens dentro de uma figura, mostrando visivelmente a relação de uma com as outras.
Ex.: relacionar figuras com palavras ou conceitos. É um meio de contextualizar uma palavra, ou um conceito, por meio de um trabalho de redes com linhas, setas e/ou outro.

3 Revisão sistêmica

- **Revisão** – revisar espaços intercalados e progressivos a cada nova informação.
Ex.: iniciar os estudos com intervalos em minutos, depois de hora em hora, continuar aumentando os espaços entre os momentos de estudo para três em três horas, uma vez ao dia, dois em dois dias e assim por diante.

4 Uso dos sentidos

- **Resposta física ou sensações** – teatralizar a nova expressão ou relacioná-la com sensações físicas.
Ex.: o método TPR, executar comandos (GO to the board, write a Word etc.).
- **Uso de técnicas mecânicas** – utilizar-se de movimentos físicos para gravar a nova informação.
Ex.: usar cartões, que serão movimentados de acordo com a sua memorização ou não, registrar a informação nas folhas de um caderno, classificando-as em aprendidas ou a aprender etc.

²¹ Todos os quadros sobre as estratégias diretas: de memorização, cognitivas, de compensação e indiretas: metacognitivas, afetivas e sociais desta seção foram feitos com base em Lopes (2007) citando Oxford (1990).

◦ Estratégias cognitivas – tais como fazer resumos e análises lógicas, proporcionam aos aprendizes a compreensão da língua-alvo. O uso dessas estratégias dispõe ao aprendiz a manipulação e a transformação da língua-alvo. Conforme assevera Oxford (1990), a prática é a mais produtiva dentre os quatro subgrupos das estratégias cognitivas (prática, recebimento e envio de mensagens, análise e raciocínio, e criação de estrutura), porém os aprendizes nem sempre estão cientes de seu valor, fato que colabora para perdas de oportunidades de aprendizagem.

Quadro 6 – Estratégias cognitivas

1 Prática
◦ Repetição (de uma ação) – dizer ou ouvir algo repetidamente. Ex.: fitas (hoje, CDs), TV, cantar, ler.
◦ Prática Formal – praticar com som e escrita com planejamento prévio, mas não natural. Ex.: pronúncia, entonação, registro.
◦ Reconhecimento e uso de fórmulas e padrões – conscientemente usar fórmulas rotineiras. Ex.: “It’s time to correct the homework”.
◦ Recombinação – combinar elementos conhecidos de novas fórmulas para produzir sequências mais longas. Ex.: formular frases a partir de palavras soltas.
◦ Prática informal – praticar a nova língua em situação natural. Ex.: em conversas, leitura de um livro, assistir a um filme ou por meio da escrita de uma carta (hoje, escrever em uma rede social).
2 Recebimento e envio de mensagens
◦ Ideia central – captar a ideia central usando <i>skimming</i> (vista de olhos), ou procurar detalhes de interesse usando <i>scanning</i> (busca detalhada).
◦ Uso de recurso – uso de recursos escritos ou não para entender e/ou produzir mensagens. Ex.: impressos (dicionários, listas de palavras, livros de gramática...) ou não impressos (rádio, fitas — hoje, CDs —, TV, museu de exposições...).
3 Análise e raciocínio
◦ Raciocínio dedutivo – Aplicar regras gerais a novas situações. Ex.: princípio da canonicidade (normas); consoante antes de vogais; sufixos e prefixos na formação de palavras.
◦ Análise de expressões – determinar o significado do todo pela análise das partes, quebrando palavras, frases, sentenças ou parágrafos em partes para melhor entendimento.
◦ Análise contrastiva – comparar os elementos da nova língua com a língua materna,

detectando diferenças e similaridades (cognatos).

◦ **Tradução em vários níveis** – traduzir palavras, frases ou textos.

Ex.: a tradução, palavra por palavra pode nos levar à tradução chamada de “ingênua”, pois, muitas vezes, estamos diante de uma expressão idiomática, que dá à frase um sentido diferente de seus componentes separadamente.

◦ **Transferência** – aplicar o próprio conhecimento, conceitos ou estrutura, de uma língua em outra.

4 Criação de estrutura

◦ **Tomar notas** – anotar a ideia principal ou pontos específicos. A utilização dessa técnica pode levar à compreensão mais rápida da informação.

◦ **Resumo** – resumir uma longa passagem, tornando mais fácil sua incorporação. A técnica do resumo deve começar por um simples parágrafo, evoluindo para textos mais longos.

◦ **Destaque** – utilizar-se de técnicas enfatizantes como cores diferentes, sublinhar, letras maiúsculas, negritos, asterisco, caixas, círculos, para facilitar o aprendizado. Essas estratégias são importantes para autonomia do aprendiz. Quem as utiliza no dia-a-dia experimenta um avanço no aprendizado e torna-se independente em seus estudos.

◦ Estratégias de compensação – segundo Oxford (1990), as estratégias de compensação são usadas quando os aprendizes têm déficits gramaticais e/ou de vocabulário. Não só os aprendizes iniciantes usam as estratégias de compensação, mas também os de nível avançado e até mesmo os falantes nativos. São exemplos desse tipo de estratégias: uso de sinônimos, inferências e mímicas.

Quadro 7 – Estratégias de compensação

1 Inferência

◦ **Pistas linguísticas** – o aprendiz tem um conhecimento da língua materna, da língua-alvo ou de outras línguas que lhe dão pistas para captar o significado.

Ex.: inferir pela ênfase, (por oposição) por afixos, ordem das palavras, cognatos.

◦ **Outras pistas** – o estudo do texto e a variação linguística que decorre das relações sociais; a entonação e a linguagem do corpo são exemplos de pistas que circundam o texto.

Ex.: conceituar o que é dito com a ação desencadeada, formas de tratamento, prever ação futura; testos, a expressão facial, o tom de voz; no texto escrito, pode-se observar desenhos ilustrados, títulos, letras e números indicando a importância e propriedade, nomes próprios; a mundivivência do aprendiz: o conhecimento cultural e do tópico.

2 Superando limitações na fala e na escrita

◦ **Língua materna** – usar a língua materna sem prévia tradução ou adicionar finais de palavra da nova língua mãe.

Ex.: “Teacher, can I borrow your borracha?”

- **Buscando ajuda** – solicitar ajuda na conversação, pela hesitação ou de forma explícita.
Ex.: “How do you say ... in English?”
- **Mímica ou gestos** – usar expressões corporais, como mímica ou gestos, em lugar de expressão verbal para sugerir o seu significado.
- **Evitar a comunicação** – evitar a comunicação, parcial ou totalmente, em vista de dificuldades de ordem gramatical ou léxica, ou simplesmente interrompê-la.
Ex.: “If I only could buy a ...” (não completa a ideia).
- **Selecionando tópicos** – escolher o tema da conversa, direcionando-se para o campo de interesse próprio e domínio linguístico.
- **Ajustando ou aproximando a mensagem** – omitir itens, alterando sua forma para torna a ideia mais simples e com significado similar.
Ex.: “It’s hard to breathe” no lugar de “air pollution”.
- **Criação de palavras** – criar uma nova palavra na ausência de uma mais adequada, por desconhecimento ou esquecimento.
Ex.: “Animal doctor” em vez de “veterinarian”.
- **Circunlóquios ou sinônimos** – descrever o conceito ou utilizar-se de um sinônimo em substituição à palavra esquecida ou não conhecida.
Ex.: “A thing you use to cut” no lugar de “knife”.

2.4.2.2 Estratégias indiretas

- Estratégias metacognitivas – por meio do uso estratégias metacognitivas, o aprendiz pode controlar o processo de aprendizagem: planejando-o, administrando-o e avaliando-o. Embora muitas vezes o aprendiz desconheça o potencial das estratégias metacognitivas, o que motiva o pouco uso destas é que elas são essenciais para o sucesso na aprendizagem de línguas, esclarece Oxford (*op. cit.*).

Quadro 8 – Estratégias metacognitivas

1 Centralização da aprendizagem

- **Observação e ligação com material já conhecido** – observar uma chave conceitual, princípio, ou tipo de material, fazendo associação com o que já é conhecido.
- **Atenção consciente** – direta: deliberadamente, prestar atenção à linguagem ignorando, fatores destratores. Seletiva: dar atenção a aspectos específicos da linguagem ou a detalhes situacionais.
Ex.: pronúncia, registro, gramática, vocabulário.

- **Produção postergada** – retardar a produção do discurso para concentra-se na compreensão auditiva.

2 Organização e planejamento

- **Compreensão do processo de aprendizagem** – descobrir como funciona o aprendizado por meio da leitura de livros que falem sobre aprendizagem, assim como manter contatos com outras pessoas e discutir sobre assuntos relacionados à aprendizagem.

- **Organização** – organizar os próprios programas de aprendizagem, ambiente físico e dados.

- **Agendamento de metas e objetivos** – fixar objetivos para o aprendizado, incluindo objetivos imediatos e em longo prazo.

Ex.: preparar um cronograma de atividades e manter um caderno para anotações das novas expressões e estruturas, aulas, registrando nele as estratégias que funcionam.

- **Identificação do propósito da tarefa** – identificar o propósito da tarefa envolvendo recepção, leitura, fala ou escrita.

- **Planejamento** – planejar antecipadamente elementos e funções necessárias à tarefa.

- **Busca de oportunidade** – buscar ou criar oportunidades para a prática da nova linguagem, em situações naturais.

3 Avaliação da própria aprendizagem

- **Automonitoração** – identificar erros de compreensão ou produção, rastreando sua fonte, na tentativa de eliminá-los.

- **Autoavaliação** – fazer avaliação constante do próprio progresso.

◦ Estratégias afetivas – visam a controlar as emoções, a motivação e as atitudes do aprendiz. Oxford (*op. cit.*) assevera que o professor tem relevante papel na atmosfera emocional da sala de aula, pois pode transformar a estrutura social, atribuindo mais responsabilidade ao aprendiz, promovendo oportunidades de comunicação natural e ensinando os alunos a empregar as estratégias afetivas. A autora (*ibidem*) pontua que o lado afetivo do aprendiz pode influenciar muito o sucesso ou fracasso no aprendizado de LE e, ainda, classifica aqueles que sabem controlar suas emoções e atitudes durante o processo de aprendizagem como bons aprendizes.

Quadro 9 – Estratégias afetivas

1 Diminuição da ansiedade
◦ Relaxamento – fazer exercícios respiratórios ou meditação.
◦ Descontração pelo riso – ler livros cômicos, participar de jogos, conversar de forma descontraída com amigos.
2 Autoencorajamento
◦ Autoencorajamento – cultivar pensamento positivo ou autossugestão oral ou consciência. Ex.: “I’m doing better than a month ago”.
◦ Aceitação de riscos – arriscar-se sem medo de errar.
◦ Autorrecompensa – gratificar-se pelo próprio sucesso ou esforço.
3 Observando a temperatura emocional
◦ Sinais corporais – prestar atenção em sinais como frio na barriga, suor, aceleração cardíaca, dor de cabeça, perna trêmula etc.; e buscar caminhos para um controle emocional.
◦ Checagem dos próprios sentimentos – observar os próprios sentimentos e atitudes sobre determinada situação: impressão agradável ou desagradável.
◦ Diário – expressar por escrito os sentimentos sobre determinada situação.
◦ Discussão do problema – expressar oralmente os próprios sentimentos para outros.

◦ Estratégias sociais – estão distribuídas em três subgrupos: fazer perguntas, estabelecer cooperação mútua e as que se referem à empatia com os outros. As estratégias sociais que ajudam o aluno a aprender por meio da interação.

Quadro 10 – Estratégias sociais

1 Fazer perguntas
◦ Perguntas para clarificação ou verificação – pedir para repetir, parafrasear, explicar, falar mais devagar, dar exemplos ou perguntar se determinada expressão está ou não correta. Ex.: “What does ... mean?”, “Can you repeat, please?”
◦ Perguntas para correção – pedir para que alguém corrija na fala ou escrita.
2 Cooperação mútua
◦ Cooperação com iguais – eliminar a competição por meio do espírito de grupo, provocando maior motivação no aluno e maior satisfação no professor, maior oportunidade de praticar e rever os erros, uso da linguagem em diferentes funções.

◦ **Cooperação com usuário** – trabalhar em cooperação com usuários proficientes na língua, fora da sala de aula.

3 Empatia com outros

◦ **Compreensão cultural** – sentir empatia para com o outro, inteirando-se de sua cultura.

◦ **Colocar-se em lugar dos outros** – pela observação, tentar captar os sentimentos e pensamentos dos outros, com o intuito de facilitar a comunicação.

Após esses sucintos esclarecimentos sobre as estratégias de aprendizagem de línguas, chego à conclusão de que o uso dessas estratégias pelos aprendizes traz vários benefícios ao processo de ensino/aprendizagem, não somente ao aluno, mas também ao professor. Então, a meu ver, faz parte do papel do professor trabalhar o uso das estratégias com suas turmas em busca de maior sucesso para ambas as partes.

2.5 Estudos empíricos sobre cultura de aprender no cenário brasileiro atual

Nesta seção, cito e discorro acerca de alguns estudos empíricos sobre cultura de aprender no cenário brasileiro atual. Barcelos (1995), Rocha de Almeida (1997), Garcia (1999), Silva (2003), Silva (2006), Linguevis (2007), Antonini (2009) e Magalhães (2009) são alguns exemplos de pesquisadores que trouxeram contribuições com relação aos estudos sobre cultura de aprender LE no Brasil. Considero relevante pontuar que, para tal tarefa, visitei os bancos de teses e dissertações nos sites das universidades brasileiras em busca desses estudos.

Barcelos (1995)²² caracteriza a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Para atingir tal objetivo, a autora (*ibidem*) investiga o espectro de crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que eles dizem ser necessário fazer e o que fazem realmente para aprender uma língua estrangeira como o inglês. Os resultados dessa pesquisa mostram a existência de três grandes crenças desses alunos referentes à aprendizagem de inglês, como a aquisição de conhecimentos sobre as estruturas gramaticais da língua, a responsabilidade do professor, e pressão exercida por ele, pela aprendizagem dos alunos e a crença no exterior, países onde se fala a língua-alvo, como lugar ideal de aprendizagem. Essas crenças exercem influência no dizer e no fazer desses alunos. Concluiu-se que a cultura de aprender dos alunos influencia a cultura de ensinar da professora-

²² Dissertação de mestrado (Unicamp) – *A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras.*

pesquisadora, que, desse modo, passa a questionar sua atuação em sala de aula de acordo com as crenças que se manifestam os alunos.

Rocha de Almeida (1997)²³ investiga a maneira como professoras e alunos constroem a prática de “passar”, fazer e corrigir lições de casa, em três diferentes escolas secundárias paulistanas. A pesquisa não focaliza especificamente a cultura de aprender dos alunos, porém o referencial teórico da dissertação apoia-se nos conceitos de abordagem, cultura de aprender e numa visão cognitivo-interacionista do insumo e o modo como o aluno vê a tarefa de casa tem relação com a cultura de aprender. A pesquisa revelou que, nos dois primeiros contextos em que as professoras “passaram” lições de casa orientadas por uma abordagem estruturalista de ensinar, desconsiderando a quantidade, a relevância, o grau de prazer e de criatividade das atividades e explorando a sala de aula e a sua extensão para a sistematização (aprendizagem), os alunos interpretaram a prática de fazer lição de casa como experiências aborrecidas, obrigatórias, descartáveis, para ganhar nota e punitivas. No terceiro cenário, por outro lado, a prática repercutiu favoravelmente e os alunos demonstram uma consciência de aprender mais crítica. A professora usou uma abordagem com traços mais comunicativos. O estudo enfatizou que a abordagem de ensinar das professoras ampliou ou limitou o número e o tipo de funções de lições de casa exploradas em sala de aula e na sua extensão, com visível vantagem para a professora do terceiro cenário sobre as demais.

Garcia (1999)²⁴ focaliza as concepções do aprendiz em relação à aprendizagem de língua estrangeira e visa a saber como os alunos de sexta série pública manifestam sua cultura de aprender em sala de aula que se propõe interdisciplinar. Os resultados da análise de dados evidenciam que o conhecimento intuitivo do aluno interfere na sua atuação no processo de ensino/aprendizagem e é influenciado pelas crenças e pelos valores de seus interactantes familiares. Considera-se o uso de LE nas aulas e a importância de se trabalhar a cultura de aprender dos alunos, a partir dos professores, por meio da reflexão, entre outros aspectos.

Silva (2003)²⁵ pesquisou a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos do Ensino Médio de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, focalizando suas crenças. Os dados coletados revelaram algumas crenças dos alunos: entre elas, que se aprende o básico, pois o ensino é fraco, repetitivo, cansativo, conteudista e sem

²³ Dissertação de mestrado (Unicamp) – *A lição de casa como extensão da sala de aula de língua estrangeira (inglês)*.

²⁴ Dissertação de mestrado (Unicamp) – *A cultura de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar*.

²⁵ Dissertação de mestrado (UnB) – *Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF*.

significado, o que cria uma atmosfera permeada de desmotivação e, conseqüentemente, uso reduzido de estratégia de aprendizagem. O objetivo é obter a média mínima para passar de ano ou passar no vestibular.

Silva (2006) ²⁶ analisa os impactos do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras na cultura de aprender de quatro candidatos ao exame e aponta as possíveis mudanças observadas em suas crenças, ações, maneiras e percepções sobre o teste em três diferentes momentos: antes do primeiro contato com o exame, após o primeiro contato com o exame e após a realização deste. Por meio dos resultados, espera-se contribuir para uma análise relevante sobre a cultura de aprender de candidatos que se submetem a essa avaliação pela primeira vez.

Linguevis (2007) ²⁷ retrata a cultura de aprender de crianças. O estudo tem o objetivo de descrever e interpretar o fenômeno de ensino/aprendizagem de língua inglesa em uma sala da Educação Infantil II em uma escola particular na região Grande São Paulo, de forma a propor uma reflexão sobre visões de ensino/aprendizagem e de linguagem desvinculadas do contexto sócio-histórico-cultural. A descrição e a interpretação dos dados gerados apontam uma prática pedagógica de ensino/aprendizagem de língua inglesa somada a uma visão de linguagem que valorize e oportunize o que de fato as crianças fazem na educação infantil e revelam que o fenômeno de ensino/aprendizagem de língua inglesa para crianças da educação infantil se estrutura, nesse momento sócio-histórico, no macrotema dos questionamentos que se manifestam no âmbito das diferentes interrelações.

Antonini (2009) ²⁸ visa a conhecer a cultura de aprender línguas estrangeira (inglês) de alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola particular em uma pequena cidade no interior do estado de São Paulo. Os resultados desse estudo revelam uma cultura de aprender dos alunos fortemente influenciada pela cultura de ensinar das professoras de inglês e pela abordagem do material didático utilizado. Algumas diferenças entre os dois grupos foram observadas, principalmente com relação à valorização do material didático pelos alunos maiores. Porém, não foram observadas mudanças nessa cultura de aprender, que já está embasada em uma visão de linguagem estruturalista que valoriza a correção da forma e a aquisição de vocabulário. A pesquisa mostra a necessidade de se conhecerem as maneiras de

²⁶ Dissertação de mestrado (UFSCar) – *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender dos candidatos ao exame.*

²⁷ Dissertação de mestrado (PUC-SP) – *Educação infantil: a porta de entrada do ensino/aprendizagem de língua inglesa.*

²⁸ Dissertação de mestrado (Unicamp) – *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.*

pensar e de agir dos alunos das séries iniciais, para que se possa intervir nessa cultura de aprender em formação, mudando-se crenças, mitos e concepções em relação à LE e ao seu aprendizado caso haja necessidade, visando a tornar o ensino de línguas mais significativo e efetivo.

Magalhães (2009)²⁹ investigou a cultura de aprender E/LE do aluno cego: como se dá o processo de ensino/aprendizagem de LE (espanhol) em alunos cegos num contexto de inclusão, quais são as suas estratégias e estilo(s) de aprendizagem. Trata-se de um estudo de caso. O participante é um aluno cego, estudante de espanhol de um Centro Interescolar de Línguas da rede pública de ensino do Distrito Federal, que está no segundo ano de estudo de espanhol. Os resultados demonstram que o participante da pesquisa aciona tanto as estratégias diretas quanto indiretas para aprender LE (espanhol) e que seu estilo de aprendizagem está marcado pela negação ao estivo visual e individual. Detectou-se ainda que nem os professores regentes e nem o participante têm consciência das estratégias de aprendizagem. A ausência de uma competência teórica específica para o ensino de LE para cegos tem causados transtornos e equívocos no processo de ensino aprendizagem, influenciando negativamente a aprendizagem do aluno cego.

Assim, concluo este capítulo, no qual foram apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. No próximo capítulo desta dissertação, será discutido o referencial metodológico, ou seja, os procedimentos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. A seguir, apresento um quadro-síntese desses estudos sobre cultura de aprender.

Quadro 11 – Alguns estudos empíricos sobre cultura de aprender no cenário brasileiro atual.

Autor	Ano	Título da dissertação
Barcelos	1995	<i>A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras (Unicamp)</i>
Rocha de Almeida	1997	<i>A lição de casa como extensão da sala de aula de língua estrangeira (inglês) (Unicamp)</i>
Garcia	1999	<i>A cultura de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar (Unicamp)</i>
Silva	2003	<i>Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF (UnB)</i>

²⁹ Dissertação de mestrado (UnB) – *A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão.*

Silva	2006	<i>O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender dos candidatos ao exame (UFSCar)</i>
Linguevis	2007	<i>Educação infantil: a porta de entrada do ensino/aprendizagem de língua inglesa (PUC-SP)</i>
Antonini	2009	<i>A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (Unicamp)</i>
Magalhães	2009	<i>A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para inclusão (UnB)</i>

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

“A questão crucial de uma investigação reside na relação entre o que ocorre e o que é observado e o que é descrito. Essa relação é uma relação de interpretação e seu valor deve ser apreciado em termos da verdade que se constitui numa relação de acordo: entre observação, descrição e interpretação; entre observador e participante; e entre relator e leitor (ouvinte). Por sua vez, este acordo deve determinar a adequação dos argumentos e das evidências, e o valor dos resultados como contribuição ao conhecimento interior e exterior a disciplina.”

van Lier, (1988, p. 46)

Este capítulo tem a finalidade de descrever os pressupostos metodológicos adotados na pesquisa relatada nesta dissertação. Na primeira seção, apresento a natureza de minha pesquisa. Na segunda, descrevo o contexto em que a pesquisa foi realizada. Logo em seguida, apresento os participantes desta pesquisa. Na quarta seção, descrevo os instrumentos utilizados na coleta de dados. Na sequência, relato sobre os procedimentos utilizados para a análise dos dados na quinta seção. E finalmente, na última seção, faço algumas considerações éticas.

3.1 A natureza da pesquisa

Para a realização deste estudo, que consiste na caracterização da cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II de uma escola militar do Distrito Federal, julguei mais adequada a adoção da perspectiva qualitativa-interpretativista como abordagem metodológica, pois, como elucida Chizzotti (2006, p. 28), o termo qualitativo envolve uma partilha consistente com pessoas, fatos e locais que compõem objetos de pesquisa, para tirar desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. E ainda corrobora Denzin & Lincoln (2006, p. 17) com a definição:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para

o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2009) explica que a pesquisa qualitativa não se propõe a testar as relações de causa e consequência entre fenômenos, tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização, como acontece com a pesquisa quantitativa. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. E ainda, segundo o paradigma interpretativista, não é possível observar o mundo independentemente das práticas sociais e seus significados vigentes.

Freebody (2003, p. 76) citando Vidich & Lyman (1994) relata que as origens da pesquisa etnográfica decorrentes dos interesses dos ocidentais em novas culturas com as quais se depararam, como os impérios europeus expandidos, remontam aos séculos XV e XVI. Assim, a etnografia inicialmente, na pré-antropologia, exprimia uma motivação para explorar diferentes culturas. Segundo Watson-Gegeo (1988), numa definição mais contemporânea, etnografia é o estudo intensivo, holístico e de longo prazo do comportamento das pessoas em determinadas situações, e tem como principal objetivo compreender a organização social, as perspectivas culturais e as interpretações que fundamentam o conhecimento e guiam o comportamento em um dado grupo social. Ainda nessa perspectiva, Fetterman (2010, p.11) pontua que “uma etnografia tenta ser holística”, ou seja, abranger o máximo possível sobre a cultura, subcultura ou programa, mas ela está muito aquém do todo. Um relatório etnograficamente baseado em estudos aplicados normalmente tem limitações ainda maiores do que uma etnografia porque se desenvolve sob maiores restrições de tempo e/ou financiamento.

Conforme Fetterman (*op.cit.*) nos assevera, o trabalho de campo é o elemento mais característico de qualquer projeto de pesquisa etnográfica. Essa abordagem está presente e dá forma a todo o trabalho etnográfico. A etnografia clássica requer de seis meses a dois anos ou mais no campo. O trabalho de campo possui natureza exploratória e termina quando o pesquisador deixa o campo ou local pesquisado, mas a etnografia continua. Alguns etnógrafos gastam tanto tempo analisando e reanalisando seus dados e escrevendo seus relatórios quanto gastaram realizando o trabalho de campo.

Conforme assevera Freebody (*op. cit.*), a etnografia é tradicionalmente associada com a sociologia e a antropologia, e, por meio dessas ciências, foi empregada por pesquisadores para explorar maneiras de descrever e interpretar o que acontece em contextos educacionais

formais e informais. A pesquisa etnográfica, com sua ênfase no contexto e em descrições consistentes, oferece uma gama de procedimentos que dá aplicabilidade e flexibilidade às pesquisas na área da educação. Desse modo, os pesquisadores que atuam no contexto escolar se utilizam de procedimentos característicos da etnografia para a investigação que realizam, adaptando a etnografia dos antropólogos à sua realidade — a etnografia escolar. Como elucidado acima por Watson-Gegeo, a pesquisa etnográfica é demorada, entretanto, na etnografia escolar, geralmente, não se dispõe de longo tempo para a realização das pesquisas. Segundo André (2010 p. 28), essa pesquisa adaptada ao contexto escolar é denominada “pesquisa do tipo etnográfico”, como a maioria das pesquisas na área educacional, pois os participantes do processo social são o foco do interesse. Conforme elucidada a autora (*ibidem*), um estudo pode ser caracterizado como etnográfico na educação quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, como: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Ainda consoante essa autora, a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.

Com o intuito de se aprofundar um pouco mais nesse conceito da pesquisa etnográfica, cito Bortoni-Ricardo (2009, p. 38), que explica que:

O termo etnografia foi cunhado por antropólogos nos final do século XIX para se referirem a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. A palavra se compõe de dois radicais do grego: *ethnoi*, que em grego antigo significa “os outros”, “os não gregos” e *graphos* que quer dizer “escrita” ou “registro”. Para conduzir sua pesquisa, o etnógrafo participa, durante extensos períodos, na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo. Hoje em dia, as pesquisas qualitativas, especialmente as pesquisas conduzidas em instituições, como presídios ou escolas, não são necessariamente desenvolvidas por extensos períodos de tempo. Quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, por exemplo, devemos entender que se trata de a pesquisa qualitativa interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração de análise dos dados. [...]

Nunan (2007) elucidada que a pesquisa etnográfica ocorre em contexto, como uma tentativa de minimizar as perturbações causadas pela presença do pesquisador. O pesquisador não controla ou manipula os fenômenos sob investigação. A pesquisa pode durar algumas semanas, meses ou até mesmo anos e implica o envolvimento colaborativo de vários participantes, incluindo o pesquisador, o professor e os alunos. Finalmente, generalizações e

hipóteses surgem durante o curso da coleta de dados e interpretação, em vez de serem pré-determinados pelo pesquisador, que é guiado pelos acontecimentos observados em sala de aula, e, a partir de então, elabora a sua interpretação sobre os eventos vivenciados naquele local, considerando a intersubjetividade dos dados advindos de subjetividades diversas.

Conforme nos esclarece van Lier (1988), a etnografia baseia-se em dois princípios: o holístico e o êmico. O princípio holístico oferece ao pesquisador uma visão ampla e completa do grupo social em estudo ao buscar realizar descrições completas, considerando todo o sistema de relações sociais e os padrões culturais do grupo em estudo e relacionando os dados coletados com outras características da cultura em estudo e com eventos semelhantes que ocorrem em culturas diferentes da que está em análise. E o princípio êmico, conforme André (2010), é uma preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes.

Fetterman (2010, p. 17) pontua “que muitos antropólogos consideram a interpretação cultural como a principal contribuição da etnografia”. A interpretação cultural envolve a habilidade do pesquisador para descrever o que tenha visto e ouvido no campo dentro da visão da realidade de um grupo social. Barcelos (2005, p. 164) ressalta que a pesquisa etnográfica é adequada para a investigação da cultura de aprender línguas, pois ela retrata “eventos do ponto de vista dos ‘atores sociais’ envolvidos nesses eventos”. A autora (*ibidem*) reporta-se ao pensamento de Watson Geggeo (1988) e esclarece que esse tipo de pesquisa “oferece uma perspectiva dinâmica pela análise de interações em contexto de ensino com riqueza de detalhes ajudando os professores a entender as expectativas de seus alunos sobre a vida de sala de aula e sobre os estilos apropriados de interação”. Corroborando com o ponto de vista de Barcelos sobre a apropriação da pesquisa etnográfica para o estudo da cultura de aprender Teixeira da Silva (2004), que enfatiza que esse tipo de pesquisa focaliza o contexto social e procura interpretar os vários significados que os seres humanos constroem, destroem e reconstróem ao interagirem uns com os outros.

Desse modo, corroborando com Barcelos e Teixeira da Silva (*op. cit.*), concluo que o paradigma qualitativo e a pesquisa de cunho etnográfico são “caminhos”, ou seja, princípios metodológicos apropriados para a investigação a que me proponho: caracterizar e relacionar a cultura de aprender dos alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II no contexto da sala de aula de uma escola militar. Contudo, é importante ressaltar que neste estudo utilizo também gráficos e quadros com o objetivo de mostrar de forma mais clara os dados obtidos.

Os gráficos e quadros proporcionam uma melhor visualização dos resultados e estão relacionados à pesquisa de natureza quantitativa (CHIZZOTTI, 2006).

3.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa teve seus dados coletados no primeiro semestre do ano de 2012, em uma escola militar situada no Distrito Federal, onde atuo como professora de LE (inglês) há dez anos. Segundo o Regulamento dos Colégios Militares (R-69), a escola em questão é uma organização militar (OM) que funciona como estabelecimento de ensino de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial. Os Colégios Militares (CM) integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, conforme previsto na Lei 9.786, de 8 de fevereiro de 1999 (Lei de Ensino do Exército). Os CM destinam-se a atender aos dependentes de militares de carreira do Exército, enquadrados nas condições previstas no Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e aos demais candidatos, por meio de processo seletivo, e a capacitar os alunos para o ingresso em estabelecimentos de ensino militares, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx) e para as instituições civis de ensino superior.

A escola conta com mais de três mil alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Para as aulas de língua inglesa, os alunos deixam suas salas de aula e se dirigem ao Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN), que funciona como um centro de línguas localizado nas dependências da escola. Os alunos têm três aulas semanais de quarenta e cinco minutos cada uma, sendo duas aulas em um dia e uma terceira aula em outro dia.

O SEAN fica em uma ala separada do colégio, como mencionado anteriormente, onde os alunos têm apenas aulas de inglês. O SEAN conta com quatorze salas, a maioria (onze) é bem ampla, com janelas grandes que proporcionam um ambiente arejado e agradável para as aulas; outras três salas são menores, com janelas também menores que, embora não sejam tão arejadas, são apropriadas para as aulas. Todas as salas possuem quadros brancos de pincel, aparelhos de som modernos e novos, televisores de LCD grandes com cabos HDMI, USB, VIDEO disponíveis e já instalados para que o uso de tecnologia na sala de aula seja facilitado, e também todas possuem ventiladores. O SEAN conta também com uma sala destinada ao clube de inglês, no qual os alunos voluntários praticam a língua inglesa, fazem atividades extras como celebrar datas comemorativas, confeccionando cartões, recitando poesias,

cantando canções, produzindo vídeos e ainda produzindo um jornal com notícias locais: o *SEAN NEWS*. O colégio possui ainda uma sala de informática com vinte computadores conectados à internet.

Nas salas de aula, as carteiras são dispostas em fileiras, com a mesa do professor à frente, como em uma sala de aula tradicional, entretanto alguns professores organizam as carteiras de uma maneira diferente, em forma de círculo ou semicírculo.

3.3 Os participantes da pesquisa

Nesta dissertação, foram usados nomes fictícios, isto é, pseudônimos para todos os participantes da pesquisa com o intuito de protegê-los de quaisquer danos que a exposição de seus nomes verdadeiros pudesse vir a causar (Fetterman, 2010). Os participantes primários desta pesquisa são os alunos ingressantes de uma turma de 6º ano do EF II e os alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio, ou seja, os alunos egressos do EF II. Os participantes secundários são as duas professoras de inglês das respectivas turmas e os pais dos alunos das duas turmas, os quais receberam questionários para participar da pesquisa, pois creio que suas maneiras de pensar e agir a respeito da aprendizagem de LE e sobre educação de uma maneira geral influencia a formação da cultura de aprender dos seus filhos. Nesse aspecto, corroboro com Antonini (2009, p. 21), visto que a autora acredita “que o pensar e o agir deles influenciam na construção da cultura de aprender de seus filhos”. Entretanto, somente alguns pais responderam ao questionário e o devolveram.

A turma de 6º ano na qual realizei as observações de aulas é formada por 20 (vinte) alunos ao todo, entretanto apenas 12 (doze) deles concordaram em participar da pesquisa. Já a turma do 1º ano conta com 21 (vinte e um) alunos, entre os quais somente 5 (cinco) consentiram em participar respondendo questionários, a entrevista e fazendo o desenho.

Dos doze alunos do 6º ano participantes da pesquisa onze são filhos de pai e/ou mãe militar e possuem idade variando entre dez e doze anos, sendo que oito destes alunos possuem onze anos, três têm doze anos e um, dez anos. Dos cinco alunos participantes do 1º ano, três têm quatorze anos e dois têm quinze anos; três destes alunos são filhos de militares.

Quanto aos pais participantes da pesquisa, sete são pais de alunos do 6º ano e um é pai de aluno do 1º ano.

3.4 Os instrumentos utilizados na coleta de dados

Segundo Fetterman (2010), todo instrumento de pesquisa pode facilitar o trabalho do etnógrafo porque este pode captar detalhes enriquecedores e até mesmo sabores captados por si, auxiliando-o na elaboração da análise dos dados. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observações de aulas (com gravação em áudio), notas de campo, entrevistas, questionários e narrativas visuais (desenhos).

3.4.1 Observações de aulas registradas em notas de campo e em gravações em áudio

Esta pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista e de cunho etnográfico exige uma observação participante de minha parte, a pesquisadora. Vieira Abraão (2006) confirma que, na observação do participante, o pesquisador observa-se e observa o outro, tornando-se parte do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades — a própria natureza da pesquisa no contexto escolar implica que o pesquisador seja participante.

As aulas serão observadas para que eu possa coletar dados sobre os comportamentos, as interações, os costumes, as crenças, as maneiras de agir dos alunos e dos seus respectivos professores durante as aulas; realizar a análise dos dados e caracterizar a cultura de aprender LE desses alunos. As notas de campo serão feitas durante as observações, pois têm um papel imprescindível na pesquisa, como esclarece Fetterman (2010, p.116):

As notas de campo são os tijolos e a argamassa de um edifício etnográfico. Essas notas consistem, basicamente, de dados provenientes de entrevistas e de observações diárias. Elas formam um estágio inicial de análise durante a coleta de dados e contém os dados básicos necessários para análises posteriores mais elaboradas. Muitas orientações e técnicas de elaboração de notas de campo estão disponíveis para os etnógrafos, mas a regra mais importante, no entanto, é que se registrem as informações.

As aulas observadas e as entrevistas com os alunos participantes foram gravadas em áudio, mas não em vídeo, pois considero que as filmagens são intrusivas e podem gerar constrangimento para os participantes, maximizando o impacto causado pela presença do pesquisador. Fetterman (*op. cit.*) afirma que alternativas que liberam o etnógrafo para lidar com as pessoas são bem-vindas. Assim, os gravadores contribuem significativamente para o trabalho de campo do etnógrafo liberando-o do registro manual dos dados para que possa ter uma interação de melhor qualidade com seus informantes. Ainda, esclarece Bortoni-Ricardo

(2009, p. 62) que a gravação eletrônica em áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite que o observador “revisite” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo.

O critério que usei para escolher as turmas a serem observadas foi o do melhor horário para mim devido à minha agenda de aulas bastante cheia e tendo em vista que as turmas do 6º ano têm aula às 13horas e às 14h55 e as turmas do 1º têm aula às 8 horas e às 9h55, então escolhi o primeiro horário do 6º ano e o segundo horário do 1º ano, por serem os mais convenientes para mim. Quanto à escolha da turma, optei pelas turmas das professoras as quais considero profissionais comprometidas com seus trabalhos como educadoras e que aceitaram prontamente o meu pedido para que participassem de minha pesquisa. Ao todo, observei quinze (15) no 6º ano e dezesseis (16) aulas no 1º ano, uma a mais pelo fato de as turmas do 1º ano terem somente aulas duplas de 45 min, totalizando 90 min a cada dia de aula.

Quadro 12 – Calendário das observações de aulas do 6º ano.

Data/Hora	Dia	Hora/aula	Atividade/conteúdo
30/03/2012 – 13h	Sexta-feira	90 min – 2 aulas	Verbo there is/are
27/04/2012 – 13h	Sexta-feira	90 min – 2 aulas	Where, lugares
04/05/2012 – 13h	Sexta-feira	90 min – 2 aulas	Voc. lugares na cidade
08/05/2012 – 13h	Terça-feira	45 min – 1 aula	Direções, preposições
11/05/2012 – 13h	Sexta-feira	90 min – 2 aulas	Meios de transporte
22/05/2012 – 13h	Terça-feira	45 min – 1 aula	There is/are interrog.
25/05/2012 – 13h	Sexta-feira	90 min – 2 aulas	Imperativo afirm./neg.
01/06/2012 – 13h	Sexta-feira	90 min – 2 aulas	Voc. família
05/06/2012 – 13h	Terça-feira	45 min – 1 aula	Exercícios

Quadro 13 – Calendário das observações de aulas do 1º ano.

Data/Hora	Dia	Hora/aula	Atividade/conteúdo
27/03/2012 – 10h55	Terça-feira	90 min – 2 aulas	Comparativo
03/04/2012 – 10h55	Terça-feira	90 min – 2 aulas	Vestuário, revisão
24/04/2012 – 10h55	Terça-feira	90 min – 2 aulas	Coment. provas, exe.
08/05/2012 – 10h55	Terça-feira	90 min – 2 aulas	Subj. Obj. pronouns
15/05/2012 – 10h55	Terça-feira	90 min – 2 aulas	Comparativo exe.
22/05/2012 – 10h55	Terça-feira	90 min – 2 aulas	Passado simples
29/05/2012 – 10h55	Terça-feira	90 min – 2 aulas	Revisão: passado
05/06/2012 – 10h55	Terça-feira	90 min – 2 aulas	Exercícios

3.4.2 Entrevistas semiestruturadas

Fetterman (*op. cit.*) considera a entrevista como a técnica de coleta de dados mais importante de que dispõe o etnógrafo e, segundo André (*op. cit.*), as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Conforme Gass & Mackey (2005), há vários tipos de entrevistas para coleta de dados na pesquisa qualitativa, porém, a entrevista semiestruturada é menos rígida, pois permite que o entrevistador use uma lista de perguntas para guiá-lo, enquanto tem mais liberdade para sondar e divagar sobre o assunto com o objetivo de conseguir maiores informações. Por esse motivo, optei pela entrevista semiestruturada pelo fato de essa modalidade de entrevista possibilitar uma maior expressão por parte dos participantes, pois podem transmitir de uma melhor maneira seus pensamentos e reflexões sobre o assunto pesquisado e ao mesmo tempo o pesquisador tem mais liberdade para obter as informações e esclarecimentos sobre o tema de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em uma sala de aula da escola ao lado da sala de aula dos alunos participantes em um dia de aula em que os alunos estavam fazendo uma revisão dos conteúdos vistos anteriormente. Como os alunos estavam fazendo exercícios escritos com o auxílio da professora que os estava acompanhando nas suas próprias carteiras, a professora achou que fosse mais oportuno que eles saíssem por dez minutos cada um para as entrevistas, tendo em vista que o tempo disponível para a revisão seria mais que suficiente e os alunos não seriam prejudicados. Saliento também que eles preferiram que as entrevistas fossem feitas assim, pois não teriam tempo disponível para comparecer à escola no turno contrário para participarem da pesquisa. Ao final da aula seguinte, a professora corrigiu toda a revisão com a turma inteira, dentro do calendário previsto para suas atividades pedagógicas. Acrescento ainda que esse procedimento foi utilizado na turma do 6º ano, assim como na turma do 1º ano, que estavam revisando os conteúdos para as provas do 2º bimestre do ano letivo de 2012. Veja nos quadros 14 e 15 os calendários das entrevistas dos alunos ingressantes e egressos.

Quadro 14 – Calendário das entrevistas do 6º ano

Aluno	Data	Hora
André	16/06/2012	13h
Beatriz	23/06/2012	13h37
Carlos	23/06/2012	13h21
Daniel	23/06/2012	13h04
Flávia	16/06/2012	14h06
Laura	16/06/2012	13h12
Mônica	16/06/2012	13h42

Pedro	23/06/2012	13h49
Roberto	16/06/2012	13h54
Saulo	16/06/2012	13h28
Tânia	23/06/2012	14h03
Vinícius	27/06/2012	13h31

Quadro 15 – Calendário das entrevistas do 1º ano

Aluno	Data	Hora
Bruna	12/06/2012	10h25
Camila	19/06/2012	9h46
Felipe	12/06/2012	9h48
Lucas	12/06/2012	10h02

3.4.3 Questionários

O questionário é qualitativamente diferente da entrevista por causa da distância entre o pesquisador e entrevistado. Em uma entrevista, há uma interação entre as duas pessoas envolvidas no processo, o que não acontece quando o participante responde um questionário. No entanto, o questionário pode também ser um bom instrumento de coleta de dados pelo fato de este ser o produto de seu conhecimento, sobre aquilo que está sendo pesquisado; e ainda o questionário pode ser adaptado pelo pesquisador a um tópico específico, assim como um conjunto de itens que queira investigar (FETTERMAN, 2010). Ainda, corrobora Vieira-Abrahão (2006), o questionário pode ser aplicado em diferentes contextos, momentos, locais, etc., e o foco da investigação pode ser direcionado com precisão. Além disso, viabiliza a aquisição de informações mais detalhadas, pois proporciona o anonimato nas respostas.

Gil (1999) define questionário como sendo uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, interesses, situações vivenciadas entre outros.

O *Questionário I*³⁰ utilizado nesta pesquisa possui quinze (15) questões que visam a obter informações pessoais sobre os alunos participantes, tais como idade, naturalidade, endereço, informações sobre a família: idade e profissão dos pais, número de irmãos, e suas respectivas idades, e também dados a respeito do estudo de línguas na família, se pais ou irmãos estudam inglês ou outra língua estrangeira, onde estudam e por quanto tempo estudam.

³⁰ Todos os questionários usados nesta pesquisa constam dos apêndices desta dissertação.

Considero esses dados relevantes para minha pesquisa, pois, como assevera Almeida Filho (2008, p. 13), “para aprender os alunos recorrem às maneiras típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos”.

O *Questionário II* e o *Questionário III* possuem dez questões cada um e visam a obter informações como: interesses, expectativas, dificuldades, preferências e comportamento em relação à aprendizagem de inglês, crenças, maneiras de estudar e tempo dedicado ao estudo da língua. Logo, considero esses questionários importantes na caracterização da cultura de aprender dos alunos. Saliento que, ao elaborar os questionários, levei em consideração leituras sobre o tema, cultura de aprender, como Barcelos (1995) e Antonini (2009). Algumas perguntas foram retiradas e/ou adaptadas dos questionários utilizados por essas autoras (*ibidem*).

Para traçar o perfil das professoras das duas turmas observadas, também foi usado o *Questionário IV*.

3.4.4 Narrativas visuais (desenhos)

Conforme pontua Vieira-Abrahão (2006, p. 224), as narrativas são “técnicas que buscam captar histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula”. Para a autora (*ibidem*), autorrelatos podem acontecer oralmente, por meio de entrevistas, conversas informais e discussões, relatos escritos, a partir dos quais o participante pode fazer descrições ou relatos de eventos de sua vida pessoal. Outra forma de narrativa que tem sido usada nas pesquisas em LA é a visual. Vieira-Abrahão (*op. cit.*, p. 229) denomina narrativa visual como “desenhos”.

Os desenhos permitem que os participantes representem suas emoções, expectativas, crenças e concepções no papel, proporcionando ao pesquisador acesso à sua identidade e personalidade. Em outras palavras, o pesquisador passa a visualizar experiências significativas que contribuíram de algum modo para a formação de culturas de ensinar, aprender e avaliar específicas de seus participantes. Sendo assim, considero esse instrumento útil e eficaz em minha pesquisa, podendo aumentar a confiabilidade deste estudo.

Nesta pesquisa, lancei mão das narrativas visuais³¹ ou de desenhos como fontes de complementação de informações, como fonte secundária de dados, todavia, importantes na triangulação dos dados, pois permitem que o aluno expresse livremente e graficamente suas

³¹ As narrativas visuais feitas pelos alunos participantes constam do Capítulo 4 – Análise de dados.

crenças, expectativas, concepções e ideias sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Na ocasião da coleta de dados, pedi aos alunos participantes que fizessem um desenho o qual representasse sua visão sobre o ensino/aprendizagem de inglês e/ou a língua inglesa. A partir dos desenhos feitos por eles, procurei descobrir quais fatores os alunos relacionam com o processo de ensino/aprendizagem de LE (inglês) para que suas crenças pudessem ser inferidas a partir dos desenhos feitos por eles.



Figura 5 – Instrumentos utilizados na pesquisa

3.5 Procedimentos utilizados na análise dos dados

A análise dos dados deste estudo será realizada com base na triangulação deles (FETTERMAN, 2010; BORTONI-RICARDO, 2009), após a coleta de dados por meio dos instrumentos descritos e justificados anteriormente.

Fetterman (*op. cit.*, p. 94) afirma que “a triangulação é a base da pesquisa etnográfica”. Sendo ela que valida a etnografia, pois testa uma fonte de informação contra outra, descarta possíveis alternativas e comprova uma hipótese. O etnógrafo compara diferentes fontes de informação para testar a qualidade da informação, compreender melhor o drama social dos participantes e colocar toda situação dentro da mesma perspectiva. O autor (*ibidem*, p. 95) assevera que “a triangulação funciona com qualquer tema, em qualquer contexto e em qualquer nível, isto é, ela é tão eficiente para se estudar uma sala de aula do Ensino Médio quanto à administração do ensino superior”. O segredo está em se comparar itens e níveis comparáveis, ou seja, compatíveis durante a análise. “A triangulação sempre

melhora a qualidade dos dados e da precisão dos resultados etnográficos.” Além do mais, a triangulação pode ocorrer naturalmente em uma conversa tão facilmente como pode ocorrer no trabalho de investigação intensiva. Entretanto, o etnógrafo deve identificá-la em contextos sutis. E ainda, “a triangulação pode produzir resultados conflitantes, exigindo dados adicionais e um esforço para reconciliar a informação”.

Bortoni-Ricardo (*op. cit.*, p. 61) explica que:

A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.

Na primeira etapa, busco identificar a cultura de aprender LE dos participantes da pesquisa, os alunos ingressantes e os egressos do Ensino Fundamental II, por meio dos instrumentos descritos na seção anterior. Em seguida, relaciono a cultura de aprender dos alunos ingressantes com a cultura de aprender dos alunos egressos com o objetivo de investigar como essas culturas se relacionam, se são iguais ou não, se a cultura de aprender dos alunos iniciantes é alterada no decorrer do curso do Ensino Fundamental II, se sim, por que e como isso acontece e, por fim, procurarei descrever quais as implicações dessas culturas para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

3.6 Considerações éticas

A conduta ética é um pré-requisito fundamental para a realização de pesquisas na área das ciências sociais e essa conduta ética proporciona confiabilidade à pesquisa. Fetterman (2010) cita os dilemas éticos que emergem durante a realização do trabalho de campo do pesquisador:

- **Permissão** – Para realizar sua pesquisa, o etnógrafo deve obter permissão para a realização dela, em alguns casos é necessário informar o objetivo da pesquisa aos participantes. Ainda, em alguns contextos é recomendável uma permissão formal escrita. Solicitar permissão para realizar audiografações, tirar fotografias e informar os participantes sobre como esse material será utilizado são, também, atitudes éticas. Saliento que o primeiro passo dado em direção ao meu trabalho de campo foi uma visita ao chefe da divisão de ensino da escola e ao

coordenador da seção de inglês, na qual explicitarei os objetivos de meu estudo e obtive autorização para entrada em campo, por meio da assinatura dos termos de consentimento que constam dos anexos desta dissertação. Os professores e pais de alunos também foram consultados sobre a realização da pesquisa por meio de informativo escrito, os quais concordaram prontamente, assinando os termos de consentimento.

◦ **Honestidade** – Ao explicar aos participantes da pesquisa o que vai estudar e como planejam fazê-lo, o etnógrafo deve usar de sinceridade. O uso de técnicas enganosas na pesquisa etnográfica é impróprio, segundo Fetterman (*op. cit.*). Entretanto o pesquisador deve ponderar quanto a ser mais ou menos detalhista ao esclarecer os participantes sobre a pesquisa.

◦ **Confiança** – Conforme Fetterman (*op. cit.*), o profissionalismo e um procedimento atento ao realizar a pesquisa demonstram o profundo respeito, admiração e estima do etnógrafo pelo modo de vida das pessoas. O estabelecimento de um vínculo de credibilidade proporciona ao pesquisador acesso ao grupo ou à comunidade em estudo. Ao demonstrar disposição de proteger a privacidade de seus contatos, o etnógrafo obterá mais facilmente a credibilidade do grupo. A confiança dos participantes é fator indispensável à realização da pesquisa.

◦ **Pseudônimos** – No trabalho de proteger o pesquisado, o etnógrafo deve sempre avaliar a conveniência de revelar o nome de seus participantes. O uso de pseudônimos para disfarçar a identidade das pessoas que participam da pesquisa as protegem dos potenciais danos que essa revelação pode causar. Conforme esclareci anteriormente, pseudônimos foram usados neste estudo.

◦ **Reciprocidade** – O pagamento em dinheiro não é recomendável para retribuir as pessoas pela participação prestada ao pesquisador. A retribuição pode se dar por meio da atenção que o pesquisador dispensa aos problemas pessoais dos participantes, pelo ensino de habilidades que o pesquisador tenha, pela participação e ajuda no trabalho dos participantes e pela informação dos resultados finais da pesquisa à comunidade ou participantes desta.

◦ **Conhecimento recriminável** – Esse conhecimento se refere àquele que o pesquisador obtém sobre atividades ilegais ou ilícitas ao realizar a pesquisa. Em uma pesquisa sobre o comércio de drogas, por exemplo, o pesquisador não conseguirá sair da pesquisa sem sujar as mãos.

◦ **Trabalho rigoroso** – Também é uma atitude ética o esforço empreendido no trabalho de campo em busca de qualidade na realização deste. E o contrário, a falta de empenho nesse sentido retrata uma conduta irresponsável, que enfraquece a credibilidade e o impacto da pesquisa. O plágio, atitudes como forjar dados ou comportamento que não seja profissional

comprometem não só os envolvidos em determinada pesquisa, mas, também, toda a comunidade acadêmica.

Tendo em vista as questões éticas supracitadas, traço neste parágrafo a trajetória da pesquisa. Como trabalho na escola cenário do meu estudo, compareci à sala do diretor de Ensino, expliquei como seria feita a pesquisa, pedi permissão para realizá-la na escola, ressaltei os princípios éticos que a pesquisa respeitaria e entreguei o termo de consentimento³². O diretor concordou prontamente que a pesquisa fosse realizada na escola e se colocou à disposição para qualquer eventualidade no andamento do estudo. Conversei com a coordenadora da seção (SEAN) na qual assisti às aulas e também com as professoras; expliquei sobre a pesquisa e entreguei-lhes os termos de consentimento para que assinassem³³. Todas concordaram gentilmente com a realização da pesquisa. Após o consentimento da coordenadora e das professoras, comecei com as observações dos participantes. No primeiro dia de observação de aula, conversei com as duas turmas sobre a pesquisa e expliquei sobre os princípios éticos os quais eu seguiria ao realizar o estudo, como, por exemplo, o uso de pseudônimos. Os alunos foram unânimes ao concordarem em participar da pesquisa, entretanto somente alguns alunos de cada uma das duas turmas participaram efetivamente respondendo os questionários, fazendo a narrativa visual e participando das entrevistas. Saliento que todos os alunos levaram para os pais um termo de consentimento no qual solicitei permissão para que seus filhos pudessem participar do estudo³⁴, mas, como já disse anteriormente, apenas doze alunos ingressantes e cinco egressos trouxeram os termos de consentimento assinados pelos pais e somente a estes solicitei que respondessem aos instrumentos de coleta de dados.

Neste capítulo explicito os pressupostos metodológicos que nortearam minha pesquisa, como a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados, assim como o princípio orientador da análise dos dados e a trajetória da pesquisa. No próximo capítulo discorro sobre a análise dos dados coletados e suas interpretações.

³² Esse termo de consentimento consta do apêndice 1.

³³ Esses termos de consentimento constam dos apêndices 2 e 3.

³⁴ Esse termo de consentimento consta do apêndice 4.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

“Ao longo do caminho nós temos que responder às perguntas: Que tipo de mundo é a sala de aula? Que lugar ocupa na sociedade? Como se tornou o que é? Quão diferente pode se tornar nas diversas circunstâncias?”

van Lier, (1988, p. 9)

Este capítulo é dedicado à apresentação, discussão e análise dos dados obtidos por meio da coleta de dados feita por instrumentos descritos no capítulo metodológico.

Primeiramente retomo as perguntas de pesquisa que formulei com o propósito de caracterizar a cultura de aprender língua estrangeira de alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II e verificar como a cultura dos alunos ingressantes e a cultura dos alunos egressos se relacionam:

- 1 Como se caracteriza a cultura de aprender LE (inglês) de alunos ingressantes (6º ano) e egressos (1º ano) do Ensino Fundamental II? A caracterização da cultura de aprender será feita por intermédio da consideração de aspectos que serão observados com o auxílio das subperguntas:
 - 1.1 Como se (re)constrói a cultura de aprender língua estrangeira dos participantes da pesquisa?
 - 1.2 O que os alunos dizem ser necessário fazer para se aprender inglês?
 - 1.3 O que eles fazem para aprender inglês?
- 2 Como a cultura de aprender dos alunos ingressantes se relaciona com a cultura de aprender dos alunos egressos?

Visando a uma melhor compreensão do estudo realizado sobre a cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II, divido a análise dos dados em três etapas. Na primeira etapa, discorro sobre alguns fatores intervenientes na cultura de aprender dos alunos pesquisados. Nessa seção, faço uma descrição do perfil dos alunos participantes da pesquisa, descrevo o perfil dos pais dos alunos e o das professoras dos alunos e teço considerações sobre os documentos oficiais da escola militar. Na segunda, faço a caracterização da cultura de aprender dos alunos usando as subperguntas de pesquisa para nortear meu trabalho. Na terceira, discorro sobre como a

cultura de aprender dos alunos ingressantes se relaciona com a cultura de aprender dos alunos egressos.

4.1 Fatores intervenientes na cultura de aprender dos alunos

4.1.1 O perfil dos alunos participantes da pesquisa

Nesta seção traço o perfil dos alunos participantes. Início com os alunos do 6º ano, ingressantes, cujas aulas aconteceram às terças-feiras das 13horas às 13h45 e às sextas-feiras das 13horas às 14h30 com a professora Marina, totalizando três aulas por semana. Logo em seguida, descrevo o perfil dos alunos do 1º ano, egressos do Ensino Fundamental II, cujas aulas foram ministradas pela professora Tereza às terças-feiras das 9h55 às 11h25, duas aulas por semana. Alunos ingressantes:

André – O aluno tem doze anos, é natural de Goiânia/GO, possui um irmão de quinze anos, que também estuda na escola militar. Os dois não estudam inglês fora da escola e seus pais também não estudam inglês. André começou a estudar inglês com onze anos na escola militar, nunca estudou em cursos de línguas ou morou em outro país onde se fala esta língua.

Beatriz – A aluna tem onze anos, é natural de Brasília/DF, possui duas irmãs, uma de sete anos e outra de vinte e um anos, que estudam inglês em suas escolas regulares. Os pais de Beatriz não estudam inglês. A aluna começou a estudar inglês com cinco anos na escola regular onde estudava na época, entretanto nunca estudou em escola de línguas ou em um país onde se fala a língua alvo. Beatriz acha que cinco anos foi uma boa idade para começar a aprender uma LE, pois, como diz a aluna, *“todo mundo tem que aprender inglês desde cedo para já ir adquirindo experiência e ir aprendendo mais”*.

Carlos – O aluno tem dez anos de idade, é natural de Barreiras/BA, possui um irmão de dezessete anos, que estuda em curso preparatório para as escolas militares em que estuda inglês. Seus pais não estudam inglês. Carlos começou a estudar inglês com cinco anos na escola regular. Acha que foi uma boa idade e explica o seguinte: *“[...] porque a gente aprende mais inglês e tem algumas crianças que têm o sonho de ir para alguns países de fora, como eu, né, que quero ir e tenho que aprender inglês para falar lá no país”*. Ele começou a estudar em um curso de línguas este ano, e está gostando, nunca estudou no exterior.

Daniel – Daniel tem onze anos de idade, é natural do Rio de Janeiro/RJ, possui um irmão de três anos, que não estuda inglês. O pai estudou inglês em um curso de línguas no ano

passado. O aluno começou a estudar inglês com nove anos em um curso de línguas. Acha que foi uma boa idade, pois “[...] talvez porque quanto mais novo a gente aprender mais habilidade, assim, pra guardar né”. No momento ele não estuda mais no curso de línguas, parou. O aluno relata que seu pai já estudou inglês no exterior e que ele mesmo já viajou para a Inglaterra e os Estados Unidos com os pais. Ao ser perguntado se falou inglês no exterior, o aluno respondeu que “não foi tão bom, mas falei”.

Flávia – A aluna tem onze anos e é natural de Ceilândia/DF, possui três irmãos de quinze anos, treze anos e doze anos. A aluna e seus irmãos estudam inglês na escola militar atualmente e seus pais não estudam inglês. Flávia começou a estudar inglês com cinco anos na escola regular. Acha que foi uma boa idade “por causa que [sic] quando a gente é pequeno tem mais facilidade pra aprender coisas novas”. A aluna já estudou em escola de línguas há alguns anos, mas parou ao entrar na escola que já tinha inglês. Ela não estudou no exterior.

Laura – A aluna tem onze anos de idade, é natural do Rio de Janeiro/RJ, possui uma irmã de sete anos de idade, que estuda inglês em um curso de línguas. Laura começou a estudar a língua inglesa com sete anos num curso de línguas que ensinava na própria escola. Ela acha que foi uma boa idade porque “[...] agora que eu tô crescendo eu já sei mais, né, aí, tipo quando eu crescer eu já vou tá [sic] melhor”. Ela estuda em um curso de inglês há dois anos, mas nunca estudou no exterior.

Mônica – Mônica tem onze anos de idade, é natural de Manaus/AM, possui dois irmãos, de treze e dezoito anos de idade. A aluna e seus irmãos estudam inglês na escola militar, não frequentam curso de línguas. Seu pai estuda inglês pela internet há dois anos. A aluna começou a estudar inglês aos sete anos na escola regular, não estudou em escola de línguas ou no exterior. A aluna relata que fala um pouco de espanhol com o pai em casa e acredita que começou a estudar em uma boa idade porque “[...] ah, já começa a aprender quando era [sic] menor, aí fica mais fácil quando você cresce, pra aprender”.

Pedro – O aluno tem doze anos, é natural de Corumbá/MS e não tem irmãos. Os pais já estudaram inglês há algum tempo. O aluno começou a aprender inglês com nove anos com o pai e usando a internet em casa. O aluno diz que poderia ter começado a estudar a língua inglesa antes, mais cedo, “[...] para já aprender mais e pra quando for viajar”. O aluno nunca estudou em escola de línguas ou no exterior.

Roberto – O aluno tem onze anos, nasceu no Rio de Janeiro/RJ e tem um irmão de quinze anos, que estuda inglês em um curso de línguas. O aluno iniciou o estudo da língua

inglesa aos sete anos em Barreira/BA, na escola regular onde estudava. Ele não estuda em escola de línguas. Os pais não estudam inglês.

Saulo – O aluno tem onze anos, é natural de Brasília/DF, possui um irmão de nove anos, que estuda inglês em um curso de línguas há um ano e meio. Os pais de Saulo não estudam inglês. Ele começou a estudar a língua inglesa aos nove anos em uma escola de línguas. Não estudou no exterior.

Tânia – A aluna tem doze anos de idade, nasceu em Brasília/DF e possui dois irmãos, de dez e quatorze anos, que estudam inglês no Centro Interescolar de Línguas da Secretaria de Educação do DF, há muito tempo, como afirma a aluna Tânia. Seus pais não estudam inglês. Tânia começou a estudar inglês aos nove anos na escola regular onde estudava. Ela não estudou em escolas de línguas ou no exterior, mas relata que já viajou para os Estados Unidos.

Vinícius – O aluno tem onze anos de idade, é natural de Brasília/DF e possui dois irmãos, de dezessete e quatorze anos, que estudam inglês na escola militar assim como Vinícius. Os pais do aluno não estudam inglês. Ele começou a estudar inglês aos seis anos na escola onde estudava então. Estuda língua desde que entrou na escola, mas nunca estudou em cursos de línguas.

Apresento a seguir um quadro com o resumo do perfil dos alunos ingressantes.

Quadro 16 – Resumo do perfil dos alunos ingressantes

Aluno	Idade	Começou estudar inglês/ onde	Curso de Línguas	Nº irmãos/ estuda inglês	Pais/ Inglês
André	12	11 anos Escola regular	Nunca Frequentou	2 Curso de línguas	Não estudam
Beatriz	11	5 anos Escola regular	Nunca Frequentou	2 Escola regular	Não estudam
Carlos	10	5 anos Escola regular	Frequenta Agora	1 Curso de línguas	Não estudam
Daniel	11	9 anos Curso de línguas	Já Frequentou	1 Não estuda inglês	Pai estudou no ano passado
Flávia	11	5 anos Escola regular	Já Frequentou	3 Escola regular	Não estudam
Laura	11	7 anos Curso de línguas	Já Frequentou	1 Curso de línguas	Não estudam
Mônica	11	7 anos Escola regular	Nunca Frequentou	2 Escola regular	Pai estuda pela internet
Pedro	12	9 anos Casa com pai	Nunca Frequentou	Nenhum	Pais já estudaram
Roberto	11	7 anos Escola regular	Nunca frequentou	1 Preparatório	Não estudam
Saulo	11	9 anos	Já	1	Não estudam

		Curso de línguas	frequentou	Curso de línguas	
Tânia	12	9 anos Escola regular	Nunca frequentou	2 CIL	Não estudam
Vinícius	11	6 anos Escola regular	Nunca frequentou	2 Escola regular	Não estudam

Alunos egressos:

Bruna – A aluna tem quatorze anos, nasceu em Brasília/DF e tem dois irmãos, de onze e seis anos, que não estudam inglês. Seus pais não estudam essa língua. Bruna começou a estudar inglês aos dez anos na escola regular, mas acha que deveria ter começado mais cedo. Ela nunca estudou em cursos de inglês e nunca estudou ou morou no exterior.

Camila – Ela tem quinze anos, é natural de Recife/PE e possui dois irmãos, um com seis anos de idade e o outro com vinte. O irmão, que frequenta a Universidade de Brasília, não estuda inglês no momento, mas já estudou. Seus pais não estudam a língua. Camila começou a estudar inglês aos onze anos na escola regular.

Felipe – O aluno tem quinze anos, é de Brasília/DF e possui um irmão de doze anos, que não estuda inglês. Seus pais não estudam a língua inglesa. Felipe começou a estudar essa língua aos dez anos na escola regular. O aluno nunca estudou em escola de línguas e nunca morou no exterior.

Lucas – O aluno tem quatorze anos, é natural de Ceilândia/DF e possui dois irmãos, de doze e dezoito anos de idade, sendo um deles também aluno da escola militar e o outro, universitário. Nenhum dos três frequenta cursos de línguas. Lucas começou a estudar a língua inglesa aos dez anos quando entrou na escola, acha que poderia ter começado mais cedo, mas não teve oportunidade. Ele não frequenta um curso de línguas, porém diz que gostaria de fazê-lo, também não estudou no exterior, mas gostaria de viajar para lá um dia.

Selma – Selma tem quinze anos e possui dois irmãos, um com sete e o outro com doze anos de idade, que não estudam inglês. A aluna não estuda inglês em outra escola. Selma não respondeu a entrevista, então não tenho outros dados sobre ela.

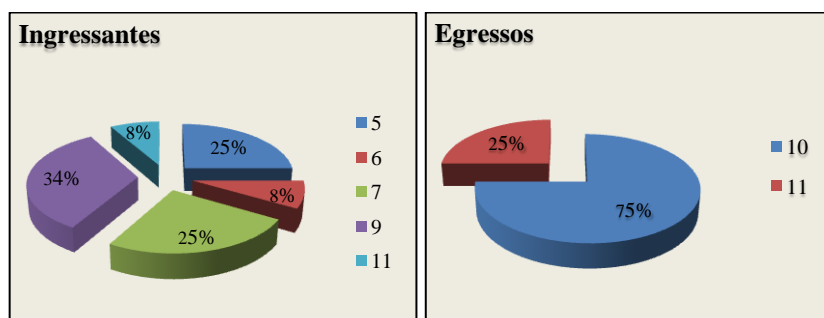
Veja a seguir um quadro com o resumo do perfil dos alunos egressos.

Quadro 17 – Resumo do perfil dos alunos egressos

Aluno	Idade	Começou estudar inglês/ onde	Curso de Línguas	Nº irmãos/ estuda inglês	Pais/ Inglês
Bruna	14	10 anos Escola regular	Nunca Frequentou	2 Não estudam	Não estudam
Camila	15	11 anos Escola regular	Nunca Frequentou	2 Escola regular	Não estudam

Felipe	15	10 anos Escola regular	Nunca Frequentou	1 Não estuda	Não estudam
Lucas	14	10 anos Escola regular	Nunca Frequentou	1 Não estuda	Não estudam
Selma	15	Escola regular	-	2 Escola regular	Não estudam

Após analisar o perfil dos alunos participantes, percebo que a maioria dos alunos ingressantes, 58%, começou a estudar inglês aos sete anos ou menos. Somente um dos alunos do 6º ano começou a estudar inglês aos onze anos. Por outro lado, 75% dos alunos egressos pesquisados iniciaram o estudo da língua inglesa aos dez anos e 25% aos 11 anos. Como mostram os gráficos a seguir, os alunos egressos começaram a estudar mais tarde do que os alunos ingressantes.



Gráficos 1 e 2 - Idade dos alunos ingressantes e egressos ao começarem a estudar inglês.

Interessante notar que, nos excertos transcritos no perfil dos alunos extraídos das entrevistas, alguns alunos do 6º ano mostram claramente a crença de que quanto mais cedo se começa a estudar inglês melhor. Conforme os dados nos revelam e acoplados com minha experiência neste lócus de ensino e de aprendizado de LE, acredito que alunos tão jovens já possuam essa crença, que é parte integrante da cultura de aprender, porque tiveram essa cultura influenciada por pais, professores ou outra pessoa de seu convívio.

- [01] “Todo mundo tem que aprender inglês desde cedo para já ir adquirindo experiência e ir aprendendo mais.” (Beatriz, 6º ano – Entrevista)
- [02] “Talvez porque quanto mais novo a gente aprender mais habilidade, assim, pra guardar né.” (Daniel, 6º ano – Entrevista)
- [03] “Ah, já começa a aprender quando era menor, aí fica mais fácil quando você cresce, pra aprender.” (Mônica, 6º ano – Entrevista)
- [04] “Por causa que (sic) quando a gente é pequeno tem mais facilidade pra aprender coisas novas.” (Flávia, 6º ano – Entrevista)

[05] “Porque a gente aprende mais inglês e tem algumas crianças que têm o sonho de ir para alguns países de fora, como eu, né, que quero ir e tenho que aprender inglês para falar lá no país.” (Carlos, 6º ano – Entrevista)

A crença de que quanto mais cedo se começar a estudar inglês melhor consta das pesquisas de vários estudiosos, como Carvalho (2000), Mastrella (2002), Silva (2005), entre outros. Também já foi tema de vários estudos (PENFIELD E ROBERTS, 1959; ELLIS, 1994; BREWSTER, ELLIS & GIRARD, 2002; CAMERON 2003; BROWN, 2007) no campo da Linguística Aplicada. Segundo Brown (2007), a crença popular nos faz acreditar que crianças fazem menos esforço para aprender uma LE e que elas são aprendizes de línguas com facilidade superior aos adultos. Sendo assim, elas têm mais chances de sucesso nessa empreitada, entretanto, em ambos os casos, há qualificações a se considerar. Primeiro essa crença esconde um tremendo esforço cognitivo e afetivo da criança devotada à aprendizagem de LE. A diferença entre crianças e adultos reside principalmente no contraste entre a atenção periférica e espontânea da criança para formas de linguagem e a atenção aberta e focal do adulto a essas formas. Portanto, essa noção popular sobre o menor esforço da criança para aprender LE somente se mantém se o ‘esforço’ refere-se estritamente à atenção focal para formas de linguagem. Em segundo lugar, adultos não são necessariamente menos bem sucedidos em seus esforços. Conforme pontua Brown (*op. cit.*), estudos mostram que de fato adultos podem ser superiores em vários aspectos: podem aprender e reter maior vocabulário, podem utilizar diversos processos dedutivos e abstratos para aprender gramática e outros conceitos linguísticos, além do mais, no ensino formal, seu intelecto superior normalmente o ajuda a aprender mais rapidamente do que a criança. Assim, o contexto de sala de aula pode apresentar algumas dificuldades para a criança apesar da sua fluência e naturalidade notáveis. Terceiro, a crença popular não diferencia crianças muito jovens — de quatro a seis anos — de adolescentes — de doze a treze anos — e as outras idades entre os dois. Na verdade, há casos de crianças de seis a doze anos manifestarem dificuldades significativas por uma infinidade de razões como: fatores pessoais, sociais, culturais e políticas em jogo no Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, Brewster, Ellis & Girard (2002) pontuam que o fato de iniciar a aprendizagem de línguas na infância por si só não pode ser considerado uma vantagem. Outros fatores, como motivação, autoestima, entre outros influenciam o processo de aprendizagem de uma LE e devem ser levados em consideração.

Corroborando com Brown (*ibidem*), Cameron (2003) pontua que, em contextos formais de ensino, a facilidade de aprendizagem de uma língua nova que a criança apresenta

quando inserida em contexto de imersão pode não ser a mesma. E acrescenta que, embora haja evidências de que a criança pode desenvolver melhor fluência e compreensão auditiva, por outro lado, a produção oral e escrita e o domínio gramatical não são exatamente satisfatórios mesmo em contexto de imersão.

Ainda a esse respeito, eu não poderia deixar de mencionar a Hipótese do Período Crítico (HPC), que tem posição de destaque no cenário de aquisição de línguas (ELLIS, 1994; PENFIELD E ROBERTS, 1959). Conforme Ellis (1994), a HPC estabelece que haja um período em que a aquisição de línguas ocorre naturalmente e sem esforço. Ellis (*ibidem*) cita Penfield e Roberts (1959), que argumentaram que a idade ideal para a aquisição ocorre nos primeiros dez anos de vida. Durante esse período, o cérebro retém plasticidade, a qual começa a desaparecer com o início da puberdade. Entretanto, Ellis (*op. cit.*) pontua que a HPC é uma explicação inadequada para o papel desempenhado pela idade na aquisição de língua, pois ele a julga parcialmente correta: somente quanto à pronúncia é uma vantagem começar mais cedo. A HPC deve ser reformulada para explicar por que a perda de plasticidade afeta a pronúncia, mas não outros níveis da linguagem. Para esse autor (*ibidem*), não há evidência clara que esclareça a ligação entre idade dos aprendizes e dominância cerebral.

Diante dos esclarecimentos dos teóricos citados acerca da crença de que quanto mais cedo se começar a estudar inglês melhor, concluo que há muita controvérsia entre os estudiosos do assunto, portanto ainda hoje há um vasto campo de pesquisa a respeito desse tópico sobre o qual vários estudos empíricos não convergem. Acerca da HPC, assim como Ellis (*op. cit.*), acredito que não haja evidência clara entre a idade do aprendiz e o sucesso garantido na aprendizagem. Devido a minha experiência como professora de inglês, vejo que crianças apresentam dificuldades, como por exemplo, na compreensão da gramática, convergindo com o que assevera Cameron (2003), e também que adultos podem ser bem sucedidos na aprendizagem de LE, como pontua Brown (2007). Fechando essa discussão, considero pertinente declarar que a meu ver essa crença de que quanto mais cedo se começar a estudar inglês melhor, na verdade é um mito, corroborando com Rocha (2006).

Quanto ao local onde os alunos começaram a estudar inglês, entre os doze alunos participantes do 6º ano, oito começaram a estudar inglês na escola regular e quatro em cursos de línguas. Entre seus irmãos, somente um não estuda inglês, a maioria estuda na escola regular, três estudam em escolas de línguas. E quanto aos seus pais, somente três estudaram a língua, a maioria não frequentou aulas de inglês. A respeito dos cinco alunos do 1º ano, todos começaram a estudar inglês na escola regular. Dois alunos possuem irmãos que estudam

inglês na escola regular, os outros três possuem irmãos que não estudam inglês e nenhum dos pais desses alunos estudam inglês. Por meio da análise dos dados aliada à minha experiência como professora neste lócus de pesquisa, posso ver que nas famílias pesquisadas não há uma cultura de se frequentar cursos de línguas. Infiro que tal situação ocorra talvez por causa da condição financeira delas, embora os alunos não tenham esclarecido o motivo pelo qual não frequentam cursos de línguas, exceto no excerto a seguir, no qual a aluna diz o que acha das escolas de línguas:

[06] “Eu acho que é uma ajuda a mais, porque eu sempre também quis fazer [...] meu pai sempre quis me colocar, mas só que o ano passado tive que fazer curso pra entrar pra cá e não deu, e esse ano eu tô fazendo judô e não tá dando, mas o ano que vem eu vou começar.” (Beatriz, 6º ano – Entrevista)

Percebo pela declaração da aluna Beatriz que a aprendizagem de inglês não é prioridade em sua casa, tendo em vista que outros interesses, como a prática de esportes, foi escolhida para investimento financeiro. Outro dado relevante é o fato de que os pais dos alunos em sua maioria não estudam inglês, pois considero o exemplo dos pais muito importante na formação da cultura de aprender dos alunos.

4.1.2 Os pais dos alunos participantes da pesquisa

4.1.2.1 O perfil dos pais

Conforme o Questionário I, a maioria dos pais dos alunos é militar. Ao serem questionados sobre qual língua estrangeira eles tiveram/têm contato, cinco pais responderam que tiveram/têm contato com o inglês; um com inglês e francês; um com espanhol; e um com inglês, espanhol e italiano. Dos oito pais que responderam ao questionário, cinco tiveram contato com uma língua estrangeira, no caso o inglês, no colégio; três pais mencionaram: meios de comunicação, congresso, trabalho, falantes da língua, cursos de línguas e viagens. Os quadros a seguir mostram um pouco do perfil dos pais dos alunos pesquisados.

Quadro 18 – Resumo do perfil dos pais dos alunos ingressantes

Aluno	Idade mãe	Idade Pai	Profissão mãe	Profissão Pai	Contato com inglês
André	37	39	Recepcionista	Militar	Congresso
Beatriz	39	41	Servidora pública	Bombeiro	Colégio, curso de línguas, meios de comunicação.

Carlos	35	43	Professora	Militar	Colégio
Daniel	37	38	Bióloga	Militar	Cursos de línguas, falantes da língua, trabalho, viagens.
Flávia	33	34	Dona de casa	Militar	Colégio
Laura	34	42	Advogada	Militar	-
Mônica	34	45	Enfermeira	Militar	-
Pedro	42	45	Professora	Militar	-
Roberto	37	37	Militar	Militar	-
Saulo	47	49	Militar	Militar	Colégio
Tânia	39	46	Professora	Funcionário dos correios	Colégio, cursos de línguas
Vinícius	49	42	Servidora pública	Militar	-

Quadro 19 – Resumo do perfil dos pais dos alunos egressos

Aluno	Idade mãe	Idade Pai	Profissão mãe	Profissão Pai	Contato com inglês
Bruna	31	38	Dona de casa	Militar	Colégio
Camila	40	43	-	Funcionário público	-
Felipe	36	42	Militar	Militar	-
Lucas	40	44	Enfermeira	Bombeiro	-
Selma	36	41	Secretária	Militar	-

Os dados mostram que os pais não demonstram se interessar muito pelo estudo da língua inglesa. Conforme vimos no Capítulo I, Bohn (2003) esclarece que nos anos 70 a elite brasileira percebe a relevância de se aprender inglês, e aparecem, então, os cursos de línguas, as viagens educativas e de intercâmbio para os Estados Unidos. Percebo que os pais em questão nasceram no final dos anos 60 ou no início dos anos 70. Por meio dessa informação, concluo que esses pais não tiveram muito contato com a língua, a não ser na escola regular, entretanto não frequentaram escolas de línguas ou foram estudar inglês no exterior, tendo em vista que a ‘explosão’ do interesse pelo estudo do inglês se iniciou nas classes sociais mais altas, na elite, como descreve Bohn (*op. cit.*). Acredito que se tenham passado alguns anos para que a língua inglesa se tornasse popular e acessível na classe média, a qual os pais dos alunos me parecem pertencer, e ainda hoje há famílias que não podem custear aulas de inglês, como podemos ver neste excerto:

[07] [...] tenho muita vontade de aprender o inglês, mas não tenho condições.” (Mãe de Flávia – Questionário)

Sendo assim, chego à conclusão de que o pouco contato que a maioria dos pais pesquisados teve e têm com o inglês se deve a fatores financeiros e temporais.

4.1.2.2 Como os pais veem a aprendizagem de LE

Segundo Rosa (2003), o inglês é visto predominantemente como um instrumento de ascensão social no contexto brasileiro, devido à visão que se tem de sua característica de promover o desenvolvimento e o progresso por facilitar o acesso à informação no mundo dos negócios, na área acadêmica e tecnológica. Nessa perspectiva, Rajagopalan (2003, p. 65) assevera que “as pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta”. Corroborando com os autores (*ibidem*), todos os excertos a seguir indicam que os pais reconhecem ser importante a aprendizagem da língua inglesa. Para os pais participantes desta pesquisa, a relação estreita entre saber inglês e empregabilidade é clara e certa. Acreditam ainda que saber inglês seja um fator de prestígio, como posso inferir pelos seus comentários.

[08] “Não falo inglês, mas aconselho que todos façam.” (Mãe de Flávia, 6º ano – Questionário)

[09] “[...] é fundamental estudar inglês.” (Mãe de André, 6º ano – Questionário)

[10] “Começar fazer inglês cedo e se formar, pois é importante para formação profissional.” (Mãe de Beatriz, 6º ano – Questionário)

[11] “[...] o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, portanto precisamos desde cedo procurar enriquecer nossos conhecimentos e um segundo língua pra nosso currículo é fundamental.” (Mãe de Carlos, 6º ano – Questionário)

[12] “[...] faz parte de um futuro de sucessos.” (Mãe de Bruna, 1º ano – Questionário)

Nos excertos 08 e 09, as mães pontuam que aprender inglês é fundamental. A mãe de Flávia ainda declara que, apesar de não falar inglês, aconselha que o façam. As mães reconhecem o papel que desempenha a língua inglesa no cenário mundial na atualidade. Sabe-se que o inglês é a língua da globalização, a língua é usada nas empresas transacionais, na rede mundial de computadores, nas pesquisas científicas, na distribuição de serviços e mercadorias, é o veículo de cultura dos jovens e ainda está na mídia conforme Schmitz (2004). Sobre a hegemonia do inglês, Leffa (2001) pontua que essa é a língua estrangeira mais estudada no mundo. O inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas, é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas, além de ser a língua das organizações internacionais. Entretanto, segundo o autor (*op. cit.*), a principal razão de essa ser a língua mais estudada é o fato de que o inglês não tem fronteiras geográficas, diferentemente do

chinês, que também é falado por mais de um bilhão de pessoas, mas está restrito à China e a alguns países vizinhos. E acrescenta que o inglês é a língua oficial de 62 países e também é a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não nativos que a usam para comunicação. Leffa (*op. cit.*) ressalta ainda que o inglês provavelmente é a única língua que possui mais falantes não nativos do que nativos. As mães estão certas em suas afirmações, pois o inglês é uma língua que deve ser estudada devido à sua importância no cenário mundial atual.

Ainda a esse respeito, considero relevante citar Monte Mór (2012), que assevera que, sob uma perspectiva educacional, a justificativa para a integração das línguas estrangeiras no currículo escolar deve voltar-se para o caráter formativo que o aprendizado de idiomas proporciona ao aluno. Para a autora (*ibidem*), “[...] o ‘estrangeiro’ nesse aprendizado reflete ‘o outro’ na comunicação, nas relações e interações sociais”. Aprender como esses outros, os ‘estrangeiros’, constroem suas comunicações e relações sociais gera a oportunidade de, por meio da língua estrangeira, aumentar a compreensão sobre a diversidade de expressão e interação comunicativa e cultural.

4.1.2.3 O que os pais acham que se deve fazer para aprender inglês

Alguns pais falam sobre o que se deve fazer para aprender a língua inglesa, maneiras das quais se utilizar para se estudar e se aprender a língua. Considero as maneiras de estudar ou modos de ver o ensino/aprendizagem de inglês que os pais possuem como fator altamente interveniente na cultura de aprender de seus filhos e me reporta a Almeida Filho (2008, p. 13), que pontua que “para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo social restrito em alguns casos”.

[13] “Para não ficar traduzindo e sim colocando as imagens na cabeça. Vivenciar os ensinamentos.” (Mãe de Saulo – Questionário)

[14] “Procurar um curso de línguas para aprimorar a aprendizagem. Entrando em um bom ‘cursinho’ de língua estrangeira.” (Pai de Daniel – Questionário)

[15] “Assistir filmes/desenhos em inglês (pode ser inicialmente com legendas, mas depois tirar as legendas). Se possível viajar para fora do país (para ter uma noção do que é a língua). Tentar se comunicar com pessoa estrangeira. Ter persistência e regularidade, se possível um curso regular e tradicional de língua.” (Mãe de Tânia – Questionário)

- [16] “De livros, CDs, escrita, brincadeiras, falar com outras pessoas, tenho muita vontade de aprender o inglês, mas não tenho condições.” (Mãe de Flávia – Questionário)
- [17] “Eu tenho certeza que a facilidade é grande quando se vive no país que tem a língua que você pretende aprender, ou seja, convivendo.” (Mãe de Carlos – Questionário)
- [18] “Procuraria fazer um curso qualificado.” (Mãe de André – Questionário)
- [19] “Entraria em curso que utilizasse uma boa metodologia.” (Mãe de Saulo – Questionário)
- [20] “In loco, no país de origem, se possível fosse.” (Mãe de Beatriz – Questionário)
- [21] “Entraria num curso regular e tradicional dessa língua e buscaria outras formas de entrar em contato com ela, como filmes, pessoas, talvez viagem.” (Mãe de Tânia – Questionário)
- [22] “Leitura, conversação, praticar.” (Mãe de Bruna – Questionário)

Analisando os excertos 14, 15, 18, 19 e 21, observo que os pais acreditam que o inglês ensinado nos cursos de línguas é melhor e que quem não frequenta esses cursos não consegue aprender a língua. Para os pais, quem faz aulas em escolas de línguas está em uma situação vantajosa, o inglês ensinado na escola regular não é tão bom quanto o dos “cursinhos”. Essa vantagem dos cursos de línguas está na metodologia superior, nos materiais didáticos e na qualidade das aulas, conforme excerto 18. Essa conclusão é uma inferência feita por mim devido ao adjetivo “qualificado” usado pela mãe para descrever o curso de línguas, e no excerto 19, a mãe afirma que para aprender deve-se procurar um curso com boa tecnologia.

Para a mãe de Saulo, excerto 13, aprender inglês usando a própria língua inglesa, isto é, evitando traduções, é mais eficiente. Segundo Leffa (1999), o método direto como é chamado o ensino de uma língua por meio da própria língua foi introduzido oficialmente no Brasil em 1931. Porém sabe-se que até hoje muitas escolas regulares, públicas ou privadas, ainda não conseguiram colocá-lo em prática, devido a vários fatores, entre eles professores que não têm formação linguística apropriada e não conseguem dar aulas na língua-alvo.

A esse respeito, Almeida Filho (2008) esclarece que, na abordagem comunicativa, há maior ênfase na produção de significados e na interação entre os participantes do processo de ensino/aprendizagem do que nas formas gramaticais, e o aluno é incentivado a se comunicar na língua-alvo. Na abordagem comunicativa, a língua é um instrumento de comunicação e é adquirida através de situações reais. O professor usa em suas aulas materiais e procedimentos que promovem a interação e levam o aluno a pensar na língua-alvo. As técnicas são interativas com trabalhos em pares ou em pequenos grupos trabalhando simultaneamente na

sala de aula, e o aluno é incentivado a expressar aquilo que ele deseja ou o que precisa. Entretanto, durante as observações de aulas, percebi que, embora as professoras usassem as técnicas interativas como trabalhos em pares e/ou em grupos, os alunos não se interagiam de forma que viessem a expressar o que desejassem, mas na maioria das vezes liam ou faziam perguntas ou representavam diálogos que estavam prontos no livro didático.

Desse modo, afirmo que a interação oral ficou um pouco aquém do esperado segundo os pressupostos do comunicativismo e do sociointeracionismo³⁵ nas aulas observadas, e a ênfase foi dada ao estudo das formas gramaticais. No entanto, os alunos falam inglês durante as aulas, principalmente no 1º ano, em que a aula é dada em inglês, a professora Tereza raramente fala português com seus alunos.

Nos excertos 20 e 21, as mães acreditam que para aprender inglês é preciso ir a um país onde se fala essa língua. Essa é uma crença comum que já foi identificada em vários outros estudos, entre eles Barcelos (1995), Carvalho (2000) e Silva (2005). Todavia sabe-se que devido à globalização o inglês é usado em todo o mundo por diferentes nacionalidades, assim sendo, vejo que na atualidade cada vez mais essa crença se desmistifica. A meu ver ela é resultante de uma concepção errônea, ou seja, é um mito.

4.1.2.4 O que os pais pensam sobre o ensino de inglês na escola

Nos excertos a seguir, os pais descrevem o que pensam sobre o ensino de inglês na escola militar onde seus filhos estudam.

- [23] “Um ensino de inglês básico.” (Pai de Daniel – Questionário)
- [24] “Em minha opinião o ensino de inglês em qualquer colégio é básico e superficial. Para mim, se houver necessidade de aprendizado aprofundado é necessário estudar fora.” (Mãe de Tânia – Questionário)
- [25] “Um inglês básico, sem muito aprofundamento”. (Mãe de Beatriz – Questionário)
- [26] “Um ensino bom, bem qualificado com professores bem preparados para as aulas.” (Mãe de André – Questionário)

³⁵ O sociointeracionismo (Vygotsky, 1979) e a visão do processo de aprendizagem adotada pelos PCN-LE (BRASIL, 1998): aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos surgem por meio da interação [...], conforme descrito no capítulo teórico. Saliente, segundo assevera Rocha (2006), que os princípios sociointeracionais dialogam com a abordagem comunicativa, pois esta considera o processo de ensino/aprendizagem alicerçado em interações significativas, com ênfase no uso da LE em situações reais e situadas de comunicação (ROCHA, COSTA E SILVA, 2006).

[27] “Ele vai encontrar mais conhecimento no inglês, tornando-se melhor o aprendiz, devido os recursos que a escola oferece.” (Mãe de Carlos – Questionário)

Em relação ao que os pais acham sobre o ensino de inglês na escola do filho (a), alguns pensam que o inglês ensinado na escola é sempre básico (veja excerto 23). Outros acham que o ensino da língua inglesa na escola do filho é bom, de acordo com o excerto 26. Os três primeiros comentários mostram claramente a crença de que o inglês que se aprende na escola pública ou na escola regular é básico. Essa crença remete a outra consistente crença levantada nos estudos de Barcelos (1995), Coelho (2005), e Silva (2005) de que “a escola de idiomas é considerada o lugar ideal para se aprender inglês”; paradoxalmente Coelho (*ibidem*) pontua que professores de línguas, alunos, pais e diretores consideram de grande valor o ensino de LE nas escolas, embora esse ensino seja tão desacreditado em nossa sociedade. A esse respeito considero relevante pontuar que a escola militar, onde realizei minha pesquisa, apesar de pública, difere visivelmente da maioria das escolas públicas de nosso país, tendo em vista o fato de possuir em seus quadros professores capacitados, grande parte deles possui mestrado, além de contar também com vários professores doutores juntamente com boas condições físicas, conforme descrição do contexto da pesquisa no capítulo metodológico. A esse respeito, julgo importante mencionar que os colégios militares ficam à frente de 99,8% das escolas públicas, estão no topo do *ranking* do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ³⁶.

Sobre a imagem que o(a) filho(a) tem sobre o ensino de inglês que é oferecido na escola militar e se os pais concordam com a opinião do filho(a), eles declaram:

[28] “A imagem de um ensino normal, sem a expectativa de obter uma fluência na fala da língua. Bom.” (Pai de Daniel – Questionário)

[29] “Ótimo, bem estudado e que eles absorvem bem o que é ensinado, acho bom, eles podem até ter razão no caminho do ensinar que não é fácil, mas que é certo o aprender.” (Mãe de Bruna – Questionário)

[30] “Acho que devem gostar, pois no começo, quando ainda não sabem, é novidade e como não deve ser muito ‘puxado’ os alunos não tem que se preocupar muito. Acho que a opinião é devido à minha experiência pessoal. Não sei se tenho razão.” (Mãe de Tânia – Questionário)

[31] “Minha filha gosta das aulas, disse que tem aprendido bem melhor do que nos outros anos anteriores ao colégio militar.” (Mãe de Beatriz – Questionário)

³⁶ Fonte: [www.http://oglobo.globo.com/educacao](http://oglobo.globo.com/educacao) , publicado em 23/09/2012.

- [32] “Eles gostam bastante. Atribuo à metodologia aplicada pelo colégio.” (Mãe de Saulo – Questionário)
- [33] “Na minha opinião é muito compensador, os alunos gostam muito.” (Mãe de André – Questionário)
- [34] “O ensino de inglês é excelente, não tenho o que falar, somente de agradecer pelo empenho dos professores deste colégio.” (Mãe de Carlos – Questionário)
- [35] “Que o inglês é bom. O inglês é falado e escrito, conta também com livro e CD pra áudio. Sim o inglês é muito bom.” (Mãe de Flávia – Questionário)

Observo que, embora acreditem que o inglês ensinado na escola onde seus filhos estudam seja básico ou superficial, os pais têm uma visão positiva sobre o ensino de inglês no Colégio Militar conforme os excertos 29, 34 e 35. Além disso, os pais declaram que seus filhos gostam do ensino de inglês em sua escola e estão satisfeitos com ele (veja excertos 31, 32, e 33). Todavia, nos excertos 28, 30, esses pais reafirmam o que disseram anteriormente nos excertos 23 e 24: que o inglês ensinado na escola militar onde os filhos estudam é básico, sem expectativa de obter fluência na língua. Importante salientar que alguns pais atribuem a satisfação dos filhos e o bom ensino de inglês aos professores, à metodologia e aos recursos oferecidos pela escola (veja excertos 26, 27, 32 e 34). O quadro 20 mostra as crenças e mitos que os pais pesquisados possuem sobre o aprendizado de LI.

Quadro 20 – Crenças e mitos dos pais sobre a aprendizagem de LI

Crenças explicitadas pelos pais dos alunos sobre a aprendizagem da língua inglesa

- Quem aprende inglês tem um melhor futuro profissional.
- Saber inglês é um fator de prestígio.
- O inglês ensinado nos cursos de idiomas é melhor.
- Quem não frequenta cursos de idiomas não consegue falar fluentemente a língua.
- O inglês ensinado na escola regular é básico.
- O inglês ensinado na escola militar é bom.
- O curso de idiomas é o lugar ideal para se aprender línguas.

Mitos explicitados pelos pais dos alunos sobre a aprendizagem da língua inglesa

- Para se aprender inglês é preciso ir a um país onde se fala oficialmente essa língua.

4.1.3 As professoras participantes da pesquisa

4.1.3.1 O perfil das professoras

O Sistema de Aprendizagem por Níveis (SEAN), como é denominada a seção do colégio onde são ministradas as aulas de inglês, conta com 27 professores de inglês, 17 civis e 10 militares. Marina e Tereza são as professoras das turmas nas quais realizei as observações de aulas. Marina é a professora da turma do 6º ano, dos alunos ingressantes no Ensino Fundamental II. Ela é professora civil e tem cinquenta e um anos. Marina começou a estudar inglês em cursos de línguas em 1976, no estado de São Paulo, e terminou seus cursos na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Depois fez outro curso de língua inglesa na Cultura Inglesa, na cidade do Rio de Janeiro /RJ. A professora Marina também cursou o TTC (Teachers Training Course), ou seja, um curso de treinamento para professores na instituição IBEU (Instituto Brasil Estados Unidos). Marina é licenciada em Letras (Português – Inglês) pela Universidade Santa Úrsula em Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro, com ingresso no ano de 1980 e egresso em 1985. Marina possui vinte e sete anos de experiência no ensino de inglês, visto que iniciou em 1985, sendo que trabalha no ensino de inglês na escola militar há quase quinze anos.

Tereza também é professora civil e trabalha com a turma do 1º ano, ou seja, os alunos egressos do Ensino Fundamental II. Tereza tem cinquenta anos de idade e cursou Língua e Literatura Inglesa na Universidade de Brasília – UnB, no período de 1982 a 1987, e fez curso de formação para professora de línguas na instituição Casa Thomas Jefferson em Brasília/DF. A professora aprendeu a falar a língua inglesa no Canadá, onde morou dos cinco aos doze anos de idade, tendo sido inclusive alfabetizada nessa língua. Tereza possui mestrado em Educação cursado em Massachusetts, EUA, 1995. (Framingham State College: Masters of Education; Major: International Teaching); e fez vários cursos em sua área como: Certificate for Overseas Teachers of English, 1995; Teaching English to Young learners, 1995; Teacher Training Course/Cultura Inglesa, 1994; Certificate of Proficiency in English/Cambridge University, 1992; Seminar for teachers of English as a Foreign Language/Casa Thomas Jefferson, 1983, e também fez um curso em Londres, sobre cultura britânica por um mês, na instituição The Bell Language School. A professora começou a lecionar inglês em 1982, porém iniciou os trabalhos como professora de inglês na escola militar, onde trabalha hoje, em 1998, sendo assim que a professora conta ao todo trinta anos de experiência lecionando a língua inglesa.

Percebe-se pelo perfil das professoras que elas possuem formação pedagógica para o ensino de inglês visto que possuem vários cursos, graduação em Letras, (inclusive a professora Tereza cursou mestrado), além de ambas contarem com vários anos de experiência

no ensino de inglês. No entanto, percebo pelas descrições de seus currículos, fornecidas pelas professoras no questionário, que o último curso feito pelas professoras Marina e Tereza foram em 1985 e 1995, respectivamente. Considero esse fato não muito positivo, tendo em vista que a formação contínua do professor é imprescindível para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem de LE e, claro, em qualquer outra área em que um professor atue. Nessa perspectiva, Figueiredo (2012) pontua que o professor em formação inicial ou contínua deve ter em mente que a profissão requer estudos constantes no sentido de estar sempre atualizado e sempre realizando pesquisas. Desse modo, o professor reflete sobre seu fazer pedagógico e pesquisa esse fazer, construindo saberes locais relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, a partir de sua própria prática. O autor (*ibidem*) acrescenta que é importante também que o professor em formação contínua realize cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* para desenvolver esse espírito investigativo e se tornar um professor mais qualificado.

4.1.3.1 O que é ensinar uma LE para as professoras?

Apresento nesta seção as concepções das professoras participantes da pesquisa sobre o que seja ensinar uma língua estrangeira:

[36] “Ensinar é estimular a criança, pré-adolescente e/ou adolescente a adquirir habilidades na língua inglesa que a levará a um presente e a um futuro promissor. É ajudar a despertar no aluno o seu lado lúdico para interagir com os demais alunos e professores no universo da língua inglesa.” (Professora Marina – Questionário)

[37] “É abrir horizontes — dar ferramentas para o aluno enfrentar um universo novo e mercado de trabalho mais qualificado.” (Professora Tereza – Questionário)

Os dados indicam que, para as professoras pesquisadas, ensinar inglês está diretamente relacionado a um futuro melhor e com a questão da empregabilidade. Para a professora Tereza, ensinar é abrir horizontes — dar ferramentas para que o aluno enfrente um universo novo e um mercado de trabalho mais qualificado. Segundo a professora Marina, ensinar é estimular o aluno a adquirir habilidades na língua inglesa, o que o levará a um futuro promissor. O pensar das professoras converge para a filosofia do PCN-LE (BRASIL, 1998,

p.37) no que tange ao papel da LE no Ensino Fundamental diante da construção da cidadania. O documento (*ibidem*) pontua que, embora ainda haja a predominância da sociedade industrial, cada vez mais se acredita em uma sociedade baseada na criação e na distribuição da informação, ou seja, numa sociedade mais informatizada, conseqüentemente “o desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação”. Esse documento (*ibidem*) ainda acrescenta que, tendo em vista que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é de extrema importância que o ensino de LE seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos ou ferramentas indispensáveis de trabalho. Sobre a concepção de ensinar línguas, corroboro com o pensamento de Miccoli (2012), de que “ensinar língua implica criar condições para quem aprende a usar essa língua, primeiramente, por meio de interações em sala de aula para, e depois, em situações de uso real.”

4.1.3.2 Qual a habilidade mais importante a ser desenvolvida no ensino de LE?

No que concerne à habilidade mais importante a ser desenvolvida no ensino de LE, a professora Tereza acredita que seja a leitura, seguida pela produção escrita, a produção oral e finalmente a compreensão oral. Sobre a leitura ela justifica que:

[38] “Eles precisarão desse item para fazer vestibular independentemente de qual o objetivo do aluno.” (Prof^a. Tereza – Questionário)

Por outro lado, para a professora Marina, ouvir vem em primeiro lugar e, depois, falar, ler e escrever. Ela afirma que:

[39] “Com a habilidade de ouvir bem desenvolvida o aluno ganha confiança e se expressa com mais segurança nas demais habilidades.” (Prof^a. Marina – Questionário)

No ensino aprendizagem de LE, temos as quatro habilidades linguísticas as quais são/devem ser trabalhadas: produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão de leitura. Como vimos nos excertos 38 e 39, as professoras participantes dão maior valor às habilidades de compreensão de leitura e compreensão oral. A valorização das habilidades linguísticas difere entre os profissionais da linguagem. No âmbito dos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.21), por exemplo, a oralidade é considerada habilidade secundária, pois,

como afirma o documento, o primeiro foco estaria colocado na habilidade de leitura. A justificativa para o primeiro foco nessa habilidade é a função social das línguas estrangeiras no país e também os objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes³⁷.

4.1.3.3 O que o aluno deve fazer para aprender inglês

As professoras Marina e Tereza esclarecem nos excertos a seguir suas concepções sobre o que é necessário que o aluno faça para aprender a língua inglesa.

[40] “O aluno precisa ter noção de que aprender uma língua estrangeira não é simplesmente assistir aula, é necessário fazer coisas como cópia, exercícios de fixação, trabalhar memória e ouvir pessoas falando.” (Prof^a Tereza – Questionário)

[41] “A pessoa deve trazer consigo a vontade de aprender a língua inglesa e ter a curiosidade de conhecer todo o universo que envolve a língua. Ela tem que estar motivada e dedicar algumas horas ao estudo da língua inglesa envolvendo as quatro habilidades. A pessoa deve buscar todos os recursos fornecidos em sala e extra sala. É necessário que ela esteja disposta a ouvir músicas, textos, diálogos e a repetir, ler e escrever quantas vezes for necessário. Poderá também buscar interagir com os colegas em sala, extra sala e se possível visitar os países onde a língua é falada.” (Prof^a. Marina – Questionário)

As professoras pontuam que, para aprender inglês, os alunos devem fazer cópias, exercícios de fixação, treinar memória, repetir, ler e escrever quantas vezes for necessário. Acredito que essas atividades revelam uma concepção behaviorista de se ensinar uma LE, uma abordagem tradicional. Conforme Richards (2006), as abordagens tradicionais de ensino dão prioridade à competência gramatical como sendo o alicerce da proficiência linguística. A esse respeito saliento que a visão de como se aprender uma língua adotada pelo PCN como a mais apropriada é a sociointeracionista (VYGOTSKY, 1979), em que os processos cognitivos são gerados por intermédio da interação em um contexto histórico, cultural e institucional. Acredito que, quando aspectos como motivação e dedicação subjazem o processo de ensino aprendizagem, todos têm a ganhar, convergindo com a professora Marina.

³⁷ Conforme descrito no Capítulo 2, na seção voltada para os PCN-LE, desta dissertação.

Uma crença explicitada pelas professoras é a de que “quem aprende inglês tem um futuro melhor”.

4.1.4 Considerações sobre os documentos oficiais da escola no contexto da pesquisa

Segundo o Capítulo I do Regulamento dos Colégios Militares (R-69), 2008,³⁸ que trata da finalidade deles, os colégios militares (CM) são organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimento de ensino de educação básica, com o objetivo de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial. Os CM integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, conforme previsto na Lei 9.786, de 8 de fevereiro de 1999³⁹.

Conforme reza o Capítulo II, art. 3º desse Regulamento (*op. cit.*), “a missão dos CM é ministrar a educação básica, nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio”. Importante ressaltar, conforme o parágrafo único desse artigo, “O ensino nos CM é realizado em consonância com a legislação federal de educação e obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, em especial às normas e diretrizes do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), órgão gestor da linha de ensino do Exército”.

Conforme o art. 4º (*ibidem*), a ação educacional desenvolvida nos CM é feita segundo os valores e as tradições do Exército Brasileiro, cuja proposta pedagógica tem como metas gerais:

- I – permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro como cidadão, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venha a atuar;
- II – propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuada do conhecimento;
- III – desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, preparando-o a refletir e a compreender e não apenas para memorizar, uma vez que o discente deverá aprender para a vida e não mais, apenas, para fazer provas;
- IV – capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos, articulando o saber do discente ao saber acadêmico, fundamentais ao prosseguimento dos estudos, em detrimento de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;

³⁸ Este Regulamento tem por finalidade estabelecer preceitos comuns aplicáveis aos colégios militares (CM).

³⁹ Lei de Ensino do Exército.

V – estimular o aluno ao hábito saudável da atividade física, buscando o desenvolvimento corporal e o preparo físico, incentivando-o à prática constante do esporte;

VI – despertar a vocação para a carreira militar.

O aluno do CM recebe, ao iniciar o ano letivo, o *Guia do Aluno*. Esse guia, que consta de 68 (sessenta e oito) páginas, traz diversas informações ao aluno, tais como proposta pedagógica, uniformes, horário geral, recomendações aos alunos, telefones úteis, fale com o comandante, segurança dos alunos, relação família/colégio/alunos, seção de saúde e descrição de todas as seções do colégio, avanço escolar, matrícula, carreira militar, organograma do colégio, biblioteca, entre muitas outras informações, todas muito importantes para orientação do aluno no colégio. Uma das seções do Guia do Aluno a qual destaco aqui é: *Como Estudar*. Nessa seção o aluno recebe orientações sobre como estudar. A seguir cito somente os tópicos da seção *Como Estudar* do Guia do Aluno⁴⁰.

- Estudar para quê?
- Como tirar mais proveito nas aulas.
- Sugestões para maior êxito nos estudos (utilize o livro-texto; faça anotação da aula; prepare-se física e psicologicamente).
- Como planejar os estudos.
- Organize-se (o local do estudo; o horário; o plano de estudo).
- Como favorecer a concentração nos estudos.
- Como tirar maior proveito da leitura.
- Características do aluno bom leitor.
- Como favorecer a memorização.
- Como estudar em grupo.
- Como se preparar para as provas.
- Como proceder durante a prova.

Considero que por meio do Guia do Aluno a escola orienta o aluno em como estudar, ou seja, trabalha na (re)construção da cultura de aprender dos alunos, ajudando-os a se organizarem em prol de uma melhor aprendizagem. A escola também oferece plantões tira-dúvidas para todas as matérias, inclusive língua inglesa, que são oferecidos aos alunos pelo professor ou requeridos pelos pais ou alunos caso estes venham a sentir necessidade de ajuda

⁴⁰ Devido à extensão da seção *Como estudar* do Guia do Aluno, transcrevo-a no apêndice 9 e não no corpo da dissertação. Caso o leitor desta dissertação se interesse em ler todo o Guia do Aluno, ele está disponível no endereço www.cmb.ensino.eb.br.

com a matéria. Essas aulas de apoio são dadas pelo próprio professor no turno contrário ao das aulas regulares do aluno.

Embora as orientações do guia não estejam voltadas para a aprendizagem de línguas, acredito que sejam bem proveitosas para o desenvolvimento do aluno. A escola preza pela disciplina e organização dos estudos, o que considero relevante para a formação integral do aluno.

Ao escrever meu projeto de pesquisa, tinha como um dos objetivos a elaboração de parâmetros de orientações de estudo, conquanto, naquela ocasião, eu não estava ciente da existência do Guia do Aluno. Saliento que ainda pretendo, num próximo estudo empírico, elaborar orientações mais voltadas para a aprendizagem da língua inglesa, usando os resultados deste estudo sobre a cultura de aprender dos alunos pesquisados.

Há no Guia do Aluno um predomínio das estratégias metacognitivas, que dão suporte ao aprendizado e possibilitam que os aprendizes controlem os próprios processos de aprendizagem. Podemos também encontrar estratégias cognitivas, sociais e afetivas.

4.2 Como se caracteriza a cultura de aprender dos alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II?

Esta seção tem por objetivo explicitar a cultura de aprender dos alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II. Para atingir tal objetivo, faço a análise e a discussão dos dados coletados sobre os fatores que constituem a cultura de aprender dos alunos pesquisados por meio dos Questionários II e III, das entrevistas, das notas de campos feitas durante as observações de aulas e das narrativas visuais.

4.2.1 Como se (re)constrói a cultura de aprender língua estrangeira dos participantes da pesquisa?

4.2.1.1 O que os alunos dizem encontrar no colégio ao estudar inglês?

Ao serem questionados sobre o que pensavam que um novo aluno iria encontrar nas aulas de inglês, os alunos participantes da pesquisa responderam:

[42] “Vários amigos e muita matéria.” (Saulo, 6º ano – Questionário)

[43] “Uma matéria interessante e difícil de aprender.” (André, 6º ano – Questionário)

[44] “Eu estudo na sala 7, uma ótima professora e vários amigos legais.” (Carlos, 6º ano – Questionário)

- [45] “Aulas e professores legais, divertidos, engraçados, bons, os melhores professores.” (Beatriz, 6º ano – Questionário)
- [46] “Boa professora e boa aprendizagem.” (Roberto, 6º ano – Questionário)
- [47] “Um bom estudo, bons colegas e ótimos professores.” (Daniel, 6º ano – Questionário)
- [48] “[...] vários amigos, vários professores legais que ensinam bem.” (Lucas, 1º ano – Questionário)
- [49] “Muitos amigos, diversão, muito conteúdo e muitas provas.” (Bruno, 1º ano – Questionário)
- [50] “Um bom ensino.” (Felipe, 1º ano – Questionário)
- [51] “Boas atividades e ensino.” (Camila, 1º ano – Questionário)

Os alunos possuem uma opinião muito positiva sobre as aulas de inglês, os professores e a aprendizagem oferecidos pela escola militar. Observo que no excerto 43, André externa uma crença de que o inglês é difícil e no excerto 49, Bruno acredita que há muitas provas na escola.

4.2.1.2 O grau de dificuldade ao estudar inglês

Como os alunos veem a aprendizagem de inglês considerando seu grau de dificuldade:

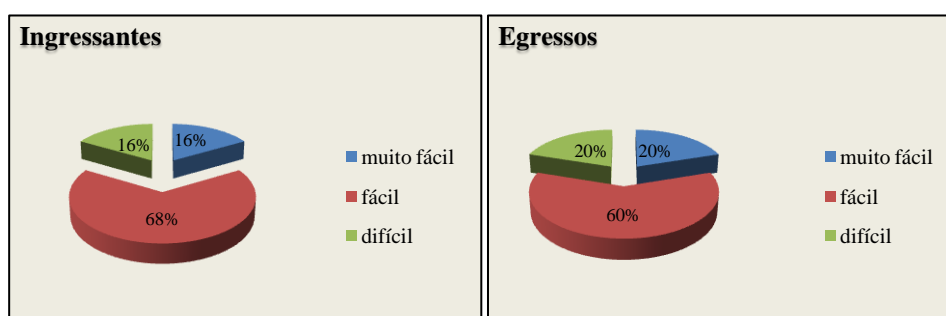
- [52] “Fácil. Pois eu tenho facilidade em aprender.” (Roberto, 6º ano – Questionário)
- [53] “Fácil. As minhas notas são altas.” (Carlos, 6º ano – Questionário)
- [54] “É difícil de aprender.” (André, 6º ano – Questionário)
- [55] “Muito fácil.” (Flávia e Vinícius, 6º ano – Questionário)
- [56] “Muito fácil. O inglês pra mim é uma matéria fácil de aprender.” (Lucas, 1º ano – Questionário)
- [57] “Difícil. Porque é muita coisa para aprender e difícil de saber falar.” (Bruna, 1º ano – Questionário)

A maioria dos alunos considera aprender inglês fácil, entretanto os alunos ingressantes expressam um pouco mais facilidade do que os egressos. Infiro com base nos dados, nas observações de aulas e em minha experiência nesse lócus de pesquisa que a maioria dos alunos pesquisados sente facilidade na aprendizagem da língua inglesa devido ao fato de as aulas serem ministradas de forma bastante tradicional, com exposição da gramática e vocabulário que constam do livro didático. As professoras, como líderes do processo de ensino/aprendizagem, guiam todas as ações de prática do conteúdo ministrado por meio de exercícios variados, sendo que a maioria é de atividades escritas, e, em seguida, avaliam a

aprendizagem com testes escritos voltados para a gramática e vocabulários trabalhados em sala de aula. Desse modo, a meu ver, os alunos consideram a nota obtida como parâmetro de facilidade e ou dificuldade (veja o excerto 53 no qual o aluno Carlos afirma que inglês é fácil, pois suas notas são altas).

Importante ressaltar que nos momentos de avaliação formal não constam provas orais, ou seja, a produção oral não é avaliada. A esse respeito é relevante o fato de os alunos considerarem a pronúncia e a expressão oral, o ‘falar a língua’, como maiores dificuldades, como veremos mais adiante nesta seção. Tendo em vista que esses alunos não têm de produzir diálogos, interagir e se expressar criativamente e/ou criticamente na língua-alvo, mas somente realizar exercícios escritos sobre o conteúdo ministrado nas aulas, concluo que a facilidade em se aprender inglês externada pelos alunos se deve ao formato da avaliação e ao fato de considerarem a obtenção de nota “boa” como critério medidor da “facilidade” ao aprender a língua.

Outro ponto a mencionar, conforme assevera Almeida Filho (2012, p.92), é o fato de que se *“avaliamos gramática e vocabulário, [...] é porque mantemos que aprender uma língua é aprender sua gramática e redes de vocabulário indicadas por situações pedagógicas que aventamos como trilhas de embrenhamento na nova língua”*. Caso o ensino seja focado na interação propositada focada nos sentidos e na negociação, o processo avaliativo teria que objetivar uma produção do aluno que se harmonizasse com esse ensino. Concluo que enquanto o sistema avaliativo não mudar, incluindo-se uma avaliação oral, também não mudará a abordagem tradicional de se ensinar a língua nesse ambiente escolar.



Gráficos 3 e 4 - O grau de dificuldade dos alunos ingressantes e egressos ao estudar inglês.

4.2.1.3 A importância de se aprender inglês

Sobre a relevância de se aprender inglês, os alunos dizem que:

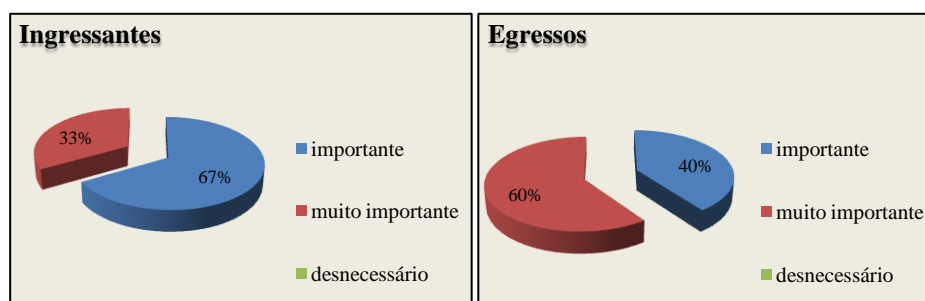
[58] “Muito importante. Pois vai nos ajudar a termos uma melhor profissão no futuro.”
(Saulo, 6º ano – Questionário)

- [59] “Quando alguém viajar para países que falam inglês, você já pode conversar com o estrangeiro.” (Carlos, 6º ano – Questionário)
- [60] “Muito importante... porque pode ajudar no seu trabalho ou quando você viajar pra fora que vai ser melhor pra você se comunicar.” (Flávia, 6º ano – Entrevista)
- [61] “Muito importante. Porque se você viajar para outro país... e se você não souber a língua você não vai ter com quem falar e você tem que se comunicar com as pessoas sempre... e se você for num restaurante e em outros lugares... fica difícil de se comunicar.” (Vinícius, 6º ano – Entrevista)
- [62] “Importante. Para se comunicar no exterior.” (Daniel, 6º ano – Questionário)
- [63] “Importante. Pois é a língua universal, todos sabem, ou deveriam saber inglês.” (Tânia, 6º ano – Questionário)
- [64] “Importante. Pra viajar pra conhecer novas pessoas e novas coisas.” (Pedro, 6º ano – Questionário)
- [65] “Muito importante. Pois se você viajar para o exterior e não souber inglês, você não conseguirá se comunicar.” (Beatriz, 6º ano – Questionário)
- [66] “Por que quem quiser, por exemplo, trabalhar em outro país, viajar, conhecer outro país tem que aprender a falar outra língua, por exemplo, eu quero ir pros Estados Unidos conhecer lá, quero ir pra Disney, só que tem que aprender a falar inglês... então tem que me dedicar bastante.” (Lucas, 1º ano – Entrevista)
- [67] “Muito importante. Porque hoje em dia tá procurando bastante isso... nos empregos.” (Felipe, 1º ano – Entrevista)
- [68] “É importante na hora de conseguir alguns estágios ou empregos. E é a língua mundial, então quando eu viajar para o exterior poderei me comunicar com os outros.” (Camila, 1º ano – Questionário)
- [69] “Importante. Pois com certeza vou usá-lo no futuro.” (Selma, 1º ano – Questionário)

Os alunos pesquisados consideram importante aprender inglês. Interessante notar que nenhum aluno disse ser desnecessário aprender inglês. A importância de se aprender inglês para esses alunos está ligada mais a viagens ao exterior e/ou se comunicar fora do país de origem. Outros motivos para se aprender inglês citados pelos alunos é a questão da empregabilidade e o fato de ser uma língua universal, o que converge com Coelho, 2005. Nos excertos 58, 60, 67 e 68, os alunos expressam uma crença bastante comum: “quem estuda inglês tem uma melhor profissão no futuro”. Posso inferir, por meio das declarações dos alunos, que estes estão reproduzindo a crença de que a língua inglesa é possivelmente um

fator de sucesso profissional baseado em uma ideologia presente na sociedade hoje. Segundo o PCN-LE (1998, p. 50), “a importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo”.

Observo, nos excertos 59, 60, 61, 62, 64, 65 e 66, que os alunos julgam ser o inglês muito importante para se comunicar em viagens ao exterior. A respeito dessa crença dos alunos, concluo que eles não veem muita utilidade no inglês aqui no Brasil. Parece-me que para os alunos o inglês vai ser realmente útil no exterior. No entanto eles percebem o valor do inglês para a profissão, que também não é uma realidade ainda presente em suas vidas, pois para eles o emprego faz parte do futuro. Concluo que a língua inglesa não desempenha papel de relevância na rotina atual desses alunos, apesar de eles a considerarem importante.



Gráficos 5 e 6 - A importância de se estudar inglês para os alunos ingressantes e egressos.

4.2.1.4 O que o aluno sente em relação a estar aprendendo inglês

A maioria dos alunos sente alegria em relação a estar aprendendo inglês.

- [70] “Alegria. Pra mim é tão bom estudar inglês.” (Carlos, 6º ano – Questionário)
- [71] “Alegria. Porque eu gosto de inglês.” (Vinícius, 6º ano – Questionário)
- [72] “Alegria. Porque minha família viaja bastante, por isso gosto.” (Daniel, 6º ano – Questionário)
- [73] “Alegria. Porque eu entendo a letra das músicas que eu gosto.” (Mônica, 6º ano – Questionário)
- [74] “Alegria. Pois eu estou aumentando o meu vocabulário e vou poder falar com pessoas em inglês.” (Tânia, 6º ano – Questionário)
- [75] “Alegria. Porque inglês é uma matéria legal.” (Lucas, 1º ano – Questionário)
- [76] “Alegria. Amo coisas americanas, filmes, séries e etc.” (Bruna, 1º ano – Questionário)
- [77] “Alegria. Pois é bom aprender outra língua.” (Felipe, 1º ano – Questionário)
- [78] “Alegria”. (Camila, 1º ano – Questionário)
- [79] “Indiferença. Acho muito útil p/ meu futuro.” (Selma, 1º ano – Questionário)

Os participantes da pesquisa são quase unânimes ao afirmarem sentir alegria em aprender inglês, fato esse observado e comprovado por mim durante as observações participantes. Os alunos assistem às aulas, animados, bem dispostos, sorridentes e abertos; principalmente os alunos ingressantes em que essas características são mais robustas e observáveis. Atribuo essa alegria e bem-estar dos alunos ao clima favorável criado nas aulas por ambas as professoras participantes.

Nessa perspectiva Brown (2007) pontua que os papéis que desempenha e os estilos que desenvolve um professor se fundem para dar-lhe ferramentas para a criação de um clima positivo, estimulante e energizante em sua aula. Estabelecer um bom relacionamento aluno/professor é essencial na criação de energia positiva em sala de aula. Parte desse bom relacionamento depende do delicado equilíbrio entre elogios e críticas.

Ainda segundo o autor (*ibidem*) a energia é a eletricidade de muitas mentes envolvidas em um circuito de pensar, falar e escrever. Alunos e professores levam energia quando saem da sala de aula e trazem-na de volta na aula seguinte. Às vezes, a energia é liberada por um professor, tranquilo, reservado, mas focado; não necessariamente por um dramático ou extravagante. Às vezes, as forças de energia se reúnem na intensidade corporativa dos alunos, focados em suas tarefas do cotidiano. Mas o professor é a chave, pois o aluno inicialmente o vê como liderança e orientação. As professoras pesquisadas, cada uma a seu modo, são bem sucedidas em proporcionar um ambiente estimulante e cheio de energia positiva em suas salas aula.

4.2.1.5 Como os alunos se sentiriam se não houvesse mais aulas de inglês

Complementando e confirmando a seção anterior, os alunos dizem aqui como se sentiriam caso chegassem à escola e não tivessem mais aulas de inglês:

- [80] “Eu não gostaria, pois eu gosto de estudar inglês. Eu acho inglês uma aula bem legal e divertida.” (Laura, 6º ano – Questionário)
- [81] “Eu me sentiria triste, porque com 15 anos eu talvez vou para Disney.” (Carlos, 6º ano – Questionário)
- [82] “Triste, pois aulas de inglês são legais.” (Vinícius, 6º ano – Questionário)
- [83] “Bem triste, pois eu amo inglês.” (Beatriz, 6º ano – Questionário)
- [84] “Triste, pois a aula de inglês fais [sic] eu esquecer os problemas.” (Roberto, 6º ano – Questionário)

- [85] “Triste, pois no inglês você aprende e se diverte ao mesmo tempo.” (Lucas, 1º ano – Questionário)
- [86] “Confusa, pois o inglês é essencial para nós na era na qual estamos vivendo.” (Camila, 1º ano – Questionário)
- [87] “Prejudicado.” (Felipe, 1º ano – Questionário)

Os alunos declaram que ficariam tristes se não lhes fossem oferecidas aulas de inglês na escola. Mais uma vez fica evidente o peso que os alunos devotam à aprendizagem de inglês, ao ponto de se sentirem prejudicados (veja excertos 81, 82, 83, 84, 85 e 87). A esse respeito, Williams e Burden (1997) asseveram que é fundamental que os alunos percebam o valor da aprendizagem para seu desenvolvimento, uma vez que o ser humano tende a aprender apenas aquilo que julga valer a pena, ou seja, o que tem relevância pessoal. Outro ponto a se destacar é o prazer que esses alunos demonstram mais uma vez em estudar inglês na escola (excertos 80, 82, 84 e 85).

4.2.1.6 As habilidades que os alunos consideram mais importantes ao saber em inglês

A habilidade oral, o falar, é privilegiada pelos alunos, seguida por ouvir, escrever e ler; ou ler e escrever, como podemos ver nos quadros 21 e 22.

Quadro 21 – As habilidades mais importantes para os alunos ingressantes

Aluno (a) – 6º ano – Questionário	1º	2º	3º	4º
Tânia	Falar	Ouvir	Escrever	Ler
Pedro	Ouvir	Ler	Falar	Escrever
Roberto	Ouvir	Falar	Ler	Escrever
Beatriz	Falar	Ouvir	Ler	Escrever
Flávia	Falar	Escrever	Ouvir	Ler
Daniel	Falar	Ouvir	Escrever	Ler
Mônica	Ouvir	Escrever	Falar	Ler
Vinícius	Falar	Ouvir	Ler	Escrever
Saulo	Falar	Ouvir	Ler	Escrever
Laura	Ler	Escrever	Falar	Ouvir

Quadro 22 – As habilidades mais importantes para os alunos egressos

Aluno (a) – 1º ano – Questionário	1º	2º	3º	4º
Camila	Falar	Escrever	Ler	Ouvir
Felipe	Falar	Ouvir	Escrever	Ler
Bruna	Falar	Ler	Escrever	Ouvir
Lucas	Falar	Ouvir	Escrever	Ler
Selma	Falar	Ler	Ouvir	Escrever

Os alunos demonstram coerência ao julgar a comunicação a habilidade mais importante, pois, como vimos na seção 4.2.1.3, a maioria pondera que o inglês é útil para a comunicação nas viagens ao exterior e/ou no futuro emprego. O anseio desses alunos ao aprender inglês é falar. Veja os excertos a seguir:

- [88] “Falar e cantar muito bem.” (Beatriz, 6º ano – Questionário)
- [89] “Se comunicar só em inglês com alguém.” (Daniel, 6º ano – Questionário)
- [90] “Falar inglês.” (André, 6º ano – Questionário)
- [91] “Falar corretamente.” (Bruna, 1º ano – Questionário)
- [92] “A falar, conversar.” (Felipe, 1º ano – Questionário)
- [93] “Falar fluentemente.” (Selma, 1º ano – Questionário)
- [94] “Gostaria de aprender a falar bem o inglês.” (Lucas, 1º ano – Questionário)

Julgo curioso que os alunos pesquisados valorizarem a oralidade, sendo que suas professoras consideram outras habilidades, ler e ouvir, como mais importantes, conforme vimos nos excertos 38 e 39. Sigo a hipótese de que as professoras tenham essa visão de que ler e ouvir são habilidades a serem priorizadas devido às suas abordagens tradicionais de ensinar a língua-alvo e ao fato de que a concepção teórica que orienta suas práticas não é a sociointeracionista, mas sim a behaviorista combinada com a cognitivista⁴¹. Para mim, é interessante que os alunos sintam essa necessidade de comunicar-se em inglês, o que mostra que estão alinhados com as exigências da sociedade contemporânea. Infiro, então, que os alunos não são influenciados pelas professoras, a escola ou os pais nesse aspecto de sua cultura de aprender, e sim pelo contexto histórico-social-cultural no qual estão inseridos.

4.2.1.7 Do que os alunos gostam na aula de inglês

⁴¹ Conforme vimos no capítulo teórico, a visão adotada pelos PCN-LE como a mais apropriada ao processo de ensino/aprendizagem de LE é a sociointeracionista (Vygotsky, 1979).

Sobre os pontos que mais apreciam na aula de inglês os alunos pesquisados dizem:

- [95] “A professora e meus amigos.” (Vinícius, 6º ano – Questionário)
- [96] “Eu gosto da maneira que professora explica, gosto das conversas em inglês que ela pede, gosto de alguns deveres que ela passa.” (Roberto, 6º ano – Questionário)
- [97] “Aprender palavras novas. Se comunicar em inglês com o professor. Resolver problemas.” (Daniel, 6º ano – Questionário)
- [98] “Bom, as coisas que eu gosto nas aulas de inglês é a professora, o vocabulário, a compreensão [sic], e a facilidade, e a aprendizagem, e eu gosto mais ainda é da língua”. (Flávia, 6º ano – Questionário)
- [99] “Aprender outra língua, fazer prova e tirar 10.” (Saulo, 6º ano – Questionário)
- [100] “Professoras, cartazes, outras palavras e ouvir o CD.” (Pedro, 6º ano – Questionário)
- [101] “Livro, professora, colegas, TV [...]” (Mônica, 6º ano – Questionário)
- [102] “Eu gosto de: aprender coisas novas, revisar elas fazendo exercícios, fazer provas para verificar meu nível (mas só quando ela está fácil), de ouvir o CD do livro e gostaria de ver um filme em inglês.” (Tânia, 6º ano – Questionário)
- [103] “Gosto das dinâmicas, gosto de aprender inglês, de realizar tarefas.” (Lucas, 1º ano – Questionário)
- [104] “Cantar músicas inglês, escrever frases, fazer dever, assistir filmes inglês.” (Bruna, 1º ano – Questionário)
- [105] “Os trabalhos/deveres em grupo. O aprendizado.” (Camila, 1º ano – Questionário)
- [106] “As dinâmicas, alguns exercícios, a prática de falar em inglês, aprender uma língua nova, o ambiente [...]” (Selma, 1º ano – Questionário)

Os alunos ingressantes declaram que gostam da professora. Percebo que para esses alunos mais jovens, crianças ainda, a afetividade é muito significativa, como asseveram Brown (2007) e Brewster, Ellis & Girard (2002).

Observo que, ao falar de suas preferências, os alunos realçam a oralidade (veja excertos 96, 97, 106 e o lúdico, veja os excertos 102, 103, 104 e 106). Cantar, assistir a filmes em inglês, ouvir o CD, dinâmicas (jogos, brincadeira), são apreciados pelos alunos. Conforme o PCN-LE (Brasil, 1998, p.55), trabalhar com letras de músicas como atividades orais pode ser uma forma de ampliar a consciência dos alunos acerca dos sons da língua estrangeira, além de ampliar os vínculos afetivos e o prazer pela realização de tarefas.

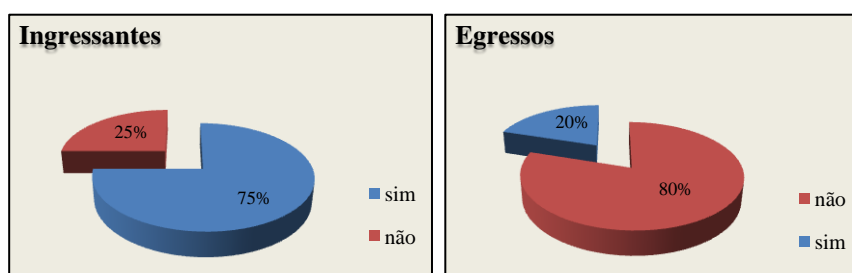
Os alunos também afirmam gostar de atividades em grupo (excerto 105).

4.2.1.8 O uso do inglês fora da sala de aula

A maioria dos alunos declarou usar a língua inglesa fora da sala de aula. Veja nos excertos a seguir onde eles usam o inglês fora da sala de aula:

- [107] “Internet.” (Pedro, 6º ano / Mônica, 6º ano – Questionário)
- [108] “Em casa.” (Tânia, 6º ano / Flávia, 6º ano – Questionário)
- [109] “Com a minha família.” (Vinícius, 6º ano – Questionário)
- [110] “Só uso às vezes no facebook.” (Beatriz, 6º ano – Questionário)
- [111] “No Brasas, meu curso e na minha casa brincando.” (Saulo, 6º ano – Questionário)
- [112] “No exterior.” (Daniel, 6º ano – Questionário)
- [113] “Músicas, livros.” (Selma, 1º ano – Questionário)

Os dados mostram que a maioria dos alunos ingressantes, nove dentre doze, usa o inglês fora de sala para interagir na internet, com a família em casa, no curso de inglês, ouvindo música e em viagens para o exterior, como no caso do aluno Daniel. Entretanto, entre os cinco alunos egressos pesquisados, somente um afirma usar essa língua fora da sala de aula, para ler e ouvir música. A esse respeito, considero valorosa a sugestão do PCN-LE (1998), de que, caso haja na escola acesso a revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc., que são típicos do mundo fora da sala de aula, tais recursos podem ser usados na elaboração de tarefas pedagógicas, para deixar claro para o aluno a vinculação da sala de aula com o mundo exterior, as possibilidades de se continuar a aprender LE no dia a dia fora da escola.



Gráficos 7 e 8 – Os alunos ingressantes e egressos usam o inglês fora da sala de aula?

4.2.1.9 O que o professor pode fazer para que os alunos aprendam melhor?

O que os alunos julgam importante que o professor faça em suas aulas para que aprendam de uma maneira mais eficiente.

- [114] “Explicar a matéria direito. Porque tem uns professores coloca a matéria e pronto [...] não que saber se aprendeu se não e tem outros que não aí que ensinam direito, aí passam, fala, espera até aprender. Também colocar em DVD, praí a gente i ouvindo, pode também fazê [sic] música, porque música é muito fácil de aprender, fica muito mais fácil é e só.” (Flávia, 6º ano – Entrevista)
- [115] “Eu acho que ele pode fazer dinâmicas pra aula ficar mais divertida e aí os outros prestariam mais atenção, é tipo jogos, brincadeiras que ensina a matéria... igual àquela vez que ela pegou a TV e foi perguntando [...]” (Beatriz, 6º ano – Entrevista)
- [116] “Fazendo exercícios, vocabulário, a gente conversar com os outros alunos. É, com os outros alunos em inglês [...] falar frequentemente inglês.” (Roberto, 6º ano – Entrevista)
- [117] “Ele dá uma aula interativa e [...] Ele passa um filme em inglês pra gente com legenda, assim pra entender as palavras. Ele faz slides [...] Ele faz aulas assim, ele brinca com a gente, ele conta assim coisas, ele conta estórias pra gente em inglês que aconteceu e a gente vai entendendo a matéria.” (Vinícius, 6º ano – Entrevista)
- [118] “Ele pode falar mais em inglês assim dar aula em inglês [...] Pode fazer mais brincadeiras. Porque as pessoas gostam de brincadeira e aprende mais rápido assim.” (Mônica, 6º ano – Entrevista)
- [119] “Dar uma aula mais diversificada, mais divertida. Ter aula fora, tipo ali no jardim em algum outro lugar (+) sair da sala um pouco [...]” (Saulo, 6º ano – Entrevista)
- [120] “Explicar bem, dar exemplos de bons livros e outras coisas pra pesquisar e conversar em inglês com a pessoa pra ela treinar.” (Daniel, 6º ano – Entrevista)
- [121] “Ouvir música, assistir filmes como no ano passado eu fazia, assistir filmes em inglês, música eu também ouvia, fazia tradução.” (Felipe, 1º ano – Entrevista)
- [122] “Fazer dinâmicas sobre aula de inglês, fazendo brincadeiras ensinando a matéria, explicando de maneira divertida. O aluno vai se incentivar mais, vai querer aprender mais.” (Lucas, 1º ano – Entrevista)

De acordo com excertos das entrevistas com os alunos, para que eles aprendam melhor, o professor poderia dar uma aula diversificada, com diferentes atividades, dinâmicas (jogos e brincadeiras), músicas, filmes, atividades orais. É importante também que o professor ensine “direito” e dê aulas divertidas. A meu ver, uma aula divertida, a qual os alunos pesquisados tanto apreciam, é uma aula com jogos, brincadeiras, atividades com músicas, entre outras que possam tornar a aula dinâmica e diferente; enfim, uma aula com atividades

que os tirem da rotina do quadro e dos exercícios escritos no livro didático (veja excertos 115, 117, 118, 120). Interessante notar que praticamente a totalidade dos alunos citou atividades lúdicas como um recurso que o professor tem para que eles possam atingir melhores resultados na aprendizagem.

Considero os jogos como práticas eficientes no processo de ensino/aprendizagem de LE, além de os alunos os apreciarem bastante. A esse respeito Figueira (2010, p. 103) pontua que os jogos deveriam ser usados não somente como atividade lúdica que visa a levar os alunos à aprendizagem de formas linguísticas ou como instrumentos que promovam o uso da língua-alvo, mas também, e preferencialmente, para proporcionar interações significativas por meio de trocas de conhecimento linguístico e um clima de desafio e espontaneidade. Além do mais, os jogos proporcionam um ambiente natural, com baixa ansiedade, propício à aprendizagem.

Gosto da metáfora utilizada pela autora (*ibidem*, p. 119): “[...] a sala de aula deveria ser como um parque de diversão. A aula de inglês deveria também ser igual ao algodão-doce: grandioso, leve, doce e prazeroso”. Assim, quando a língua alvo for praticada por meio de atividades lúdicas, irá proporcionar prazer em aprender outra língua. E ainda a atividade lúdica deve proporcionar contato com o par mais experiente⁴²: o professor ou o colega. Sendo assim, a língua será internalizada naturalmente.

4.2.1.10 De quem depende o sucesso na aprendizagem de inglês?

Para os alunos, o responsável pelo sucesso na aprendizagem do inglês é o próprio aluno. Dos onze alunos ingressantes, oito acham que a aprendizagem depende mais do aluno e três que depende do professor. Já os alunos egressos foram unânimes em dizer que o sucesso depende do aluno.

Os alunos participantes se consideram responsáveis pelo sucesso na aprendizagem, porém, a meu ver, atuam como coadjuvantes no processo de ensino/aprendizagem, visto que esperam que a professora seja uma boa explicadora, que identifique cada estilo de aprendizagem e que assim atenda a cada aluno da melhor maneira. Os alunos seguem as instruções das professoras na sala de aula, veja excertos 123 a 124. A professora é a líder e toma todas as decisões, como pude facilmente comprovar nas observações de aulas.

⁴² Como visto no capítulo teórico, a interação dever ser de caráter simétrico e acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1994).

- [123] “Primeiramente do aluno e secundamente [sic] do professor, porque o professor, ele tem que ter vontade de ensinar e o aluno vontade de aprender.” (Vinícius, 6º ano – Entrevista)
- [124] “Da pessoa, claro, se ela quiser aprender ela que tem que tomar essa atitude [...]” (Bruna, 1º ano – Entrevista)

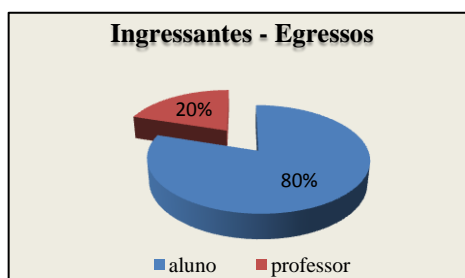


Gráfico 9 - O responsável pela aprendizagem.

4.2.1.11 As características do bom professor de inglês

- [125] “Ah, eu acho que é um professor disciplinado, é (+) atencioso com os alunos [...] é que dá aula bem [...] com várias dinâmicas e ensinar a matéria, conseguir ajudar todos os alunos pra (sic) que eles não reprovem ou fiquem de recuperação, conseguirem recuperar a nota se tiver baixado.” (Beatriz, 6º ano – Entrevista)
- [126] “[...] Aquele professor que sempre trata de ensinar mesmo se você não tá entendendo ele vai lá e explica de novo até você entender, aquele que sabe aquela língua. Ele é muito paciente.” (Roberto, 6º ano – Entrevista)
- [127] “Ele tem que ser legal. Ele tem que ter vontade de ensinar porque se o professor não tiver vontade de ensinar ele não vai a lugar nenhum junto com seus alunos.” (Vinícius, 6º ano – Entrevista)
- [128] “O professor que sabe ensinar, assim que explica direito, se não entende direito, explica de novo, e passa atividade. Ah, ele é legal... ele fala as coisas em inglês bem.” (Mônica, 6º ano – Entrevista)
- [129] “Alegre que se comunica em português e inglês e que entende e que corrige, fala o certo quando o aluno erra.” (Pedro, 6º ano – Entrevista)
- [130] “Ele é alegre, se entende com os alunos, não fala muito português na sala de aula. Só fala quando tem que explicar pro aluno a palavra ou a matéria.” (Saulo, 6º ano – Entrevista)

[131] “[...] é um professor que sabe ensinar, né... e ele tem que se entender bem com os alunos, né! Acho que tem que ser amigo dos alunos.” (Daniel, 6º ano – Entrevista)

[132] “É o que tira as dúvidas, que explica direito da forma que o aluno vai entender [...] simpático, ninguém gosta de professor mal humorado.” (Felipe, 1º ano – Entrevista)

[133] “Ah, o bom professor é uma pessoa otimista, que se interage bem com os alunos, faz brincadeiras também.” (Lucas, 1º ano – Entrevista)

Para os alunos, o bom professor é legal, alegre, otimista e paciente. Essa crença explicitada pelos alunos, como assevera Rogers (1969), citado por Willians e Burden (1997), sugere que o respeito incondicional e a confiança entre professor e aluno estão entre os elementos-chave para uma aprendizagem significativa. Sendo assim, o professor deve buscar estabelecer em sala de aula um ambiente amigável, de confiança e respeito mútuo, pois, procedendo desse modo, não só favorecerá o processo de ensino aprendizagem, mas também a formação de um cidadão consciente de seus deveres e direitos. Acredito que todos só têm a ganhar quando isso acontece em sala de aula. Mediante observação participante, presenciei as professoras estabelecendo um ambiente tranquilo e acolhedor exatamente como descrito pelos autores (*ibidem*). Considero que essa atmosfera favorável em sala de aula contribui para que os alunos sintam alegria ao aprender inglês, conforme excertos 70 a 78. Nessa perspectiva, vejo que o sucesso ou insucesso no processo de ensino/aprendizagem podem estar relacionados com as condições proporcionadas pelo professor (veja excertos 130, 131 e 132).

Vejo pela análise dos dados que os alunos relacionam o sucesso do processo de ensino/aprendizagem ao professor, pois acreditam que este precisa ensinar “direito”. Veja os excertos 125, 126, 128, 131 e 132. O professor deve conseguir reconhecer as dificuldades de cada aluno e ensinar de modo que ele entenda, repetindo quantas vezes for necessário, para que se atinja o objetivo de aprender. Dessa forma, mesmo que inconscientemente os alunos atribuam o papel ativo, principal e realizador ao professor. Julgo que o dizer dos alunos na seção 4.2.1.10, quando afirmam que o sucesso ao aprender inglês depende do aluno, entra em conflito com a visão de que o professor deve saber ensinar direito para que aprendam.

4.2.1.12 Os alunos gostam das professoras de inglês?

Onze dos alunos ingressantes gostam bastante da professora, e um respondeu que sim, pouco. Dos cinco alunos egressos, três gostam bastante da professora e dois gostam pouco.

Percebo que os alunos estão satisfeitos com suas professoras, tendo em vista que nenhum deles declarou não gostar delas.

[134] “Pois ela é uma boa explicadora, bem legal.” (Carlos, 6º ano – Questionário)

[135] “Eu gosto da professora, pois ela ensina bem de uma ótima forma, ela é divertida, engraçada, legal e [...] faz com que todos aprendam e tirem ótimas notas.” (Beatriz, 6º ano – Questionário)

[136] “Porque ela é bastante brincalhona. E ensina bem.” (André, 6º ano – Questionário)

[137] “Ela explica muito bem, porém o fato de falar durante toda aula em inglês me atrapalha.”. (Selma, 1º ano – Questionário)

[138] “Porque ela é uma pessoa interativa, realiza várias dinâmicas para ajudar a estudar.” (Lucas, 1º ano – Questionário)

[139] “Ela é legal, extrovertida, está sempre de bom humor, explica bem.” (Bruna, 1º ano – Questionário)

Como podemos ver pelos dados explicitados nos excertos acima, os alunos gostam das professoras Marina e Tereza, porque elas são bem humoradas, legais, fazem brincadeiras, interagem bem com os alunos, ou seja, têm um bom relacionamento com eles. Considero que tudo o que foi dito pelos alunos nesses excertos é bastante positivo, tendo em vista que, segundo o PCN (BRASIL, 1997 p. 67), para se alcançar o sucesso na empreitada de aprender é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de modo que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva. E ainda assevera esse documento (*ibidem*) que “quando não se instaura na classe um clima favorável de confiança, compromisso e responsabilidade, os encaminhamentos do professor ficam comprometidos”.

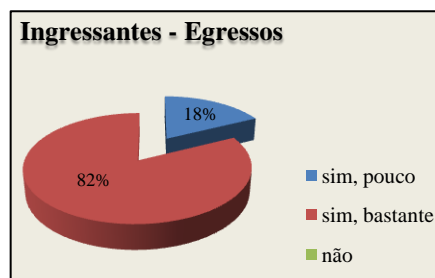


Gráfico 10 - Os alunos gostam das professoras?

4.2.1.13 As professoras falam inglês na sala de aula?

Dos dezessete alunos, 15 disseram que a professora fala bastante inglês e dois que sim, pouco. Os alunos egressos foram unânimes em dizer que sua professora fala bastante inglês

em sala, o que pude confirmar durante as observações de aulas — a professora dos alunos egressos dá aulas somente em inglês.

Considero relevante informar que, embora esteja pesquisando a cultura de aprender dos alunos, coloquei essa pergunta no questionário para relacionar com as respostas dos alunos sobre falar inglês em sala. Vejo que as professoras estão usando inglês em sala, como confirmei nas observações de aula, mas os alunos são resistentes à consolidação desse hábito, pois insistem em falar português em sala. Veja a próxima seção. Fato esse que não converge com a afirmação que fazem ao dizerem que a habilidade que privilegiam é falar a língua.

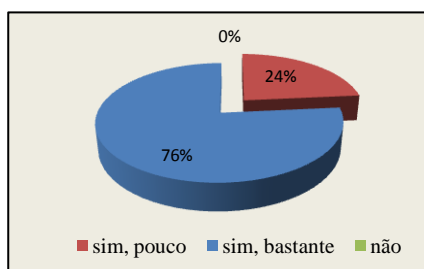


Gráfico 11 - As professoras falam inglês em sala?

4.2.1.14 Os alunos falam inglês na sala de aula?

Interessante notar que os alunos declaram falar pouco inglês em sala, apesar de suas professoras falarem bastante. Esse aspecto da cultura de aprender dos alunos também não é influenciado pelas professoras, que, conforme vimos, falam bastante inglês em sala.

Por meio das observações de aulas, pude perceber que os alunos falam inglês em sala para realizar as atividades, embora a maioria delas seja escrita. No entanto, ao interagir com os colegas de sala, usam mais o português. Então, acredito que haja uma contradição entre o dizer e o fazer desses alunos, pois, pelos dados explicitados no quadro 7, os alunos afirmam que a habilidade mais importante para eles é falar a língua.

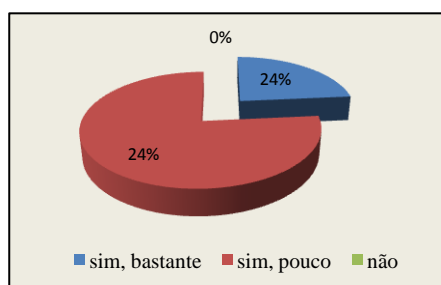


Gráfico 12 - Os alunos falam inglês em sala?

4.2.1.15 As dificuldades que os alunos encontram ao estudar inglês

- [140] “Ao falar inglês, e ao ler que eu não consigo ler porque não tenho muita prática ainda em inglês.” (André, 6º ano – Questionário)
- [141] “Há palavras bem diferentes das nossas, às vezes, as ordens das palavras são diferentes e o modo de se pronunciar a língua.” (Tânia, 6º ano – Questionário)
- [142] “Interpretar as perguntas e entender algumas palavras diferentes.” (Roberto, 6º ano – Questionário)
- [143] “Encontro dificuldades para falar frases muito longas.” (Daniel, 6º ano – Questionário)
- [144] “Pronunciar algumas palavras e escrever palavras com duas letras e palavras com ph.” (Pedro, 6º ano – Questionário)
- [145] “Os verbos e palavras que são difíceis na hora de dizer.” (Vinícius, 6º ano – Questionário)
- [146] “Algumas vezes não entendo muito no que as pessoas falam em inglês.” (Laura, 6º ano – Questionário)
- [147] “As regras e aprender a falar corretamente, criar uma pergunta.” (Bruna, 1º ano – Questionário)
- [148] “A principal dificuldade que encontro é a pronuncia, pois é difícil de pronunciar.” (Lucas, 1º ano – Questionário)
- [149] “Não muita. Na hora de lembrar as regras e tenho dificuldade em por alguns verbos no passado.” (Camila, 1º ano – Questionário)

Conforme os dados, os alunos encontram dificuldades associadas às palavras, ao vocabulário e à pronúncia, que são diferentes dos de sua língua materna (veja excetos 140 a 149). Todavia, conforme esclarecem os PCN-LE, esse sentimento de estranheza é natural porque o aluno vai encontrar pontos convergentes e divergentes entre a língua materna e a língua estrangeira, nos vários níveis de organização linguística. A esse respeito, conforme explica Almeida Filho (2008), a língua, que a princípio é estrangeira, se “desestrangeiriza” ao longo do tempo que se dispõe a aprendê-la. E para se “desestrangeirizar”, deve ser aprendida para e na comunicação, mas não apenas se restringir ao domínio de suas formas e do seu funcionamento como sistema.

Segundo Miccoli (2012), as dificuldades na aprendizagem são naturais. Assim, o aprendiz precisa se esforçar para concretizar várias atividades que auxiliarão na

aprendizagem, como enfrentar o próprio medo de errar ou de parecer ridículo frente à professora ou colegas e falar. Ouvir a língua estrangeira por meio de noticiários, reportagens, séries ou filmes na televisão, música em CDs, rádios ou na internet; lendo gibis, revistas, histórias ou livros e procurando amigos para colocar tudo o que aprende em prática para complementar o que se aprende em sala de aula. Corroboro com a autora (*ibidem*) que assevera que é preciso dar-se o tempo necessário para que a aprendizagem ocorra, e esse tempo depende das necessidades de aprendizagem de cada um e do objetivo a ser atingido; para ler numa língua estrangeira, a determinação e o esforço serão menores do que será exigido de quem quiser se tornar professor dessa língua.

4.2.1.16 Tempo dedicado pelos alunos ao estudo de inglês em casa

O quadro 23 mostra quanto tempo os alunos declaram dedicar ao estudo de inglês.

Quadro 23– Tempo dedicado ao estudo de inglês.

Aluno	Tempo dedicado	Nível
Tânia	Não sei ao certo. Não conto	6º ano
Pedro	1h por semana	6º ano
Roberto	3h nos dias de terça, quinta e sexta	6º ano
Beatriz	40 min no dia da aula, 2h30 antes de prova	6º ano
Flávia	1h por dia	6º ano
Daniel	Eu só estudo antes da prova	6º ano
Mônica	Alguns minutos	6º ano
Vinícius	30 minutos ou 1 hora por semana	6º ano
Saulo	1h por dia	6º ano
Laura	1h e pouco, mais ou menos	6º ano
André	1h por dia	6º ano
Carlos	30 min por semana	6º ano
Lucas	30 min	1º ano
Selma	1 vez por semana	1º ano
Felipe	30 min	1º ano
Camila	Pouco	1º ano
Bruna	1h ou mais	1º ano

Como podemos ver no quadro acima, os alunos dedicam algum tempo ao estudo do inglês em casa, fato que julgo essencial para a aprendizagem. Todavia julgo não ser possível mensurar o tempo ideal ou não empregado para estudar inglês, visto que cada aprendiz necessita de um tempo diferenciado, a depender de seu estilo de aprendizagem e de suas características pessoais. Porém o fato de haver um hábito de estudo fora da sala de aula, por si

só, a meu ver, já é bastante valoroso para o sucesso do aluno na empreitada de se aprender LE.

4.2.1.17 Os alunos gostam de estudar inglês?

Dos dezesseis alunos que participaram da entrevista, quatorze responderam que gostam de estudar inglês, um, André, do 6º ano, respondeu que gosta mais ou menos, e um, Felipe, do 1º ano, disse que não gosta.

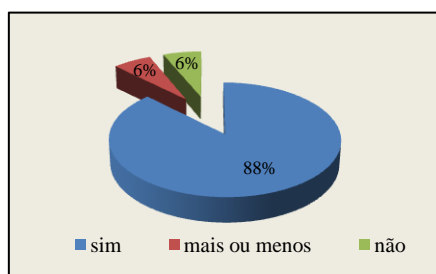


Gráfico 13 - Sobre gostar de inglês.

4.2.1.18 Os alunos gostam de estudar inglês em grupo?

Segundo dados do questionário, a maioria dos alunos gosta bastante de estudar inglês em grupo. Onze dentre os dezessete pesquisados. Cinco gostam pouco e somente um aluno, Pedro, do 6º ano, declarou não gostar de estudar inglês em grupo.

Vejo, pela análise destes dados, que somente 6% dos alunos declaram não gostar de estudar a língua inglesa em grupo e que os 94% restantes afirmam gostar, sendo que desse total 65% dizem gostar bastante. Considero que esse prazer em estudar em grupo só vem a contribuir para o aprendizado, pois assim os alunos podem ajudar uns aos outros, além do mais, o trabalho em grupo harmoniza-se com a visão sociointeracionista (Vygotsky, 1979) de aprendizagem, a qual é a concepção teórica de aprendizagem adotada pelos PCN-LE.

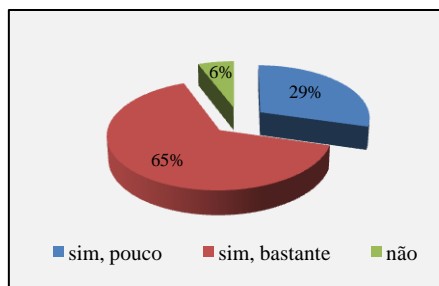


Gráfico 14 - Sobre gostar de estudar inglês em grupos.

4.2.1.19 Opinião dos alunos sobre o livro didático

Nessa seção, discorro sobre o que os alunos pesquisados pensam sobre o livro de inglês adotado na escola.

- [150] “Legal e criativo.” (Mônica, 6º ano – Questionário)
- [151] “Ruim, pois não explica bem, então se você falta alguma aula não tem como você aprender o novo assunto que você perdeu.” (Roberto, 6º ano – Questionário)
- [152] “Acho que o livro de inglês é muito legal e de fácil compreensão [sic] (pelo menos com a ajuda da professora), o CD que vem atrás também ajuda muito e torna tudo mais legal ainda.” (Tânia, 6º ano – Questionário)
- [153] “Muito legal, tem várias coisas interessante [sic], e tem até um CD atrás pra ouvir e aprender mais sobre inglês.” (André, 6º ano – Questionário)
- [154] “Meio chato e sem graça, e precisa ter as coisas em inglês só que com tradução em português para as pessoas saberem o que dizem.” (Saulo, 6º ano – Questionário)
- [155] “Muito bom, ele é bem detalhado, explica bem o significado das palavras em inglês. Facilita até o jeito de escrever, nos ensina como falar corretamente.” (Bruna, 1º ano – Questionário)
- [156] “Um bom livro.” (Felipe, 1º ano – Questionário)
- [157] “Bom, porém não acho que ele explica detalhadamente e muito bem. Mas consigo aproveitar muito, até porque os exercícios são bem formulados.” (Selma, 1º ano – Questionário)

A maioria dos alunos gosta do livro didático adotado pela escola (veja excertos 150, 152, 153, 155, 156 e 157). Entre as características que justificam o gostar do livro didático os alunos citam: bom, legal, criativo, interessante, detalhado, é de fácil compreensão, possui um CD que o acompanha e traz exercícios bem formulados. Os alunos que declaram não gostar do livro didático julgaram-no ruim, de difícil compreensão, meio chato e sem graça (veja excertos 151, 154 e 157). Outro ponto a se destacar é o uso intensivo do livro didático, que é usado como roteiro para a aula, como visto nas observações de aula. De acordo com o PCN (Brasil, 1997, p. 64), “o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentam em relação aos objetivos educacionais propostos”. Corroboro com o documento (*ibidem*), que pontua que o livro didático não deve ser o único material a ser

usado, utilizando-se uma variedade de fontes de informação que contribuirá para que o aluno tenha uma visão ampla do conhecimento.

A esse respeito, acredito que trabalhar o conteúdo a ser ministrado por meio lúdico, com jogos e brincadeiras, músicas, vídeos, entre outros materiais, e deixar o livro um pouco de lado, traria ainda mais prazer aos alunos e até mesmo aos professores nas suas rotinas. Vale ressaltar que a professora dos alunos egressos o faz às vezes, fato que os alunos apreciam bastante. Desse modo corroboro com a orientação do PCN (BRASIL, 1997) quando esse assevera que materiais de uso frequente são ótimos recursos de trabalho, pois desse modo os alunos aprendem sobre algo que tem função social real, além de se manterem atualizados sobre o que acontece no mundo. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, filmes — e eu acrescentaria canções — faz com que o aluno se sinta inserido no mundo à sua volta.

4.2.1.20 Incentivos e conselhos em relação à aprendizagem de inglês

Os alunos falam sobre a existência de pessoas que os incentivam a aprender inglês e sobre os conselhos que recebem dessas pessoas em relação à aprendizagem de inglês.

[158] “Meu pai e minha mãe... porque eles acham importante pra nossa vida, é como eu tinha dito pro trabalho para viajar... sim, estudando, sendo dedicado.” (Beatriz, 6º ano – Entrevista)

[159] “Sim, meus pais, minha família, meu irmão principalmente: ele fala que é muito bom porque é legal aprender outra língua [...] e se a gente for viajar pra outro lugar nas férias a gente já sabe falar [...] Eles falam que é bom prestar atenção nas aulas, sempre que uma palavra, pra eu escrever o significado daquela palavra pra depois se eu esquecer eu ir lá e ver.” (Roberto, 6º ano – Entrevista)

[160] “Minha mãe e minhas irmãs [...] por causa que [sic] a gente vai viajar para outro país, aí a gente tem que aprender a língua. Sim ela me deu uma fita em inglês pra mim ir entendendo as palavras.” (Vinícius, 6º ano – Entrevista)

[161] “Meu pai [...] ele sabe falar bem, ele quer que eu saiba falar assim também [...] pra eu aprender pra quando eu tiver maior se tiver alguma coisa que eu tiver que fazer em outro país eu já sei falar inglês.” (Mônica, 6º ano – Entrevista)

- [162] “Meu pai e minha mãe [...] é de novo a questão do emprego [...] não eles só dizem pra gente estudar bastante que quem estuda sente facilidade, quem não estuda vai pro brejo.” (Saulo, 6º ano – Entrevista)
- [163] “Meu pais, porque ele gosta de fazer viagem pro exterior, ele viaja quase todo mês, porque ele trabalha pra aeronáutica [...] Bom ele compra livros em inglês pra mim, pra eu lê e tentar traduzir pra ficar mais fácil e se eu achar alguma coisa difícil, peço ajuda pra ele, né, aí ele me mostra a tradução. Ele também gosta que eu estude muito nos livros que os professores dão. Ele também gosta que eu escreva tudo que o professor falar no caderno.” (Daniel, 6º ano – Entrevista)
- [164] “Sim, os meus pais [...] porque eles acham importante pra mim, eles sabem que eu gosto também [...] eles pedem pra eu ler pra eu tentar entender não traduzir.” (Laura, 6º ano – Entrevista)
- [165] “Sim, meu pai [...] ele fala que é importante eu saber outra língua... pra vida, pro trabalho, pra provas, pra tudo [...] ele manda eu estudar e ele fez curso pela internet e tem certos curso que são maravilhosos e ele ainda fala que são de graças, então eu entro [...] fico sabendo mais sobre a língua inglesa.” (Camila, 1º ano – Entrevista)
- [166] “Sim, meus pais [...] porque eles dizem que é muito importante pro meu futuro [...] não, só falam pra eu aprender.” (Felipe, 1º ano – Entrevista)
- [167] “Sim, meu pai [...] ele acha muito importante aprender inglês... ler alto, que lendo alto eu absorvo mais as palavras, escrevendo, fazendo muito exercício e olhando dicionário pra traduzir as palavras que você não sabe.” (Bruna, 1º ano – Entrevista)

Por meio desses depoimentos dos alunos nas entrevistas, percebo que suas famílias os incentivam a estudar a língua inglesa, como mencionado anteriormente, para o futuro (veja excerto 162): “[...] quem não estuda vai pro brejo”, ou seja, para o pai, quem não estuda não terá um bom emprego no futuro; para conseguir um bom emprego, excerto 162 e 165; e para viajar, excertos 159, 160 e 161.

Sobre os conselhos em relação à aprendizagem de inglês, a maioria dos pais dizem aos filhos para se dedicarem, prestarem atenção nas aulas, estudarem bastante (veja excertos 158, 159, 162, 163), e no exceto 165, o pai aconselha a usar a internet.

Alguns pais julgam que não se deve traduzir (veja o excerto 164).

Outros pais aconselham seus filhos a traduzir (excertos 159, 163 e 167).

4.2.1.21 As narrativas visuais (desenhos)



Figura 6 - Desenho de Vinícius, 6º ano.

[168] “Ah, o meu desenho quis dizer assim que eu gosto da sala em que eu estudo, eu gosto do colégio militar, eu gosto das coisas que fazem lá [...] então, eu coloquei (+) eu e a minha sala de aula de inglês, que é a matéria que eu mais gosto [...] não é que eu não gosto de português, mas inglês é o que eu faço de melhor”.

O desenho de Vinícius confirma sua declaração de que gosta da escola e sente alegria em aprender inglês, externada nos questionários e na entrevista. O aluno desenhou sua escola, muito bem feita — acredito que isso demonstre seu carinho pela escola —, ele mesmo ao lado da escola e de sua sala de aula de inglês para mostrar, como afirma no excerto 168, o valor que sua escola, a aula de inglês, e a língua inglesa têm para ele.

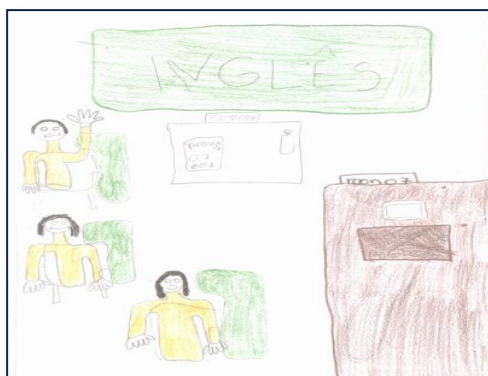


Figura 7 - Desenho de André, 6º ano.

[169] “Ah, eu desenhei a sala com umas pessoas e um menino levantando a mão pra tirar dúvida.”

Pesquisadora: “Você tira dúvidas quando entende a matéria na sala de aula?”

André: “Mais ou menos.”

Pesquisadora: “Por que mais ou menos? Você tem vergonha de perguntar?”

André: “Ahã.”

Interessante o fato de André ter desenhado um aluno levantando a mão para tirar dúvidas, pois ele é tímido e raramente tira dúvidas durante as aulas. O aluno explicitou a crença de que inglês é difícil (veja excertos 43 e 57). O aluno não desenhou a professora, mas declarou gostar dela porque é brincalhona e ensina bem, conforme excerto 136.

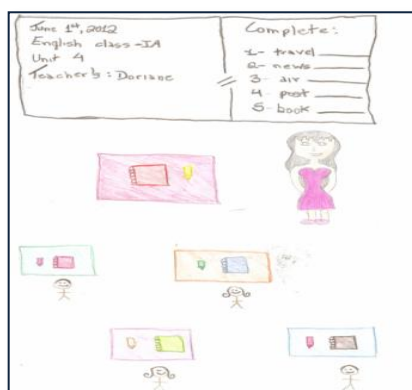


Figura 8 - Desenho de Beatriz, 6º ano.

[170] **Beatriz:** “Eu acho que eu desenhei a sala de aula porque quando você vai aprender inglês obviamente você lembra de inglês, então é... acho que foi por isso que eu desenhei.”



Figura 9 - Desenho de Daniel, 6º ano.

[171] **Daniel:** “Bom, eu desenhei sobre uma aula de inglês que a professora tava escrevendo sobre *travel agency, airport* [...]”

Pesquisadora: “[...] para você a aprendizagem tem a ver com a sala de aula?”

Daniel: “Sim.”

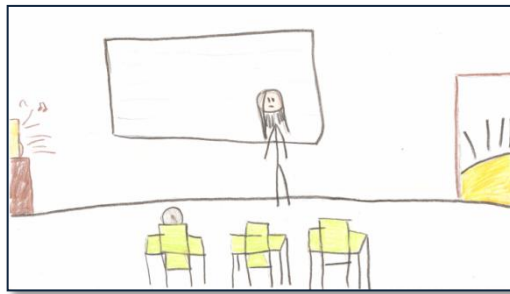


Figura 10 - Desenho de Mônica, 6º ano.

[172] **Mônica:** “Ah, eu só desenhei, assim, a sala de inglês, aí tem uns alunos aqui, eu fiquei com preguiça de desenhar outros, é só isso, só desenhei a sala.”

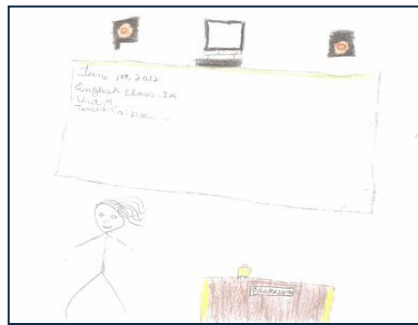


Figura 11 - Desenho de Roberto, 6º ano.

[173] **Roberto:** “Eu lembrei da minha sala, tem a TV, a mesa da professora e a professora.”

Pesquisadora: “Para você a aprendizagem de inglês tem a ver com a sala de aula?”

Roberto: “É ficar na sala de aula prestando atenção na professora.”



[174] **Carlos:** “Eu desenhei quando a gente tava aprendendo a pronunciar: ‘Pegar um ônibus’, ‘Pegar um trem’... eu fiz o desenho sobre essa aula e eu.”

Podemos ver pelo desenho de Carlos que a professora está sorridente, o que sugere que as aulas acontecem numa atmosfera agradável. Carlos desenhou a si mesmo, concentrado

em sua carteira e prestando atenção na aula, exatamente como comprovei durante as observações participantes.

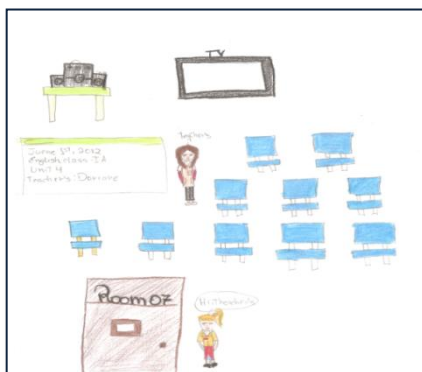


Figura 13 - Desenho de Beatriz, 6º ano.

[175] **Beatriz:** “Ah, eu fiz a sala de aula por causa que [sic] eu tava sem ideia, aí eu fiz a sala de aula por causa que a sala de aula é [...] onde eu aprendo e eu gosto muito.”



Figura 14 - Desenho de Laura, 6º ano.

[176] **Laura:** “Eu fiz esse desenho, era o que a professora estava copiando porque é pra mostrar a matéria, o que ela passa [...]”.

Nas figuras 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26, os alunos desenharam a sala de aula. Para esses alunos, a aprendizagem de inglês é representada pela sala de aula e a professora. Essa é a maneira principal com a qual eles têm contato e aprendem a língua. Mais uma vez os alunos demonstram que a professora é líder no processo de ensino/aprendizagem, pois todos os alunos a desenharam à frente da sala, numa postura de destaque, explicando gramática ou vocabulário. Eles retratam uma sala de aula tradicional na qual a professora explica e os alunos prestam atenção, sendo receptivos. Na cultura de aprender desses alunos, o professor é responsável pela aprendizagem do aluno.

Acredito ainda que, pelo fato de os alunos terem colocado a professora, bem feita, bonita, sorridente nos seus desenhos, mostra que eles a apreciam e gostam de sua presença na sala de aula, reafirmando o gostar da professora declarado no questionário.

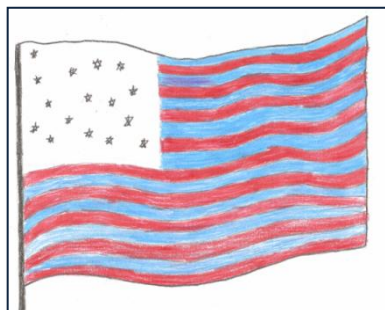


Figura 15 - Desenho de Tânia, 6º ano.

[177] **Tânia:** “Bom, eu fiz ele por que (+) é a bandeira de lá, né? Então, ele representa os Estados Unidos, é a aula de inglês.”

Tânia foi a única aluna entre os alunos ingressantes que desenhou uma bandeira. Na entrevista, esclareceu que se tratava da bandeira dos Estados Unidos. Pelo excerto 184, posso inferir que a aluna não vê a língua inglesa como uma língua franca, mas sim como a língua daquele país.

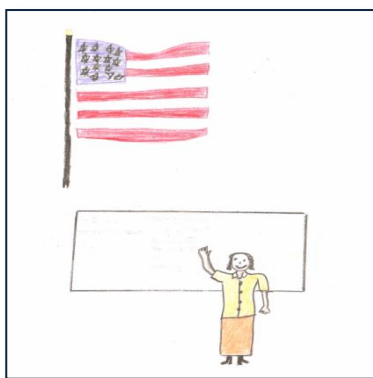


Figura 16- Desenho de Lucas, 1º ano.

[178] **Lucas:** “A bandeira é dos Estados Unidos porque Estados Unidos é o país que fala totalmente inglês [...] e fiz a professora também porque a professora ensina a falar inglês direito, brinca com agente [...] eu gosto da professora também, a professora é bastante legal.”

Lucas retratou a sala de aula com a professora dando aula, pois acredita que ela é legal e usa diferentes atividades, como brincadeiras das quais o aluno gosta, então ele quis mostrar seu apreço pela professora em seu desenho. Ele também desenhou a bandeira dos Estados

Unidos. Pelo texto do excerto 185, infiro que o aluno quis dizer que desenhou essa bandeira porque esse é um país que tem a língua inglesa como seu idioma. O aluno relaciona o inglês aos Estados Unidos, e não ao mundo inteiro como sendo uma língua franca ou universal.

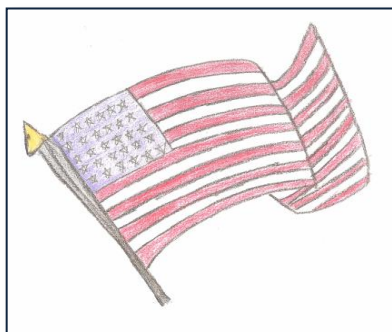


Figura 17 - Desenho de Felipe, 1º ano.

[179] **Felipe:** “É uma bandeira dos Estados Unidos porque me lembra o inglês.”

Felipe também desenhou uma bandeira dos Estados Unidos porque também relaciona o inglês aos Estados Unidos.

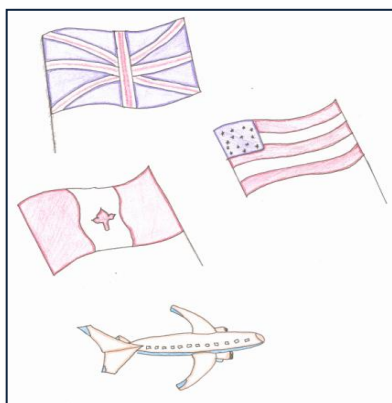


Figura 18 - Desenho de Camila, 1º ano.

[180] **Camila:** “Tem uma bandeira do Reino Unido, uma dos Estados Unidos, a do Canadá e um avião. Pra mim a língua inglesa representa viagens [...] que eu possa ir pra outros lugares nos quais falam inglês, aprender mais, saber a pronúncia, saber como conversar com essas pessoas, conhecer lugares, e é muito mais fácil conhecer esses lugares sabendo inglês, para poder me comunicar, me localizar, saber de tudo [...]”

Camila mostra em seu desenho que a língua inglesa representa viagens. Pelo desenho da aluna, posso inferir que ela acredita que o inglês pode ser usado no Reino Unido, nos

Estados Unidos e no Canadá, ou seja, em um país cujo idioma seja o inglês. A aluna também valoriza a língua como um modo de interação com o meio.



Figura 19 - Desenho de Bruna, 1º ano.

[181] **Bruna:** “Bom, aqui no presente a gente tá aprendendo inglês [...] aí no futuro quando a gente tiver trabalhando a gente receber uma oferta de trabalho e a gente pode viajar, vai ser bastante divertido aprender inglês a quando crescer e quando tiver nosso trabalho [...] ir pra fora e falar inglês lá com eles, eu acho muito legal isso.”

Bruna expressa em seu desenho a representação social de que o inglês é importante para seu futuro profissional. A aluna acredita também que irá usar a língua em outro país, e não no Brasil.

4.2.2 O que os alunos dizem ser necessário fazer para aprender inglês?

➤ **Motivação / Dedicção**

[182] “Ter vontade e gostar [...]” (Pedro, 6º ano – Questionário III)

[183] “[...] vontade de aprender.” (Vinícius, 6º ano – Entrevista)

[184] “Querer aprender, e ter vontade e querer fazer alguma coisa. Ter um sonho e querer fazer alguma coisa com isso.” (Pedro, 6º ano – Entrevista)

[185] “Dedicção, interesse, vontade.” (Camila, 1º ano – Entrevista)

[186] “Ter interesse e querer acreditar que você consegue.” (Vinícius, 6º ano – Questionário III)

[187] “Se esforçar bastante.” (Saulo, 6º ano – Entrevista)

[188] “Dedicção, ah, estudar e ter responsabilidade do que tá fazendo... prestar atenção nas aulas, correr atrás do que quer.” (Bruna, 1º ano – Entrevista)

➤ **Participação Ativa / Estudar / Fazer Tarefas / Disciplina**

- [189] “[...] prestar atenção nas aulas, fazer os exercícios e os deveres de casa, seguir as orientações da professora, revisar a matéria, estudar, se dedicar.” (Beatriz, 6º ano – Questionário III)
- [190] “Estudar, se dedicar, participar, perguntar se tiver dúvida e se manter informado.” (Saulo, 6º ano – Questionário III)
- [191] “Prestar muita atenção na aula, não conversar, sempre estar anotando o que a professora fala na aula, sempre que estiver com dúvida perguntar e depois reler o assunto que você estudou.” (Roberto, 6º ano – Questionário III)
- [192] “Praticar e refazer exercícios.” (Selma, 1º ano – Questionário III)
- [193] “Para aprender inglês você deve estudar, praticar e revisar”. (Camila, 1º ano – Questionário III)
- [194] “Estudar e treinar.” (Felipe, 1º ano – Questionário III)
- [195] “[...] dedicação, prestar atenção, fazer os exercícios (+) é (+) é só isso.” (Beatriz, 6º ano – Entrevista)
- [196] “Eu acho que só precisa prestar atenção na aula.” (Saulo, 6º – Entrevista)
- [197] “Estudar muito, ler livros, pesquisar e ter um dicionário pra saber.” (Pedro, 6º ano – entrevista)
- [198] “Estudar bastante, ler um livro, ver filme só que legendado, usar a internet, jogos e ouvir música.” (Felipe, 1º ano – Entrevista)
- [199] “Dedicação, disciplina e atenção.” (Beatriz, 6º ano – Entrevista)

➤ **Professora**

- [200] “Também, ter um bom professor também, que ensina direito, se dedicar também, querer aprender.” (Lucas, 1º ano – Entrevista)
- [201] “Escutar a professora, aprender com a professora, falar com a professora, ler com a professora.” (Carlos, 6º ano – Questionário III)
- [202] “Primeiro ter uma professora legal e que explica muito bem, depois se dedicar para aprender bastante.” (André, 6º ano – Questionário III)
- [203] “Procurar fazer um curso muito bom ou professor que saiba explicar.” (Bruna, 1º ano – Questionário III)

[204] “Praticar, primeiramente, fazer muito exercício e aulas, com professores.” (Bruna, 1º ano – Entrevista)

➤ **Cursos de Línguas**

[205] “Deve revisar a matéria dada pelo professor todos os dias, fazendo um cursinho para aliciar (sic) e tirando dúvidas com o professor.” (Daniel, 6º ano – Questionário III)

[206] “Estudar. Fazer aula de inglês também.” (André, 6º ano – Entrevista)

[207] “Saber escrever direito, pronunciar, prestar bem atenção nas aulas também. Pode ser pra estudar em escolas de línguas assim também pode ser bom, mas estudando aqui no colégio já tá bom mesmo.” (Lucas, 1º ano – Entrevista)

➤ **Ler / Ouvir / Falar**

[208] “Ler e escutar pessoas falando.” (Mônica, 6º ano – Questionário III)

[209] “[...] ouvir e falar.” (Mônica, 6º ano – Entrevista)

[210] “Praticar e fazer exercício, e conversar em inglês com alguém pra você dar uma treinada porque se não você esquece.” (Daniel, 6º ano – Entrevista)

[211] “Falar com outras pessoas em inglês.” (Tânia, 6º ano – Entrevista)

[212] “Uma pessoa que tem contato com outras pessoas que falam aquela língua... bem interessado naquilo que estuda se prepara muito pra aquilo.” (Roberto, 6º ano – Entrevista)

[213] “Praticar a língua.” (Daniel, 6º ano – Entrevista)

[214] “Praticar bastante. Falar em inglês, praticar a sua fala em casa, estudar, fazer exercícios.” (Lucas, 1º ano – Questionário III)

➤ **Aprender usando a língua-alvo / Morar fora**

[215] “Estudar em uma escola que só fala inglês.” (André, 6º ano – Entrevista)

[216] “Bom, primeiro viajar pra fora, pra cantos que falam essa língua pra aprender.” (Flávia – Entrevista)

[217] “[...] estudar e não traduzir, tentar entender a palavra... por figuras... pelo sentido, pelo contexto.” (Laura, 6º ano – Entrevista)

Analisando os excertos dos alunos⁴³ ao descreverem o que é necessário para aprender inglês, percebo que há grande ênfase na categoria: Participação Ativa / Estudar / Fazer Tarefas / Disciplina. Muitos alunos mencionam, como nos excertos 189, 190, 192, 194 e 193: estudar, praticar, treinar, revisar, pesquisar, ver a tradução e fazer exercícios. Essas maneiras de pensar e agir dos alunos a respeito do que devem fazer para aprender uma língua revela uma abordagem de aprender formal/gramatical/estrutural (ALMEIDA FILHO, 2011). O foco das atividades do aluno está voltado para a forma gramatical; a aprendizagem é construída em torno de exercícios, práticas e revisões gramaticais. Além do mais, os excertos 200, 201, 202 e 203 mostram que para esses aprendizes a professora é a figura central, ela é a autoridade na sala de aula, domina e controla todas as ações que ali ocorrem; os alunos são os executores das tarefas estabelecidas pela professora, postura esta dos alunos que pude comprovar por meio das observações de aulas.

Observo que os alunos estão cientes do valor da dedicação e da motivação no processo de ensino/aprendizagem (excertos 182, 183, 184, 185, 186, 187 e 188). Conforme assevera o PCN (BRASIL, 1997, p. 64), para que uma aprendizagem significativa aconteça, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem. Além do mais, a aprendizagem significativa depende da motivação intrínseca, ou seja, o aluno tem de tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. O aluno que estuda com o único objetivo de passar e tirar notas não terá razões suficientes para empenhar-se em profundidade na aprendizagem. O documento (*op. cit.*, p. 65) pontua ainda que “a disposição para aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça”.

Pelos excertos 209, 211, 213 e 214, infiro que os alunos percebem a importância da produção oral para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz⁴⁴. Vejo que, apesar da visão estrutural por parte das professoras e alunos participantes da pesquisa, há um lugar para a oralidade e a comunicação, embora esta não seja consistente, ou seja, os alunos realizam tarefas orais, mas não se engajam em conversas carregadas de sentido nas quais eles expressam o que desejam ou precisam. Tal situação da oralidade na sala de aula pesquisada vem ao encontro com o que assevera Almeida Filho (2011) ao explicar que, no que se refere

⁴³ Em busca de uma melhor organização do meu trabalho tentei categorizar os excertos dos alunos, no entanto alguns deles poderiam ser colocados também em outra categoria ou até mesmo em outras.

⁴⁴ Conforme Almeida Filho (1997, p. 151), competência comunicativa é “um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) com também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (HYMES, 1972), mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo”.

ao princípio organizador básico das intervenções para aprender e ensinar línguas, o ensino ainda basicamente gramatical se veste de trajes comunicativos, o que o autor (*op. cit.*) chama de comunicativizado ou abordagem gramatical comunicativizada.

Embora haja alunos que digam que para aprender inglês é necessário prestar atenção à aula, não conversar e ter disciplina (excertos 189, 191 e 199), durante as observações de aulas, comprovei que alguns alunos conversam bastante ou ficam distraídos. Principalmente na turma do 6º ano, que, devido à idade, são bastante inquietos e não conseguem se concentrar durante muito tempo. Segundo Brown (2007), uma das diferenças mais marcantes entre adultos e crianças é o tempo o qual conseguem se concentrar e prestar atenção. Os períodos curtos de atenção aparecem somente quando é apresentado material que lhes é chato, inútil, ou muito difícil. Desse modo, as aulas de língua às vezes podem ser difíceis para as crianças. O trabalho do professor, então, é fazê-las interessantes, alegres e divertidas. De fato, quando as professoras Marina e Tereza propuseram atividades diferentes e lúdicas, os alunos ficaram mais concentrados e atenciosos às atividades, como, por exemplo, quando a professora Marina fez uma atividade de *PowerPoint* para praticar o vocabulário para família e quando a professora Tereza propôs um *running dictation*, atividade de ditado em que os alunos leem e voltam e ditam para que alguém do grupo escreva. Saliento, ainda, que as professoras sempre chamavam a atenção dos alunos de volta para a atividade, como nos seguintes excertos:

[218] “Lucas, *let’s GO! Help me!*” (Professora Tereza – nota de campo)

[219] “Estou distraído.” (Daniel, 6º ano – nota de campo)

[220] “Eu sei que você está distraído, por isso que eu chamei sua atenção.” (Professora Marina, nota de campo)

4.2.3 O que os alunos fazem para aprender inglês?

Nesta subseção os alunos participantes declaram o que fazem para aprender inglês:

[221] “Eu faço os deveres de casa e de sala, presto atenção nas aulas e tento aprender ao máximo.” (Tânia, 6º ano – Questionário)

[222] “Leio, escuto os CDs do livro de inglês.” (Mônica, 6º ano – Questionário)

[223] “Presto atenção nas aulas para fixar cada vez melhor e estudo em casa também. Estudo com meu irmão ele toma de mim.” (André, 6º ano – Questionário)

[224] “Utilizo o inglês com os meus pais para treinar, faço deveres de casa, copio as coisas no caderno e leio o livro várias vezes.” (Daniel, 6º ano – Questionário)

- [225] “Escuto e falo com a professora e leio.” (Carlos, 6º ano – Questionário)
- [226] “Estudo, traduzo pela internet, leio, jogo jogos em inglês.” (Pedro, 6º ano – Questionário)
- [227] “Estudo, presto atenção nas aulas, faço os exercícios e deveres pedidos.” (Beatriz, 6º ano – Questionário)
- [228] “Estudo. Uso CD que vem com o livro. Uso dicionário para palavras desconhecidas.” (Felipe, 1º ano – Questionário)
- [229] “Eu leio o livro, mas também fico vendo entrevistas de famosos em inglês e traduzindo, escuto bastante música em inglês e procuro a tradução para entender o que falam.” (Camila, 1º ano – Questionário)
- [230] “Eu refaço todos os exercícios, faço leitura do livro duas ou três vezes, e faço um resumo para ajudar.” (Bruna, 1º ano – Questionário)
- [231] “Eu escuto a aula do professor e quando eu acho alguma dificuldade eu estudo nos livros que o professor dá pra poder treinar, né...” O aluno diz estudar com o pai: “meu pai, ele é bom em inglês... e a gente gosta de viajar pra esses lugares que falam inglês pra gente treinar um pouco.” O aluno usa a internet eventualmente. Ele usa o ‘Google’ tradutor para ver traduções, assiste a filmes em inglês, mas não ouve música em inglês. (Daniel, 6º ano – Entrevista)
- [232] “Em casa minha mãe fala muito inglês [...] fala um pouco, e minha irmã sabe muito de inglês, aí ela me ensina”. O aluno usa a internet para ouvir músicas: “Uso músicas com legendas em inglês”. O aluno diz que filmes ajudam: “Minha irmã só gosta de filmes com legenda, eu vejo com ela, eu vou aprendendo algumas palavras”. (Vinícius, 6º ano – Entrevista)
- [233] “Meu pai faz exercícios pra mim, pra eu me dar bem [...] ah, nas provas, tirar nota boa.” A aluna usa dicionários para estudar e declara traduzir durante as aulas para entender: “não, eu traduzo, meu pai me pergunta”. Sobre o uso da internet a aluna diz que usa “mais ou menos, quando, assim, não tem no livro, nem no caderno e meu pai também não sabe, aí ele pede pra eu pesquisar [...]”. A aluna concorda que é possível aprender com músicas: “Dá porque eu não canto músicas sem saber o que tá traduzindo...”. Ela assiste a filmes em inglês e afirma que já aprendeu algumas palavras novas com eles: “[...] agora que é ‘now’, ‘você’ eu aprendi com os filmes também (+) várias coisas.” (Beatriz, 6º ano – Entrevista)

- [234] “Eu escuto bastante música inglesa, americana e eu vejo traduções depois, eu vejo bastante programas legendados, e aí eu escuto o som depois eu sei a tradução, e aí eu consigo falar porque eu imito o modo que eles falam [...] pra mim é fácil aprender inglês porque eu adoro ouvir música. Então, eu ouço muitas músicas estrangeiras [...] a internet eu uso pra saber a tradução [...]” (Camila, 1º ano – Entrevista)
- [235] “Eu fico revisando a mesma matéria várias vezes pra ver se eu consigo decorar, aprender, faço os mesmos exercícios várias vezes pra ver se eu aprendo direito [...] eu leio [...] a internet só de vez em quando, quando tem alguma dúvida assim eu pesquiso (+) pesquiso no site do livro se tiver alguma dúvida [...] dicionário várias vezes, quando eu não entendo a palavra aí eu pesquiso [...] assisto filmes, acho melhor assistir legendados porque daí aprende a pronunciar assim e aprende várias palavras novas [...]” (Lucas, 1º ano – Entrevista)
- [236] “Eu leio no livro, as palavras que eu não consigo entender, eu vejo no dicionário, quando não acho aí vejo no Google tradutor, aí depois eu traduzo a frase primeiro, depois eu pratico exercício, leio o livro, copio de novo em outro lugar, porque eu fixo mais copiando [...] eu estudo com meu professor particular [...] de todas as matérias.” (Bruna, 1º ano – Entrevista)

Analisando os dados, vejo que os alunos usam as seguintes estratégias para aprender inglês:

➤ **Ler o livro didático/ a matéria dada pela professora nas aulas**

Uma das estratégias mais usadas pelos alunos participantes desta pesquisa é ler, ler o livro didático, ou seja, a matéria ensinada pela professora durante as aulas (veja excertos 222, 224, 225, 226, 229, 230, 235, 236). Essa é estratégia cognitiva de prática, que envolve repetição de uma ação.

➤ **Traduzir do inglês para língua materna**

Outra estratégia muito usada pelos alunos para aprender inglês é traduzir. Eles têm muita dificuldade em entender a matéria, o vocabulário e as aulas sem tradução. Eles afirmam usar dicionários ou a internet em casa (veja excertos 226, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236). Concluo, por meio da análise dos dados dos questionários, entrevistas e observações de aulas, que os alunos não conseguem ver a aprendizagem de inglês sem a tradução. Aqui temos duas estratégias cognitivas: uso de recursos impressos: dicionário, e não impressos: internet,

para entender e produzir mensagens e a tradução em vários níveis: traduzir palavras, frases ou textos.

A crença de que se aprende inglês traduzindo é explicitada pela maioria dos alunos participantes desta pesquisa. Apesar de a professora do 1º ano falar inglês quase o tempo todo, às vezes, ela traduz alguma palavra ou outra. A professora do 6º ano traduz com frequência palavras e frases quando os alunos têm dúvidas sobre o significado e fazem perguntas. Concluo que a tradução está incorporada à rotina habitual de aprender dos alunos, à cultura de aprender.

➤ **Estudar a matéria dada pela professora: vocabulário, gramática, exercícios e fazer deveres/tarefas de casa**

Os alunos declaram estudar a matéria ensinada pela professora e fazer os deveres de casa, conforme excertos 221, 223, 224, 226, 227, 228, 231. Alguns alunos afirmam estudar com familiares, de acordo com excertos 223, 224, 231, 233, ou com um professor particular (excerto 236). Nos excerto 230 e 236, a aluna Bruna diz fazer cópias e resumos da matéria. Outra estratégia cognitiva, prática formal: praticar escrita com planejamento prévio, mas não natural.

➤ **Prestar atenção às aulas e falar com a professora**

Outra forma de aprender inglês citada pelos alunos é prestar atenção às aulas e falar com a professora. Interessante notar que nenhum aluno declara conversar/ falar, ou seja, interagir oralmente com seus colegas de sala de aula. “Prestar atenção às aulas” é uma estratégia metacognitiva de atenção consciente, ajuda os aprendizes a convergirem sua atenção e energia para certas tarefas ou materiais. “Falar com a professora” é uma estratégia social — fazer perguntas — a qual promove mais quantidade de *input* e indiretamente promove realimentação (*feedback*). O diálogo resultante das perguntas e respostas indica interesse e envolvimento.

➤ **Ouvir músicas, assistir a programas de TV e filmes em inglês**

Para os alunos pesquisados, ouvir música, assistir a programas de televisão e filmes em inglês são maneiras usadas para se aprender inglês (veja excertos 229, 231, 232, 233, 234, 235). Considero relevante o fato de que os alunos declaram ver a tradução das músicas que ouvem e cantam na internet e assistir a filmes com legendas. Estratégia cognitiva, de prática,

que é ouvir e dizer algo repetidamente, por exemplo: ouvir CDs, cantar, assistir à TV. A meu ver, também é uma prática informal.

➤ **Utilizar inglês com a família, em jogos e em viagens ao exterior**

Os alunos afirmam também, embora poucos, utilizar inglês com a família, de acordo com excertos 224 e 232; em jogos, conforme excerto 226 e em viagens para lugares onde falam essa língua (excerto 231). Estratégia cognitiva, de prática informal ou naturalística: praticar a nova língua em situação natural.

Durante as observações de aulas, registrei em minhas notas de campo estratégias usadas pelos alunos durante as aulas.

[237] Alunos ingressantes participam ativamente durante a aula, fazem perguntas sobre o exercício tempo todo, tirando dúvidas sobre como fazer o exercício. Daniel: “Professora, o que é ‘Smith Street’?” (Nota de campo (NC) – 6º ano)

Os alunos usam uma estratégia social — perguntas para clarificação ou verificação, ou seja, pedir para repetir, parafrasear, explicar etc., ou perguntas sobre se determinada expressão está ou não correta.

[238] Saulo: “Professora, posso fazer com alguém?” Aluno se voluntariando para encenar diálogo com colega. Outros alunos se ofereceram para ir ao quadro na correção de um exercício. (NC – 6º ano)

Aqui vemos o exemplo de uma estratégia afetiva — aceitação de riscos. Arriscar-se sem medo de errar.

[239] Alunos repetem diálogo após ouvir o CD. (NC – 6º ano)

Repetir após o CD é uma estratégia cognitiva — prática.

[240] Alunos pedem para beber água e ir ao banheiro em inglês. Entretanto falam muito português em sala, ou falam inglês e português misturado.

[241] Alguns alunos (André, Roberto, Saulo, Flávia, Tânia) copiam tudo o que a professora escreve no quadro; outros prestam atenção, mas não escrevem (Bruna, Daniel). (NC – 6º ano)

Copiar tudo o que a professora escreve é um exemplo de estratégia metacognitiva — organização e planejamento. Os alunos organizam a própria aprendizagem, os dados. Tomar notas também pode ser considerado uma estratégia cognitiva — criação de estrutura.

[242] Alunos participam da correção de exercícios dando respostas em voz alta. Fazem exercícios no livro de atividades, descontraídos, trabalhando e, às vezes, conversando em voz alta com colegas. (NC – 6º ano)

Conversar descontraidamente com os colegas é um exemplo da estratégia afetiva — descontração pelo riso de forma despreocupada com amigos.

[243] No final da aula, os alunos estavam um pouco cansados e pediram para não fazer exercício por um pouco. (NC – 6º ano)

[244] Alunos pesquisados ingressantes se preocupam muito com os testes e provas. Estão sempre perguntando quando vai haver prova, fato que acontece praticamente em todas as aulas assistidas: Laura: “Vai ter VI (Verificação imediata/teste)?” Vinícius: “Hoje vai ter VI?” Daniel: “Já caiu duas vezes em VI.”

[245] Alunos egressos também se preocupam com testes e provas em excesso. Alunos perguntam que matéria cairá no teste. Aluno: “Você vai fazer revisão pra VI?” Aluno: “Eu tô lascado, eu participo da aula e tiro 5.” Sabrina: “Professora, a VI vai tá fácil?” Aluno: “Professora, e se na prova eu escrever errado?” Aluno: “Eu tenho que tirar um dez!” Aluno: “Vai ter VI?” Aluno: “Isso cai na VI?” (NC – 1º ano)

Podemos verificar aqui uma estratégia social — discussão do problema. O aluno expressa oralmente os próprios sentimentos para os outros, expressa preocupação com os testes: “Eu tô lascado, eu participo da aula e tiro 5”. Essa declaração do aluno também pode ser classificada como estratégia metacognitiva — autoavaliação (veja excerto 252 e 253).

[246] Alunos muito participativos, mas às vezes conversam um pouco com os colegas. Tiram dúvidas com a professora, com colegas e até comigo quando assistia às aulas. Aluna: “A senhora pode me ajudar? O que quer dizer esta palavra?” (mostrando no livro). Eu expliquei para a aluna o significado em inglês. Nessa ocasião a professora tinha saído para buscar um material. Aluno: “Professora, o que é ‘of course?’”; Camila: “Try on?” Colega: “Experimentar”. (NC – 1º ano)

Exemplo de estratégia social — fazer perguntas, utilizadas pelos alunos egressos.

[247] Alguns alunos sempre se sentam na frente para ficarem perto da professora e participam o tempo todo. Tentam falar inglês, mas às vezes deixam a frase pela metade e outras vezes falam inglês e português misturado. (NC – 1º ano)

Falar inglês e deixar a frase pela metade é uma estratégia de compensação — evitar a comunicação e falar inglês misturado com palavras em português é outra estratégia de compensação — língua materna.

[248] Os alunos dessa turma ajudam os colegas com explicações sobre a gramática, o vocabulário, significado, pronúncia, entre outros; quando pedem ou também quando perguntam ou dizem não entender, alguém explica. (NC – 1º ano)

Aqui temos o exemplo de uma estratégia social — cooperação mútua.

O quadro a seguir mostra as estratégias usadas pelos alunos para aprender inglês.

Quadro 24: Resumo das estratégias que os alunos participantes usam para aprender inglês

Estratégias que os alunos usam para aprender inglês (Classificação de Oxford, 1990)	
Estratégia	Classificação
◦ Ler o livro didático/ a matéria dada pela professora nas aulas.	Direta – Cognitiva – prática/ Direta – de memorização – repetição
◦ Traduzir do inglês para a língua materna.	Direta – Cognitiva – tradução em vários níveis e uso de recursos
◦ Estudar a matéria dada pela professora: vocabulário, gramática, exercícios e fazer deveres/tarefas de casa.	Direta – Cognitiva – prática
Prestar atenção às aulas e falar com a professora.	Indireta – Metacognitiva – atenção consciente/ Social – fazer perguntas
◦ Ouvir músicas, assistir a programas de TV e filmes em inglês.	Direta – Cognitiva – prática
◦ Utilizar inglês com a família, em jogos e em viagens ao exterior.	Direta – Cognitiva – prática informal
◦ Tirar dúvidas durante a aula.	Indireta – Social – perguntas para clarificação
◦ Alunos se voluntariarem para atividades em sala.	Indireta – Afetiva – aceitação de riscos
◦ Repetir após ouvir CD em sala.	Direta – Cognitiva – prática formal
◦ Copiar tudo o que a professora escreve no quadro.	Indireta – Metacognitiva – organização e planejamento/ Direta – cognitiva – criação de estrutura
◦ Conversar descontraidamente com os colegas.	Indireta – Afetiva – descontração pelo riso
◦ Expressar preocupação com os testes e notas.	Indireta – Social – discussão do problema/ Metacognitiva – autoavaliação
◦ Falar em inglês e deixar frase pela metade.	Direta – de compensação – evitar a comunicação
◦ Falar em inglês com palavra em português.	Direta – de compensação – língua materna

Analisando os dados, concluo que os alunos pesquisados fazem uso tanto de estratégias diretas quanto indiretas. Entre as diretas, as cognitivas são as mais usadas, embora

usem também as de memorização e as de compensação. Entre as estratégias indiretas, as metacognitivas e as sociais são as mais usadas e as afetivas menos.

4.3 Como a cultura de aprender dos alunos ingressantes se relaciona com a cultura de aprender dos alunos egressos?

Nesta seção relato sobre como a cultura dos alunos ingressantes se relaciona com a cultura dos alunos egressos.

◦ Perfil dos alunos

Os alunos ingressantes começaram a aprender inglês mais cedo, a maioria com sete anos ou menos, na escola regular. Alguns deles começaram em cursos de línguas. A maioria dos irmãos desses alunos estuda inglês. Alguns de seus pais estudam a língua.

Os egressos começaram a estudar inglês mais tarde, a partir dos dez anos, na escola regular. A maioria dos irmãos não estuda inglês e os pais deles não estudam.

◦ Facilidade para aprender inglês

Os alunos ingressantes demonstram um pouco mais de facilidade ao aprender a língua. 84% afirmam ser fácil, enquanto, entre os egressos, 80% afirmam ser fácil aprender inglês.

◦ Satisfação ao aprender inglês

Tanto os alunos ingressantes quanto os egressos relatam sentir alegria ao aprender inglês. E ambos os grupos ficariam tristes se chegassem à escola e não tivessem mais aulas de inglês. Os alunos ingressantes justificam que ficariam tristes se não tivessem mais aulas de inglês porque gostam da professora, das aulas e da língua; por outro lado, os egressos disseram que se divertem durante as aulas e se sentiriam prejudicados, pois aprender inglês é importante na atualidade.

◦ A habilidade que priorizam na aprendizagem da língua inglesa

Tanto os alunos ingressantes quanto os egressos priorizam a habilidade oral, ou seja, “falar” é o que eles visam ao aprender inglês, todavia não se esforçam por falar inglês na sala de aula.

◦ **O que os alunos gostam na aula de inglês?**

Os alunos ingressantes dizem gostar de se comunicar em inglês, da língua inglesa, do livro, do CD, dos colegas, porém a maioria declara gostar da professora.

Os alunos egressos gostam de dinâmicas, cantar músicas, fazer dever, assistir a filmes, trabalhar em grupo, de aprender a língua e do ambiente.

◦ **O uso de inglês fora da aula**

75% dos alunos ingressantes afirmam usar o inglês fora da sala de aula, porém, entre os egressos, 20% dizem usar a língua inglesa fora da sala. Os dados mostram que tanto os alunos ingressantes quanto os egressos usam o inglês fora de sala para interagir na internet, com a família em casa, no curso de inglês, ouvindo música, lendo livros e em viagens para o exterior, como no caso do aluno ingressante Daniel. Entretanto os alunos egressos usam essa língua fora da sala com menos frequência.

◦ **O que a professora pode fazer para que os alunos aprendam melhor?**

Conforme afirmam os alunos ingressantes e também os egressos, para que eles aprendam melhor, o professor poderia dar uma aula diversificada, com diferentes atividades, dinâmicas (jogos e brincadeiras), músicas, filmes, atividades orais. É importante também que o professor ensine “direito” e dê aulas divertidas.

◦ **Quem é o responsável pelo sucesso na aprendizagem de inglês?**

A maioria dos alunos ingressantes diz que o aluno é o responsável pelo sucesso na aprendizagem da língua inglesa, porém os egressos são unânimes em dizer que o sucesso depende do próprio aluno.

◦ **As características do bom professor**

Para os alunos ingressantes, o bom professor é disciplinado, atencioso, paciente, legal e alegre; sabe a língua e dá boas aulas; explica até o aluno entender; faz várias dinâmicas; ajuda os alunos para que não sejam reprovados ou fiquem para recuperação; tem vontade de ensinar; fala inglês e fala português quando explica a matéria; se relaciona bem com os alunos.

Para os alunos egressos, o bom professor é simpático, bem humorado e otimista; tira dúvidas; explica direito, de forma que o aluno entenda; interage bem com os alunos e faz brincadeiras.

◦ **Os alunos gostam das professoras de inglês?**

Todos os alunos, ingressantes e egressos gostam das professoras. 82% deles dizem gostar bastante das professoras, Tereza e Marina.

Os alunos ingressantes declaram que gostam da professora de inglês porque ela é legal e divertida, ensina bem, faz com que os alunos tirem boas notas.

Os alunos egressos gostam da professora porque ela é legal e extrovertida, está sempre de bom humor, explica muito bem e faz várias dinâmicas.

◦ **Os alunos falam inglês em sala de aula?**

Os alunos ingressantes e egressos dizem que sim, falam inglês em sala de aula, porém falam pouco.

◦ **As dificuldades que os alunos encontram ao aprender inglês**

Os alunos ingressantes dizem sentir dificuldades ao falar, pronunciar, entender palavras diferentes das de sua língua materna, usar as palavras em uma ordem diferente da do português e escrever as palavras com letras diferentes de sua língua, como palavras com “ph”.

Os alunos egressos declaram encontrar dificuldades nas regras gramaticais, em falar, formular perguntas, pronunciar a língua inglesa.

◦ **Tempo dedicado pelos alunos ao estudo de inglês**

Os alunos, tanto ingressantes quanto egressos, dizem dedicar algum tempo fora da sala de aula para aprendizagem de inglês.

◦ **Os alunos gostam de estudar em grupo?**

Os alunos ingressantes e os egressos afirmam gostar de estudar em grupo.

◦ **Os alunos gostam de estudar inglês?**

Sim, a quase a totalidade dos alunos ingressantes e egressos gosta bastante de estudar inglês, com exceção de um ingressante, que declarou gostar sim, mas pouco; e um aluno egresso, que diz não gostar.

◦ **Opiniões dos alunos sobre o livro didático**

Os alunos ingressantes dizem gostar do livro didático em sua maioria: legal, criativo, de fácil compreensão e gostam do CD que acompanha o livro. Mas alguns julgam o livro didático ruim, meio chato, sem graça; e um aluno gostaria que o livro trouxesse a tradução.

Da mesma forma, a maioria dos alunos egressos gosta do livro didático: bom, exercícios bem formulados, detalhado. Porém uma aluna julga que o livro não explica detalhadamente.

◦ **Sobre a existência de pessoas que os incentivam a aprender inglês e os conselhos que recebem dessas pessoas em relação à aprendizagem de inglês**

Os alunos ingressantes recebem incentivos para aprender inglês dos pais, mães e irmãos. Os familiares dão conselhos tais como: estudar, se dedicar, prestar atenção às aulas, escrever o significado das palavras, fazer anotações no caderno, traduzir, e um dos pais pesquisados aconselha a filha a não traduzir.

Igualmente os alunos egressos recebem incentivos da família, que também aconselha os alunos a estudar, fazer cursos pela internet, ler em voz alta, escrever, fazer muito exercício, consultar dicionário.

◦ **Narrativas Visuais (desenhos)**

Por meio dos desenhos, os alunos ingressantes explicitam que a aprendizagem de inglês é representada pela sala de aula e pela professora. Essa é a maneira principal com a qual eles têm contato e aprendem a língua. Os alunos demonstram que a professora é líder no processo de ensino/aprendizagem, pois todos os alunos a desenharam na frente da sala, numa postura de destaque, explicando gramática ou vocabulário. Eles retratam uma sala de aula tradicional na qual a professora explica e os alunos prestam atenção, sendo receptivos. Na cultura de aprender desses alunos o professor é responsável pela aprendizagem do aluno.

Em seus desenhos, os alunos egressos mostram bandeiras de países onde o inglês é a língua oficial. Esses relacionam a aprendizagem da língua inglesa a viagens ao exterior, a um

futuro profissional bem sucedido, que para eles tem a ver com viagens ao exterior. O quadro a seguir mostra resumidamente como a cultura dos ingressantes e egressos se relacionam.

Quadro 25 – Relacionando a cultura de aprender dos alunos ingressantes e egressos

A cultura de aprender língua (inglês) dos alunos ingressantes e egressos.	
Ingressantes	Egressos
<ul style="list-style-type: none"> ◦Começaram a aprender mais cedo. ◦A família tem mais contato com a língua. ◦Aprender é fácil para 84% dos alunos. ◦ Sentem alegria em aprender inglês. Ficariam tristes se não tivessem mais aulas de inglês porque gostam da professora, das aulas e da língua. ◦Habilidade mais importante: falar. ◦Na aula, gostam de se comunicar em inglês, do livro, do CD, dos colegas, da língua. A maioria declara gostar da professora. ◦75% usam inglês fora da sala de aula. ◦Para que aprendam melhor, a professora poderia dar uma aula diversificada, com diferentes atividades, dinâmicas (jogos e brincadeiras), músicas, filmes, atividades orais. É importante também que o professor ensine “direito” e dê aulas divertidas. ◦A maioria diz que o responsável pelo sucesso na aprendizagem é o aluno. ◦Bom professor — disciplinado, atencioso, legal, paciente e alegre; sabe a língua, dá boas aulas, explica até o aluno entender; faz várias dinâmicas; ajuda os alunos para que não sejam reprovados ou fiquem para recuperação; tem vontade de ensinar; fala inglês e fala português quando explica a matéria; se relaciona bem com os alunos. ◦Todos gostam da professora de inglês 	<ul style="list-style-type: none"> ◦Começaram a aprender mais tarde. ◦A família tem menos contato com a língua. ◦Aprender é fácil para 80% dos alunos. ◦Sentem alegria em aprender inglês. Ficariam tristes se não tivessem mais aulas de inglês porque se sentiriam prejudicados, pois aprender inglês é importante na atualidade. ◦Habilidade mais importante: falar. ◦Na aula, gostam de dinâmicas, cantar músicas, fazer dever, assistir a filmes, trabalhar em grupo, de aprender a língua e do ambiente. ◦20% usam inglês fora da sala de aula. ◦Para que aprendam melhor, a professora poderia dar uma aula diversificada, com diferentes atividades, dinâmicas (jogos e brincadeiras), músicas, filmes, atividades orais. É importante também que o professor ensine “direito” e dê aulas divertidas. ◦Todos dizem que o responsável pelo sucesso na aprendizagem é o aluno. ◦Bom professor — simpático, bem humorado, otimista; tira dúvidas; explica direito, de forma que o aluno entenda; interage bem com os alunos e faz brincadeiras. ◦Todos gostam da professora de inglês

porque ela é legal, divertida, ensina bem, faz com que os alunos tirem boas notas.

◦Sentem dificuldades ao falar, pronunciar, entender palavras diferentes das de sua língua materna, usar as palavras em uma ordem diferente da do português, escrever as palavras com letras diferentes das de sua língua, como palavras com “ph”.

◦Declaram falar pouco inglês em sala.

◦Dedicam tempo fora da sala de aula para aprendizagem de inglês.

◦Gostam de estudar inglês em grupo.

◦Gostam de estudar inglês, com exceção de um que declarou gostar sim, mas pouco.

◦Maioria gosta do livro didático — legal, criativo, de fácil compreensão e gostam do CD que acompanha o livro. Mas alguns julgam o livro didático ruim, meio chato, sem graça; e um aluno gostaria que o livro trouxesse a tradução.

◦Recebem incentivos para aprender inglês da família. Conselhos — estudar, se dedicar, prestar atenção às aulas, escrever o significado das palavras, fazer anotações no caderno, traduzir; e um pai que aconselha a filha a não traduzir.

◦Desenhos mostram que a aprendizagem de inglês é representada pela sala de aula e pela professora. A professora é líder no processo de ensino/aprendizagem. Eles retratam uma sala de aula tradicional na qual a professora explica e os alunos prestam atenção, sendo receptivos. Na cultura de aprender desses alunos, o professor é responsável pela aprendizagem do aluno.

porque ela é legal, extrovertida, está sempre de bom humor, explica muito bem, faz várias dinâmicas.

◦Sentem dificuldades nas regras gramaticais, em falar, formular perguntas, pronunciar a língua inglesa.

◦Declaram falar pouco inglês em sala.

◦Dedicam tempo fora da sala de aula para aprendizagem de inglês.

◦Gostam de estudar inglês em grupo.

◦Gostam de estudar inglês, com exceção de um que diz não gostar.

◦Maioria gosta do livro didático — bom, exercícios bem formulados, detalhado. Porém uma aluna julga que o livro não explica detalhadamente.

◦Recebem incentivos para aprender inglês da família. Conselhos — estudar, fazer cursos pela internet, ler em voz alta, escrever, fazer muito exercício, consultar dicionário.

◦Desenhos mostram bandeiras de países onde o inglês é a língua oficial. Relacionam a aprendizagem da língua inglesa a viagens ao exterior, a um futuro profissional bem sucedido, que, para eles, tem a ver com viagens ao exterior.

Como se pode ver pelo Quadro 25, a cultura de aprender dos alunos ingressantes não diverge muito da cultura de aprender dos alunos egressos. Os ingressantes começaram a

estudar inglês mais cedo e suas famílias têm mais contato com a língua inglesa. Os ingressantes consideram aprender inglês um pouco mais fácil do que os egressos. Os ingressantes e os egressos ficariam tristes se não tivessem mais aulas de inglês, porque gostam da professora, das aulas e da língua inglesa; os egressos se sentiriam prejudicados, pois inglês é importante na atualidade; os ingressantes afirmam usar o inglês fora da sala de aula com mais frequência. Esse dado me surpreende, pois os egressos declaram ouvir músicas em inglês e assistir a filmes muito mais do que os ingressantes. Nos desenhos, os ingressantes mostram que a aprendizagem de inglês está relacionada à sala de aula e a professora é vista como líder. Para os egressos, a aprendizagem de inglês está relacionada às viagens e a um futuro profissional melhor.

◦ **O que os alunos dizem ser necessário fazer para aprender inglês**

Os alunos ingressantes declaram que para aprender inglês é necessário: ter vontade de aprender, gostar, ter dedicação, interesse, disciplina, prestar atenção às aulas, fazer os exercícios e os deveres de casa, seguir as orientações da professora, revisar a matéria, estudar, participar, perguntar se tiver dúvida, se manter informado, não conversar, perguntar se estiver com dúvida, reler o assunto que estudou em aula, ler livros, pesquisar, ter um dicionário para consultas, escutar a professora, aprender com a professora, falar com a professora, ler com a professora, ter uma professora legal que explica muito bem, fazer um cursinho, ler, escutar pessoas falando inglês, praticar a língua, estudar em uma escola que só fala inglês, viajar para lugares onde falam essa língua, para aprender, não traduzir, tentar entender a palavra por meio de figuras, pelo sentido ou pelo contexto.

Os alunos egressos dizem que para aprender inglês é necessário: ter dedicação, responsabilidade, interesse, vontade, estudar, prestar atenção às aulas, praticar, refazer exercícios, revisar, pronunciar, escrever direito, ler um livro, ter um bom professor que ensina direito, ver filme legendado, usar a internet, jogos, ouvir música, ver a tradução, estudar em escolas de línguas, falar em inglês, praticar a sua fala em casa.

Quadro 26 – O que os alunos dizem ser necessário fazer para aprender inglês

Segundo os alunos, para aprender inglês é necessário:	
Ingressantes	Egressos
◦ Ter vontade de aprender, gostar, ter dedicação, interesse.	◦ Dedicação, interesse, vontade; responsabilidade.

- | | |
|---|---|
| ◦ Prestar atenção às aulas, fazer os exercícios e os deveres de casa, seguir as orientações da professora, revisar a matéria, estudar, participar, se manter informado, não conversar, perguntar se estiver com dúvida, reler o assunto que estudou em aula, ler livros, pesquisar, ter um dicionário para consultas. | ◦ Estudar, prestar atenção às aulas, refazer exercícios, ler um livro, praticar, revisar. |
| ◦ Escutar a professora, aprender com a professora, falar com a professora, ler com a professora, ter uma professora legal que explica muito bem. | ◦ Ter um bom professor que ensina direito. |
| ◦ Viajar para lugares onde falam essa língua para aprender, fazer um cursinho, ler, praticar a língua, escutar pessoas falando inglês, estudar em uma escola que só fala inglês. | ◦ Estudar em escolas de línguas, ver filme legendado, usar a internet, jogos, ouvir música, falar em inglês, praticar a sua fala em casa. |
| ◦ Não traduzir, tentar entender a palavra por meio de figuras, pelo sentido ou pelo contexto. | ◦ Ver a tradução. |

Pela análise dos dados no Quadro 26, observo que algumas ideias sobre o que fazer para aprender inglês são semelhantes para os ingressantes e os egressos: ter vontade, interesse, dedicação, prestar atenção nas aulas, estudar, revisar, ler, ter um bom professor que ensina direito, praticar a língua, estudar em escolas de línguas.

Interessante notar que os alunos egressos não mencionam viajar para países onde se fala a língua como necessário para aprender a língua. Infero, então, que esses alunos veem a ida ao exterior como uma finalidade da aprendizagem, ou seja, aprende-se com o objetivo de ir a lugares onde se fala a língua.

Outro dado relevante é sobre a tradução. Os alunos egressos dizem que se deve traduzir para aprender a língua, enquanto uma aluna ingressante diz que se deve evitar a tradução, entretanto outro aluno ingressante afirma ser necessário ter um dicionário para saber, o que infero que seja saber a tradução/significado.

Tanto os alunos ingressantes quanto os egressos mencionam estratégias cognitivas: estudar, praticar, revisar, ler, traduzir, tomar notas, assistir filmes; metacognitivas: prestar atenção, fazer anotações, buscar oportunidades para praticar a língua em situações naturais; e sociais, como fazer perguntas para tirar dúvidas, cooperação com usuários, como falar inglês com familiares. Todavia não mencionam nenhuma estratégia afetiva.

Quadro 27 – Relacionando o que os alunos fazem para aprender inglês⁴⁵

O que os alunos fazem para aprender inglês	
Ingressantes	Egressos
◦ Leio o livro várias vezes.	◦ Eu leio o livro.
◦ Traduzo pela internet, uso o ‘Google’ tradutor para ver traduções. Uso dicionários para estudar e traduzir durante as aulas para entender. Eu traduzo, meu pai me pergunta.	◦ A internet, eu uso pra saber a tradução. As palavras que eu não consigo entender, eu vejo no dicionário, quando não acho, aí vejo no Google tradutor. Eu traduzo a frase, primeiro, depois eu pratico exercício.
◦ Eu faço os deveres de casa e de sala. Escuto os CDs do livro de inglês, estudo em casa também. Faço os exercícios, eu escuto a aula do professor, eu estudo nos livros que o professor dá para poder treinar. Copio as coisas no caderno.	◦ Estudo, uso CD que vem com o livro. Eu refaço todos os exercícios. Eu fico revisando a mesma matéria várias vezes para ver se eu consigo decorar, aprender, faço os mesmos exercícios várias vezes para ver se eu aprendo direito. Faço um resumo para ajudar. Copio de novo em outro lugar, porque eu fixo mais copiando.
◦ Presto atenção nas aulas e tento aprender ao máximo. Escuto e falo com a professora.	◦ Presto atenção às aulas, escuto e falo com a professora.
◦ Jogo jogos em inglês. Uso a internet para assistir a filmes em inglês. Uso músicas com legendas em inglês. Vejo filmes com legendas, eu vou aprendendo algumas palavras.	◦ Fico vendo entrevistas de famosos em inglês e traduzindo, escuto bastante música em inglês e procuro a tradução para entender o que falam. Eu escuto bastante música inglesa, americana e vejo traduções, vejo programas legendados, e aí eu escuto o som, depois eu sei a tradução, e consigo falar porque eu imito o modo como eles falam.
◦ Estudo com meu irmão, ele toma de mim. Utilizo o inglês com os meus pais para treinar. A gente gosta de viajar para esses lugares que falam inglês para a gente treinar um pouco. Em casa minha mãe fala um pouco, e minha irmã sabe muito de inglês, aí ela me ensina. Meu pai faz exercícios para mim, para eu me dar bem nas provas, tirar nota boa.	◦ Eu estudo com meu professor particular, de todas as matérias.
◦ Pergunto para tirar dúvidas, clarificação ou verificação.	◦ Pergunto para tirar dúvidas, clarificação ou verificação.
◦ Voluntario-me para atividades em sala. Ofereço-me para ir ao quadro na correção de exercício.	◦ Ajudo os colegas com explicações sobre a gramática, o vocabulário, significado, pronúncia, entre outros, quando pedem ou também quando perguntam ou dizem não

⁴⁵ Fiz o quadro com base nas declarações dos alunos nos questionários e entrevistas (usei verbos na 1ª pessoa), nas notas de campo e observações de aula (usei verbos no infinitivo).

	entender.
◦ Repito após ouvir o CD em sala de aula.	◦ Repito após ouvir o CD em sala de aula.
◦ Copio tudo o que a professora escreve no quadro.	◦ Copio tudo o que a professora escreve no quadro.
◦ Converso descontraidamente com os colegas enquanto faço exercícios.	◦ Converso descontraidamente com os colegas enquanto faço exercícios.
◦ Expresso preocupação com os testes e notas.	◦ Expresso preocupação com os testes e notas.
◦ Falo em inglês e deixo frase pela metade. Falo em inglês com palavra em português.	◦ Falo em inglês e deixo frase pela metade. Falo em inglês com palavra em português.

Pela análise dos dados, concluo que as estratégias usadas pelos alunos ingressantes são semelhantes às usadas pelos alunos egressos. Há apenas duas divergências: primeiro os alunos ingressantes afirmam estudar e/ou falar em inglês com familiares, enquanto os alunos egressos não mencionam praticar a língua com a família, mas apenas um aluno, que estuda com um professor particular. Outro fato que observei é que os alunos ingressantes arriscam mais, se voluntariam para fazer atividades no quadro e correções, com frequência. Já os alunos egressos cooperam mais entre si, ajudando os colegas sempre que expressam dúvida.

Quadro 28 – Crenças e mitos dos alunos sobre a aprendizagem de LI

Crenças explicitadas pelos alunos sobre a aprendizagem da língua inglesa
◦ Quanto mais cedo começar a estudar inglês melhor. (Crença dos alunos ingressantes)
◦ Aprender inglês é fácil.
◦ Aprender inglês é importante.
◦ A língua inglesa é importante para viajar para o exterior.
◦ Quem aprende inglês tem uma melhor profissão no futuro.
◦ O inglês ensinado na escola militar é bom.
◦ O bom professor ensina direito.
◦ O bom professor dá uma aula divertida, diversificada, com diferentes dinâmicas.
◦ O bom professor é legal.
◦ O responsável pelo sucesso da aprendizagem é o aluno.
◦ O professor é líder no processo de ensino/aprendizagem.
Mitos explicitados pelos alunos sobre a aprendizagem da língua inglesa
◦ Não é possível aprender inglês sem traduzir.

As crenças e mitos explicitados pelos alunos são praticamente as mesmas, com exceção da crença de que “quanto mais cedo começar a estudar inglês melhor”, que é uma crença dos alunos ingressantes.

Terminando a análise dos dados, concluo que a cultura de aprender dos alunos ingressantes é semelhante à cultura de aprender dos alunos egressos, divergindo-se apenas em alguns aspectos, como mostram os Quadros 25, 26, 27 e 28. No próximo capítulo, apresento as conclusões e considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A pesquisa pode ser definida como um esforço durável de observações, reflexões e análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade.”

Chizzotti (2006, p. 19).

Neste capítulo trato das considerações finais deste estudo. O capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira seção, retomo as perguntas de pesquisa. Na segunda, discorro sobre as implicações dos resultados da pesquisa. Na terceira, faço sugestões para pesquisas futuras. Na última, trato das limitações deste estudo.

5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Acerca da primeira pergunta de pesquisa: Como se caracteriza a cultura de aprender línguas (inglês) de alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II? Retomo a primeira subpergunta de pesquisa: Como se (re)constrói a cultura de aprender língua estrangeira dos participantes da pesquisa? A análise dos dados mostrou que os alunos da escola militar tem uma visão bem tradicional do processo de ensino/aprendizagem de línguas. A maioria dos alunos pesquisados não frequentam escolas de idiomas e acreditam que o ensino de inglês na escola onde estudam é bom. São motivados a aprender a língua e participam ativamente durante as aulas, salvo em momentos que conversam durante as aulas, fato que é perfeitamente natural na faixa etária pesquisada. Indisciplina não faz parte da cultura de aprender desses alunos pesquisados.

A maioria dos pais não teve e não tem muito contato com a língua inglesa, e os irmãos, na maioria, só têm contato com o inglês na escola regular. Entretanto os pais incentivam os alunos a aprender a língua, pois a consideram importante para o futuro dos filhos. Desse modo, os pais influenciam na cultura de aprender língua estrangeira, pois eles inculcem nos filhos a necessidade de aprender a língua inglesa. A respeito da interveniência das professoras na cultura de aprender dos alunos, ela existe. As professoras influenciam os alunos com suas culturas de ensinar tradicionais, com foco na forma e foco na pessoa do professor como líder do processo de ensino/aprendizagem. Já a escola influencia na cultura

de ensinar dos alunos com sua filosofia de disciplina rígida, conselhos sobre como estudar que constam do Guia do Aluno e a maneira com que a avaliação é feita nessa escola, onde os alunos são muito preocupados com as provas e testes os quais não avaliam a produção oral do aluno, menosprezando, desse modo, a competência comunicativa.

Para os alunos, aprender inglês é fácil. Sentem alegria em relação à aprendizagem da língua. A habilidade que consideram mais importante é falar, comunicar-se. Não gostariam de deixar de ter aulas de inglês. Nas aulas, gostam de se comunicar em inglês, de jogos, brincadeiras, cantar, do livro didático, do CD que acompanha o livro, de fazer exercícios, trabalhar em grupos, do ambiente em sala de aula, dos colegas e das professoras. Eles usam inglês fora da sala de aula. Os alunos pontuam que, para que aprendam de forma mais eficiente, a professora poderia dar uma aula mais diversificada, isto é, com diferentes atividades, dinâmicas, músicas, atividades orais, que ensine “direito”, ou seja, de maneira que entendam, e dê aulas divertidas.

Os alunos se julgam responsáveis pelo sucesso da aprendizagem, mas não têm uma postura muito ativa nesse processo; veem a professora como líder e a seguem em suas instruções. Para os alunos, o bom professor é simpático, atencioso, relaciona-se bem com eles, explica bem a matéria, fala bem a língua e dá aulas diversificadas, com diferentes atividades e brincadeiras. Os alunos gostam bastante das professoras.

Os alunos sentem dificuldades em falar, pronunciar, entender a língua. Um fato que considero relevante é que eles precisam traduzir para entender a língua. Não conseguem acompanhar o curso sem a tradução. Falam pouco inglês em sala. Dedicam algum tempo ao estudo da língua fora da sala de aula. Gostam de estudar inglês e gostam de trabalhar em grupo. Gostam do material didático, reconhecem algumas qualidades dele, mas apontam alguns fatores que consideram negativos.

É importante ressaltar que os alunos participantes recebem conselhos sobre a aprendizagem de inglês dos pais. Estes aconselham a tradução, fato que influencia a cultura de aprender dos alunos, pois não conseguem ver a aprendizagem de línguas sem a tradução.

As narrativas visuais sugerem que, na cultura de aprender desses alunos, o professor é o líder do processo de ensino/aprendizagem e relacionam o aprendizado da língua a viagens a países onde se fala o inglês e a um futuro profissional bem sucedido.

Em relação à segunda subpergunta de pesquisa — O que os alunos dizem ser necessário para aprender inglês? Os alunos dizem que para aprender inglês tem de haver motivação, dedicação, disciplina, participação ativa, ter uma professora que saiba explicar

bem, frequentar cursos de idiomas, ler, ouvir, falar, aprender usando a língua-alvo, viajar para países onde se fala a língua.

Retomando a terceira subpergunta — O que os alunos fazem para aprender inglês? Para aprender inglês, os alunos dizem ler, traduzir, fazer exercícios e deveres de casa, estudar, ouvir o CD que acompanha o livro, revisar, prestar atenção às aulas, falar com a professora, assistir a filmes e programas com legendas, ouvir músicas e ver a tradução, brincar com jogos, estudar e/ou conversar em inglês com a família. Durante as observações de aulas, constateei outras estratégias que esses alunos usam para aprender inglês, como: tirar dúvidas, voluntariar-se para responder exercícios e participar de atividades, ajudar os colegas com explicações sobre a gramática, vocabulário e/ou pronúncia, repetir após CD, copiar o que a professora escreve no quadro, conversar distraidamente enquanto fazem exercícios, ou seja, utilizar uma estratégia de diminuição da ansiedade e relaxamento, expressar preocupação com provas e testes, falar inglês deixando frases sem terminar e falar misturando palavras do português.

Interessante notar que os alunos não consideram a tradução como necessária para aprender inglês, mas praticamente todos declaram traduzir, usando a internet ou dicionários, e na entrevista vários alunos dizem que sem traduzir não é possível entender a língua; com exceção de uma aluna ingressante, que é aconselhada pelos pais a não traduzir e entender pelo contexto.

Outra característica relevante da cultura de aprender língua estrangeira dos alunos da escola militar é a preocupação excessiva com relação à avaliação. Esse dado me leva a concluir que os alunos participantes estão mais preocupados com os testes do que com a aprendizagem em si, embora todos se mostrem muito participantes e interessados em aprender.

A cerca do uso de estratégias de aprendizagem de línguas (Oxford, 1990), observei que entre as estratégias diretas, as cognitivas são as mais usadas, contudo os alunos usam também as de memorização e de compensação. As estratégias metacognitivas e as sociais são as mais usadas por eles entre as indiretas, não obstante usem as afetivas menos frequentemente.

Conclusões sobre a segunda pergunta de pesquisa a que me propus responder neste estudo: Como a cultura de aprender dos alunos ingressantes se relaciona com a cultura de aprender dos alunos egressos? A análise dos dados mostrou que as culturas de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos ingressantes e a dos egressos são semelhantes, havendo apenas

alguns aspectos divergentes. Os ingressantes começaram a estudar inglês mais cedo e suas famílias têm mais contato com essa língua. Os ingressantes consideram aprender inglês um pouco mais fácil do que os egressos. Os ingressantes usam a língua inglesa fora da sala de aula com mais frequência. Quanto aos desenhos, os ingressantes explicitam a crença de que a aprendizagem de inglês está relacionada à sala de aula e que a professora dirige o processo de ensino/aprendizagem da língua. Já os alunos egressos explicitam, por meio dos desenhos, que a aprendizagem de inglês está relacionada às viagens e a um futuro profissional mais bem sucedido.

A análise dos dados evidenciou que as concepções sobre o que fazer para aprender a língua inglesa são similares entre os ingressantes e os egressos. Eles mencionam estratégias como: ter vontade, interesse, dedicação, prestar atenção às aulas, estudar, revisar, ler, ter um bom professor que ensine “direito”, praticar a língua, estudar em escolas de línguas.

Quanto ao que os alunos fazem para aprender a língua inglesa há somente dois aspectos divergentes: os ingressantes afirmam estudar e/ou falar inglês com a família, enquanto os egressos não, com exceção de um aluno que estuda com um professor particular. Os ingressantes se voluntariam para fazer atividades em sala de aula, já os egressos cooperam mais entre si, tirando dúvidas dos colegas sempre que estes as expressem.

As crenças explicitadas pelos alunos ingressantes e egressos são: “Aprender inglês é fácil, aprender inglês é importante, a língua inglesa é importante para viajar para o exterior, quem aprende inglês tem uma melhor profissão no futuro, o inglês ensinado na escola militar é bom, o bom professor ensina direito, o bom professor dá uma aula divertida, diversificada, com diferentes dinâmicas, o bom professor é legal, o responsável pelo sucesso da aprendizagem é o aluno, o professor é líder no processo de ensino aprendizagem”. Apenas uma crença foi explicitada apenas pelos ingressantes: “Quanto mais cedo começar a estudar inglês melhor”. Os alunos pesquisados explicitaram o mito: “Não é possível aprender inglês sem traduzir”.

5.2 Contribuições deste estudo

Por meio deste estudo, percebi que conhecer a cultura de aprender dos alunos proporciona oportunidades para refletir criticamente sobre as crenças, mitos e maneiras de estudar e/ou aprender que os alunos lançam mão no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês). Revela-se assim o desconhecido “mundo do aluno” para que o professor possa planejar suas ações da melhor maneira em prol de melhores resultados em sua sala de aula. Além do mais,

esta pesquisa poderá contribuir, ainda, com um maior conhecimento sobre alguns elementos ou situações que podem tanto favorecer quanto dificultar a aprendizagem dos alunos no que diz respeito às suas expectativas, objetivos e frustrações ao estudar uma LE.

Segundo McKay (2003), “*Ser um professor reflexivo implica levar em consideração várias maneiras de ensinar uma lição em particular. Decidindo-se por qual dessas maneiras utilizar, os professores geralmente consideram fatores como nível de proficiência dos alunos, seus interesses, os objetivos do currículo e o tempo [...]*”. Para a autora (*ibidem*), considerar esses fatores ao decidir como ensinar geralmente traz resultados mais eficientes. Nessa perspectiva, conhecendo a cultura de aprender, o professor pode considerar mais esse fator ao ponderar sobre suas maneiras de ensinar uma lição, o que contribuirá para resultados ainda mais eficientes.

5.3 Sugestões para pesquisas futuras

Acredito que seriam relevantes para o processo de ensino/aprendizagem de LE pesquisas que mostrassem a cultura de ensinar do professor e como esta se relaciona com a cultura de aprender do aluno. A meu ver, este assunto de pesquisa pode parecer modesto, porém é na sala de aula e no mundo interior dos professores e alunos que tudo acontece em se tratando de ensino/aprendizagem. Desse modo, o estudo das culturas que envolvem o evento da aula só traria benefícios, se explicitasse então o mundo interior dos “atores coadjuvantes” do processo educacional. Outras sugestões para pesquisas futuras:

- Estudos sobre a cultura de aprender de alunos do Ensino Fundamental I; do Ensino Médio, Ensino Técnico, Ensino Superior.
- Estudos sobre como a cultura de aprender dos pais influencia a cultura dos filhos.
- Desenvolvimento pesquisa que verifique a relação da cultura de aprender de determinados grupos de alunos e a sociedade na qual eles estão inseridos;
- Estudos longitudinais que mostrem como a cultura de aprender em um certo contexto se comporta em períodos longos de tempo: se essa cultura se modifica, como acontece essa mudança, quais os fatores que provocam mudanças nessa cultura;
- Realização de pesquisa-ação em diversos contextos para analisar como interferências na cultura de aprender dos alunos feitas por meio da conscientização deles sobre os estilos de aprendizagem e o uso das estratégias de aprendizagem se refletem na cultura de aprender;
- Estudos sobre a relação entre a afetividade em sala de aula e a cultura de aprender dos alunos.

5.4 Limitações deste estudo

Como o objetivo do estudo foi caracterizar e relacionar a cultura de aprender de duas turmas do Ensino Fundamental II, considero como limitações deste estudo o fato de que poucos alunos das turmas concordaram em participar da coleta de dados por meio dos questionários, entrevistas e narrativas visuais. Entre os vinte alunos da turma dos ingressantes, doze trouxeram o termo de consentimento assinado pelo responsável. Entre os vinte e um alunos egressos, apenas cinco concordaram em participar da pesquisa e trouxeram o termo com o consentimento dos pais. Pude perceber que na turma dos ingressantes alguns pais não permitiram que seu filho participasse da pesquisa, conforme relatado por alguns alunos. Entretanto, entre os alunos egressos, pude notar que alguns deles não se disponibilizaram a participar por decisão própria. Entre os pais dos alunos, a adesão à pesquisa foi ainda menor, sete pais dos alunos ingressantes e somente um pai dos alunos egressos concordaram em participar.

5.5 Considerações finais

O estudo sobre a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II realizado na escola militar e relatado nesta dissertação expõe as crenças, concepções, mitos, as maneiras as quais esses alunos participantes consideram que uma pessoa pode utilizar para aprender inglês e o que realmente eles fazem para aprender essa LE. A meu ver o aluno é o agente mais importante no processo de ensino/aprendizagem, assim, quanto mais, nós, professores conhecermos sobre sua cultura de aprender mais eficientemente poderemos agir crítica e reflexivamente nesse processo em busca de resultados mais eficientes em nossas salas de aula.

Dentre as reflexões realizadas sobre os aspectos explicitados da cultura de aprender dos alunos, durante a realização da pesquisa, o que mais me chamou a atenção foi o fato de os alunos declararem não ser possível aprender inglês sem tradução, e precisarem traduzir para a língua materna para poder acompanhar as aulas e fazer os exercícios. Outro aspecto relevante dessa cultura de aprender, a meu ver, é a preocupação excessiva com os momentos de avaliação formal, ou seja, as provas bimestrais. Então, é clara a necessidade de buscar meios eficientes para levar os professores de inglês dessa escola a refletirem sobre essas características dessa cultura de aprender, discuti-las e traçar um plano de ação com vistas à

resignificar essas crenças sobre estas questões específicas do processo de ensino/aprendizagem de LE (inglês) no contexto escolar pesquisado. Para tanto, vou expor os resultados do meu estudo aos professores e coordenadores de minha seção para que juntos possamos planejar essas ações que apontem rumo a excelência de nossa práxis.

Para finalizar esta dissertação trago uma citação de John Dewey, que dialoga com o tema do meu estudo:

“Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor, pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. Quanto mais conhecer o professor as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses, melhor compreenderá as forças em ação que lhe cabe dirigir e utilizar, para formar hábitos de reflexão.”

John Dewey

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993, 1ª edição.

_____. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*?. Campinas: Pontes, 1997. p. 151.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2008, 5ª edição.

_____. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas, SP – Pontes Editores, 2012.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs) *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*, Campinas, SP: Pontes, p. 167-190, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papyrus, 17ª ed., 2010.

ANTHONY, E. M. *Approach, method and technique*. English Language Teaching, vol.17, 1963.

ANTONINI, A. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BARCELOS, A. M. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1995.

_____. A cultura de aprender língua (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, p. 157-178, 1999.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 171-199.

_____. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. *Língua & Ensino*, v.7, n. 1, p. 123-156, 2004a.

_____. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas de veria saber. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Orgs). *Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea*. Viçosa: Editora UFV, 2004b.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares – estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*. Campinas, SP: Pontes, p. 27-70, 2007a.

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

BEACH, S. A. Teacher's theories and classroom practice: beliefs, knowledge, or context? *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15, p. 189-196, 1994.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, v. 22, n.2, p. 159-172, 2003.

BORGES, E. F. V. *Discernimento do esteio teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Campinas, SP, 2003.

BORTONI-RICARDO, STELLA MARIS *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª edição, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BREWSTER, J.; ELLIS, G. & GIRARD, D. *The Primary English Teacher's Guide*. New Edition. London: Penguin, 2002.

BRITO, E. V. ET AL. (orgs.) *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula/ Eliana Vianna Brito, José Miguel de Mattos, Harumi Pisciotto*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001. 136p.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson, 5th edition, 2007.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson, 3rd edition, 2007.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. In: *ELT Journal*, v. 57/2, April, p. 105-112, 2003.

CARMAGNANI, A. M. *Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro*, 1993.

CARVALHO, V. C. P. S. A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. “Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, Campinas: Unicamp, 1991.

CELANI, M. A. A. & MAGALHÃES, M. C. C. 2002. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades sociais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e Interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras.

CHIZZOTTI, A. *A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLARK, C.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: WITTROCK, M. (Ed.) *Handbook of research on teaching* (third edition). New York: Macmillan Publishing Co., 1986.

COELHO, H. S. H. “É Possível aprender Inglês na Escola?” *Crenças de Professores e Alunos sobre o Ensino de Inglês em Escolas Públicas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D. C. Heath and Company, 1933.

DUVEEN, G. Introdução – O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais – investigações em psicologia social*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, p.07-28, 2003.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Ninth impression, 1994.

_____. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Sixth impression, 2001.

FREEMAN, D & JOHNSON, K. E. Teacher learning in Second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

FEINAM-NEMSER, S., FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In: Wittrock. M. C. (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 505-526.

FELIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

FETTERMAN, D.M. *Ethnography: step by step*. London: Sage, printed in the United States, 3rd ed. 2010.

FREEBODY, P. *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage, 2003.

FREITAS, M. A., BELICANTA, C. I. O., CORREA, H. C. M. Professores, de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. *Trabalhos em Linguística Aplicada* n. 39, p. 47-67, 2002.

FIGUEIRA, C. D. S. *O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira*. In: ROCHA, TONELLI e SILVA (Orgs.). *Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente*. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 7 Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

FIGUEIREDO, F. j. Q. *Conversas com Formadores de Professores de Línguas*. In: SILVA, K. A. e ARAGÃO R. C. (Orgs). *Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e Desafios*. Parábola Editores, 2012.

GARCIA C. R. P. *A cultura de aprender uma língua estrangeira (inglês) em uma sala de aula que se propõe interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudo da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 1999.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. *Language Learning*, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GASS, S. & MACKEY, A. *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

GIL, G.; CARAZZAI, M. R. P. Contextualizing an EFL teacher's beliefs about grammar teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 91-108, 2007.

GIL, G; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas – os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

GUARESCHI, P. A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). *Textos em representações sociais*. 8^a ed. Petrópolis: Vozes, p.191-228, 1995.

HOROWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall, p.119-129, 1987.

_____. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, vol.27, p. 557-576. 1999.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes. 8ª ed., p.63-88, 1995.

KRASHEN, S.D. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, 1985.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem de LE no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n.2, p. 39-96, 2005.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, jan./jun., 1991.

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

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____ (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, v.1, p. 333-355, 2001.

LIMA, S. S. *Crenças de uma Professora e Alunos de Quinta Série e suas Influências no Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês em Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP: São José do Rio Preto, 2005.

LOPES, G. R. *Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2007.

MCKAY, S. L. *O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula* (tradução Renata Oliveira) São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003

MAGALHÃES, G. M. *A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Crenças, discursos e linguagem* – volume 1. 1. ed., Campinas-São Paulo: Pontes editores, 2010, p. 135-165.

_____. *Conversas com Formadores de Professores de Línguas*. In: SILVA, K. A. e ARAGÃO R. C. (Orgs). *Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e Desafios*. Parábola Editores, 2012.

MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Org.) *Textos em representações sociais*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 89-116, 1995.

MENEZES, V. L. Modelo monitor, hipótese do input ou da compreensão. www.veramenezes.com/monitor.pdf

MIRANDA, D. F. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio Para Língua Estrangeira: leitura articulada e percepções de professores*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/ IEL. Campinas, 2005.

MOON, J. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais – investigações em psicologia social*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Monte Mór. *Conversas com Formadores de Professores de Línguas*. In: SILVA, K. A. e ARAGÃO R. C. (Orgs). *Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e Desafios*. Parábola Editores, 2012.

MOURA FILHO, A. C. L. *Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, 2000.

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. *Aprendendo Língua Japonesa: Crenças, ações e Reflexões de uma Aluna Brasileira de Japonês como Língua Estrangeira*. In.: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (Orgs). *A língua japonesa no Brasil - reflexões e experiências de ensino e aprendizagem / Coleção Japão em Foco* Campinas-SP: Pontes Editores, 2012, p. 111-154.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, p. 317-328, 1987.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *The Specialist*, v. 23, n. 1, p. 75-99, 2002.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 17th edition, (1992) 2007.

_____. *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Massachusetts. Newbury House. 1999.

NUNES, C. M.V. *Representações sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos de uma 5ª série do Ensino Fundamental*. 102f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. USA. Heinle & Heinle Publishers. 1990

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (Orgs.). *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, p. 53-84. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

_____. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 9, n. 1, p. 89, jan/jun. 2006.

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

PENFIELD, W. & ROBERTS, J. *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959.

PERINA, A. A. *As crenças dos professores em relação ao computador coletando subsídios*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

Projeto Glossa, www.sala.org.br (acesso, 01/11/2011).

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

RAMOS, R.; LESSA, A. Ensino/aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. In: SILVA, K. A. (Org.) *Crenças, Discursos & linguagem*. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 6 Campinas, SP: Pontes Editores, p. 103-133, 2010.

Regulamento dos Colégios Militares. Portaria nº 042, de 06 de fevereiro de 2008 (R-69)

RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras* [tradução Rosana S. R. Cruz Gouveia]. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

RICHARDS & ROGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Oxford University Press, 1982.

REYNALDI, M. A. A. C. A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro. Campinas/ SP: [s.n.], 1998.

RILEY, P. *Learners' representations of language and language learning*. Mélanges Pédagogiques C. R. A. P. E. L, v. 2, p. 65-72, 1989.

_____. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: ESCH, E. (org.) *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information o language teaching, p 7-18, 1994.

_____. RILEY P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: Benson, P. & P. Voller (Eds.) *Autonomy and independence in language learning*. NY: Longman, 1997.

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes* / Cláudia Hilsdorf Rocha. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K. A. Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 79-112, 2006.

ROCHA DE ALMEIDA, M. C. P. *A lição de casa como extensão da sala de aula de língua estrangeira (inglês)* Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 1997.

RODRIGUES-JÚNIOR. A. S. *Conversas com Formadores de Professores de Línguas*. In: SILVA, K. A. e ARAGÃO R. C. (Orgs). *Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e Desafios*. Parábola Editores, 2012.

ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROSA, M.A. *A Relação entre Domínio da Língua Inglesa e Empregabilidade no Imaginário Brasileiro em Tempos de Mundialização do Capital*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 2003.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira. In: Almeida Filho, J.C. (Org.), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes editores, 1997. p. 75-88.

_____. *Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. Contexturas, n. 4, 1999/2000, p. 115-124.

_____. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. IN ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (orgs.) *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 49-64.

SCHMITZ, J. R. O Inglês como Língua Internacional, Globalização e o Futuro de Outras Línguas e Culturas: Uma Reflexão. *Investigações*. Recife, v. 17, n. 2, p. 223-242, 2004.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

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

_____. Crenças no ensino/aprendizagem e na formação de professores de línguas: Delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: Silva, K. A. (Org.) *Crenças, Discursos & Linguagem* – volume I – Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 6. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 21-101.

SILVA, N. B. *Os alunos da rede pública não têm interesse em aprender a língua inglesa: vamos refletir, ou simplesmente lamentar?* 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, N. P. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2003.

SILVA, R. M. R. O efeito retroativo do Celpe-Braz na cultura de aprender dos candidatos ao exame. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Carlos, 2006.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Revista*, v. 6, n. 2, p. 113-141, 2006.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de, *Como Entender e Aplicar a Nova LDB: Lei nº 9.394/96* São Paulo Pioneira Thompson Learning, 2002, p. 1.

TELLES, J. A. *Lying Under the Mango Tree: Autobiography, Teacher Knowledge and Awareness of Self, Language, and Pedagogy*. *The Specialist*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 185-214, 1998.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de Letras – Língua Estrangeira sobre a Fluência Oral*. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, p. 57-74, 2004.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and the second language classroom research*. Londres: Longman, 1988.

VIANA, N. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Campinas, 1990.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 219-230, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WATSON-GECEO, K. A. 1988, 'Ethnography in ESL: Defining the essentials', TESOL Quarterly 22. P. 575-592.

WENDEN, A. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics* 19 (4), 1. p. 515-537, 1999.

WILLIAMS M. & BURDEN R. L. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press. New York, 1997.

XAVIER, R. P. *Avaliação diagnóstica e aprendizagem*. Contexturas, n. 4, 1999, p. 115-124.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e tem como objetivo caracterizar a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes (6º ano) e egressos (1º) do Ensino Fundamental II. A metodologia utilizada se caracteriza como etnografia.

Como resultado desta pesquisa, espera-se conhecer a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e concluintes do Ensino Fundamental II com o objetivo de conduzir de melhor maneira o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Eu,....., aqui representando O Colégio Militar de Brasília fui informado dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações a respeito da pesquisa e que a instituição terá suas informações preservadas de acordo com os princípios éticos da pesquisa.

A pesquisadora **Kátia Cristina de Oliveira** certificou-me de que os **dados coletados** serão utilizados **apenas em sua dissertação de mestrado** e os resultados obtidos poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Ela também me informou que esta pesquisa não prevê contribuição financeira à instituição uma vez que os dados obtidos poderão ser utilizados pela própria instituição para reflexões e usos em futuros.

Caso tenha novas perguntas sobre este estudo, posso contatar a pesquisadora **na seção F do CMB**, no telefone 1033.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

_____/_____/_____
Assinatura do Representante da Instituição Nome Data

_____/_____/_____
Assinatura da Pesquisadora Nome Data

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO – COORDENAÇÃO

À Coordenação SEAN – Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis.

Prezada Coordenadora do SEAN,

Tendo em vista a elaboração de minha dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a esta Coordenação autorização para coletar dados neste primeiro semestre de 2012, nas aulas de Língua Inglesa na turma do 6º e na turma do 1º ano desta instituição. Reitero o caráter científico da pesquisa e o compromisso ético de manter os dados pessoais, tais como o nome da instituição pesquisada, do professor e dos alunos participantes totalmente anônimos.

Desde já, agradeço a colaboração da instituição para a realização desta pesquisa.

Brasília, _____ de _____ de 2012.

(Assinatura da coordenadora da Seção F - SEAN)

(Assinatura da pesquisadora)

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO - PROFESSORAS

Prezada Professora, _____.

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a sua participação como participante na coleta de dados para a realização desta pesquisa. A coleta se dará em suas aulas de língua inglesa do 6º / 1º ano mediante as interações ocorridas.

Estou ciente de que:

- A minha participação é de natureza voluntária;
- A qualquer momento pode haver desistência do participante na pesquisa;
- As respostas serão utilizadas na dissertação e em eventuais artigos e apresentações;
- Todas as respostas serão sigilosas. Será adotado um pseudônimo como forma de garantir que a identidade será preservada, por motivos éticos;
- Recebi uma cópia desse termo de compromisso.

Desde já, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa.

Brasília, _____ de _____ de 2012.

(Assinatura da professora participante)

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO - PAIS

Prezados Pais,

A elaboração de minha dissertação de mestrado, que se insere na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) inclui uma pesquisa de campo com participantes desta turma do 6º / 1º ano. Portanto, venho pedir o seu consentimento.

Eu, _____, autorizo

meu (minha) filho(a), _____,

a participar da pesquisa a ser realizada pela mestranda Kátia Cristina de Oliveira, sob orientação da Prof. Dr. Kleber Aparecida da Silva.

Estou ciente de que:

- A participação é de natureza voluntária;
- A qualquer momento pode haver desistência da participante na pesquisa;
- As respostas serão utilizadas na dissertação da mestranda acima e em eventuais artigos e apresentações;
- Todas as respostas serão sigilosas. Será utilizado pseudônimo como forma de garantir que a identidade será preservada, por motivos éticos;
- A participante responderá a um questionário e a uma entrevista sobre as aulas de inglês. A entrevista será gravada em áudio.

Brasília, _____ de _____ de 2012.

(Assinatura do responsável)

APÊNDICE 5

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO I

Brasília, ____ de abril de 2012.

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Naturalidade: _____
4. Endereço: _____
5. Nome da mãe: _____
6. Nome do pai: _____
7. Qual é a idade dos seus pais? _____
8. Qual é a profissão dos seus pais? _____
9. Tem irmãos? sim não Quantos? _____
10. Qual é a idade de seus irmãos? _____
11. Onde seu(s) irmão(s) estuda(m)? _____
12. Você estuda inglês em outra escola? sim não Onde? _____
Há quanto tempo? _____
13. Seus pais estudam inglês? sim não Onde? _____
Há quanto tempo? _____
14. Seu(s) irmão(s) estuda(m) inglês? sim não Onde? _____
Há quanto tempo? _____
15. Você ou alguém da sua família estuda outra língua estrangeira (espanhol, francês, etc.)?
 sim Quem? _____ Onde? _____ Há quanto tempo? _____ não

APÊNDICE 6

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS⁴⁶

QUESTIONÁRIO II

Brasília, ____ de maio de 2012.

Nome _____

1. Mariana vai começar a estudar inglês no Colégio onde você estuda o que você acha que ela espera encontrar?

2. Você acha que aprender inglês é:

() fácil () muito fácil () difícil () muito difícil

Por quê? _____

3. O que você sente em relação a estar aprendendo inglês:

() alegria () irritação () tristeza () indiferença () outro _____

Por quê? _____

4. Você acha que aprender inglês é:

() importante () muito importante () desnecessário

Por quê? _____

5. Se você chegasse à escola e não houvesse mais aulas de inglês, como você se sentiria?

6. O que você acha importante saber fazer em inglês? Coloque em ordem (1-4), sendo 1 mais importante e 4 menos importante.

() falar () ouvir () ler () escrever

Por quê? _____

7. O que você gostaria de saber em inglês? _____

8. Você usa o inglês fora da aula? () sim () não

Onde? _____

9. Cite todas as coisas que você gosta nas aulas de inglês.

10. Cite todas as coisas que você não gosta nas aulas de inglês.

⁴⁶Ao elaborar os questionários levei em consideração leituras sobre o tema, Antonini, A. F. (2007) e Barcelos (1995). Algumas perguntas foram retiradas e ou adaptadas dos questionários utilizados por Antonini e Barcelos.

APÊNDICE 7

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS⁴⁷

QUESTIONÁRIO III

Brasília, ____ de maio de 2012.

Nome _____

1. Você fala em inglês nas aulas?

() sim, pouco () sim, bastante () não

2. Sua professora fala inglês?

() sim, pouco. () sim, bastante () não

3. O que você acha do livro de inglês?

4. Você gosta de trabalhar em grupos?

() sim, pouco () sim, bastante () não

5. Você gosta de seu professor de inglês?

() sim, pouco () sim, bastante () não

Por quê (não)? _____

6. O que a pessoa deve fazer para aprender inglês? Para aprender inglês você deve...

7. Quais as maneiras que você utiliza para aprender inglês?

8. Que tipo de dificuldade você encontra ao estudar inglês?

9. Como você estuda para as provas?

10. Quanto do seu tempo você dedica para o estudo de inglês?

⁴⁷ No questionário dado aos alunos constavam mais linhas para as respostas, porém aqui nos apêndices retirei algumas linhas para que eles coubessem em uma página.

APÊNDICE 8

QUESTIONÁRIO – PROFESSORAS

Oliveira, K.C. (2012). **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Ingressantes e Egressos do Ensino Fundamental II**. Dissertação de Mestrado em andamento. PPGLA – UnB – Universidade de Brasília.

Brasília, 19 de junho de 2012.

1. Nome:
2. Idade:
3. Naturalidade:
4. Qual o seu curso de formação em língua estrangeira (inglês)? Cite o ano de ingresso e o ano de egresso do curso.
5. Graduação/ ano de ingresso e egresso do curso:
6. Cursos feitos após graduação:
7. Tempo de serviço no ensino de inglês/ citar ano de início:
8. Tempo de serviço no Colégio Militar de Brasília:
9. Como você define sua aula de língua inglesa?
10. Você já morou ou fez cursos de aperfeiçoamento em sua área no exterior? Onde? Por quanto tempo? Se fez curso, qual?
11. Onde você aprendeu a falar inglês? No curso de graduação? Numa escola de idiomas?
12. Mariana vai começar a estudar inglês no Colégio onde você trabalha, o que você acha que ela vai encontrar nas aulas de inglês?
13. O que você acha importante saber fazer em inglês? Coloque em ordem (1-4), sendo 1 mais importante e 4 menos importante.
 falar ouvir ler escrever
Por quê?
14. O que você acha do livro didático que você usa nas suas aulas?
15. O que é ensinar uma língua estrangeira?
16. O que a pessoa deve fazer para aprender inglês?
17. O que seus alunos fazem para aprender inglês?

APÊNDICE 9

QUESTIONÁRIO – PAIS

QUESTIONÁRIO PARA PAIS (Pesquisa de mestrado em andamento)

Nome: _____ Telefone: _____

1. Qual sua profissão? _____

2. Seu estado ou país de origem é: _____

3. Seu contato com um idioma estrangeiro foi/ é: () colégio () em cursos de línguas () com falantes da língua () meios de comunicação () no trabalho () outro _____

4. Com qual idioma você teve contato?
() Inglês () Francês () Espanhol () Italiano () Nenhum () outros _____

5. Um filho de um amigo seu vai começar a estudar Inglês no colégio onde seu filho estuda. Em sua opinião, o que ele vai encontrar em relação ao ensino de inglês?

6. Você já deu ou dá conselhos para alguém em relação à aprendizagem de Inglês? Quais foram/são esses conselhos?

7. Em sua opinião, qual a imagem que os alunos do Colégio Militar têm do ensino de inglês que é oferecido na escola? A que você atribui essa opinião? Você acha que eles têm razão?

8. Se você decidisse aprender uma língua estrangeira que maneiras utilizaria para aprender essa língua? _____

APÊNDICE 10

GUIA DE TÓPICOS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Com que idade você começou a aprender inglês? Foi uma boa idade? Onde? Você já estudou em alguma escola de línguas? Compare o ensino de inglês na sua escola e em uma escola de línguas?
2. Você conhece pessoas que viajaram para o exterior para estudar inglês?
3. Você já estudou nos Estados Unidos, na Inglaterra ou em outro país onde se fala o inglês?
4. Em sua opinião, quanto tempo é necessário para se aprender a falar uma língua estrangeira?
5. Se a pessoa for para um país que se fala esta língua, este tempo diminui? Por quê?
6. O que é necessário para aprender inglês?
7. Você sabe ou estuda outra língua? Qual?
8. O que pode ajudar uma pessoa a tornar-se um bom aprendiz de línguas (inglês)? E o contrário?
9. O que você entende por sucesso na aprendizagem de língua estrangeira? E insucesso?
10. Em sua opinião, o sucesso na aprendizagem de língua estrangeira, inglês, depende de quem em primeiro lugar?
11. O que você acha que o professor pode fazer para que seus alunos aprendam melhor?
12. Que maneiras você utiliza para aprender inglês? O que você faz para aprender inglês?
13. Você acha que é possível aprender inglês na sua escola?
14. Você acha importante aprender uma LE? Por quê?
15. Você gosta de aprender inglês?
16. O que você acha dos cursinhos (escolas de línguas) de inglês?
17. Você acha que a aprendizagem na sua escola é eficiente?
18. Existe alguma pessoa que te incentiva a aprender inglês? Quem? Por quê? Ela/ Ele te dá conselhos sobre como aprender? Que conselhos?

APÊNDICE 11

EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

Pesquisadora: eu quero agradecer Agatha por você tá participando da pesquisa, tá, respondendo os questionários pra mim e participando agora da entrevista. Eu vou te fazer umas perguntas sobre aprendizagem e o ensino de inglês. Tá bom? Com que idade você começou a aprender inglês?

Flávia: Com cinco anos (+) pra sete.

Pesquisadora: Você acha que foi uma boa idade?

Flávia: Foi.

Pesquisadora: Porque que você acha que foi uma boa idade?

Flávia: Por causa (sic) que quando a gente é pequeno tem mais facilidade pra aprender coisas novas.

Pesquisadora: Onde que você começou?

Flávia: Foi no do SESC. (+) Na minha escola.

Pesquisadora: Foi numa escola de inglês ou foi na sua escola?

Flávia: Não! Foi na minha escola mesmo.

Pesquisadora: Tinha inglês?

Flávia: Tinha.

Pesquisadora: Desde o começo?

Flávia: Desde o começo.

Pesquisadora: Você já estudou em uma escola de idiomas?

Flávia: Ai, acabei de responder, né! Já! É... Já.

Pesquisadora: Escola só, cursinho de inglês?

Flávia: Já. No Wizard, mesmo.

Pesquisadora: No Wizard?

Flávia: É

Pesquisadora: Quando foi que você estudou no Wizard ou você estuda agora?

Flávia: Não agora não já faz tempo, foi em 2000 e (+) ai gente lembra (+) 2007.

Pesquisadora: Ahã, aí você resolveu parar ou sua mãe resolveu?

Flávia: Foi, por causa que eu entrei na minha que já tinha inglês, aí eu parei.

Pesquisadora: É... Você conhece pessoas que viajaram para o exterior para estudar inglês?

Flávia: Sim, meu primo, o Gilson.

Pesquisadora: É... Ele ficou muito tempo lá?

Flávia: Ficou uns cinco anos.

Pesquisadora: Aprendeu?

Flávia: Aprendeu. Ahã!

Pesquisadora: E hoje ele mora no Brasil?

Flávia: Mora (+++) mora bem perto de mim.

Pesquisadora: E ele, ele fala inglês com você? Você fala inglês com ele?

Flávia: Ahã de vez em quando, que tem umas coisas que eu não entendo.

Pesquisadora: Hã você já estudou nos Estados unidos, na Inglaterra ou em outro país onde se fala o inglês?

Flávia: Não.

Pesquisadora: Em sua opinião quanto tempo é necessário para se aprender a falar uma língua estrangeira?

Flávia: No mínimo uns (+++) três anos.

Pesquisadora: Ahã. E se a pessoa for para um país onde se fala essa língua esse tempo diminui? Esse tempo diminui?

Flávia: Sim!

Pesquisadora: Por quê?

Flávia: Porque fica mais fácil, muita gente falando com você e você aprende.

Pesquisadora: Mais rapidamente? É isso?

Flávia: É!

Pesquisadora: O que é necessário para aprender inglês?

Flávia: Ah (+) prestar atenção (*) ouvir, falar, repetir, num sei /.

Pesquisadora: Prestar atenção?

Flávia: Como assim? Prestar atenção (+)

Pesquisadora: Prestar atenção! Há!

Flávia: Prestar atenção na professora /.

Pesquisadora: Na aula é?

Flávia: É!

Pesquisadora: Ahã. O que mais?

Flávia: Ah, (+) eu não sei /.

Pesquisadora: O que você acha (+) sua opinião?

Flávia: Hã. (+) o que que (sic) é necessário?

Pesquisadora: É. O que é necessário para aprender inglês?

Flávia: Há (+) você prestar atenção, ouvir e (+) falar, refletir, num sei /

Pesquisadora: Você sabe ou estuda uma outra língua?

Flávia: ESPANHOL.

Pesquisadora: Você sabe espanhol ou você estuda espanhol?

Flávia: Não! Eu estudo.

Pesquisadora: É mesmo? QUE BOM! Onde você estuda espanhol?

Flávia: Em casa mesmo.

Pesquisadora: É (+) quem te ensina?

Flávia: Minha prima, a Estéfanie.

Pesquisadora: Ótimo! O que pode ajudar uma pessoa a se tornar um bom aprendiz de línguas, de inglês?

Flávia: O que pode ajudar? /

Pesquisadora: É. O que pode ajudar uma pessoa a se tornar um bom aprendiz?

Flávia: Bom, primeiro viajar pra fora (+) pra onde fala essa língua pra ela aprender, e segundo, conhecer (+) pegar parentes mais próximos que falam essa língua pra ela aprender mais fácil (+) mais rapidamente!

Pesquisadora: E o contrário?

Flávia: Ah, o contrário (+) é arrumar um curso, sei lá (+) uma escola, aí, eu não sei /

Pesquisadora: Assim, o que pode ajudar uma pessoa a se tornar um mau aprendiz? Não vai aprender bem. Você acha que a escola vai ajudar ele não aprender bem?

Flávia: NÃO.

Pesquisadora: Não, né? Você não tinha entendido a pergunta, né?

Flávia: Não!

Pesquisadora: O que pode ajudar uma pessoa a não ser um bom aprendiz?

Flávia: O que pode ajudar?

Pesquisadora: É! o quê que a pessoa pode fazer pra não ser um bom aprendiz? Como que vai ser essa situação?

Flávia: Ah! Não prestar atenção, simples, não prestar atenção, é (+) Num acompanhar (sic) o conteúdo e não gravar na sua a cabeça e não querer saber dessa matéria, dessa língua.

Pesquisadora: O que você entende por sucesso na aprendizagem de língua estrangeira?

Flávia: O que entende por sucesso? Ah, eu já tinha falado né! Ai como assim? Ah, prestar atenção, escutar bem /

Pesquisadora: Não o sucesso (+) Como que é o sucesso? Tá aprendendo inglês e é sucesso!

Flávia: Ah, eu tô em dúvida! Como assim? Eu não to entendendo essa pergunta /

Pesquisador: O quê que você entende por uma aprendizagem boa? Sucesso? Hã?

Flávia: Deu branco agora.

Pesquisadora: Tá. Em sua opinião o sucesso na aprendizagem de língua estrangeira depende de quem? Em primeiro lugar depende de quem?

Flávia: Professor.

Pesquisadora: Do professor? Sim?

Flávia: Ahã!

Pesquisadora: Em sua opinião (+) O quê que você acha que o professor pode fazer para que seus alunos aprendam melhor?

Flávia: O quê ele pode fazer? (+) Quando ele falar, ele der a chance pros alunos falar (sic), repetir, aí o professor vai lá e vê se ele tá falando certo ou não, e ajuda.

Pesquisadora: O que mais que o professor pode fazer para que seus alunos aprendam melhor?

Flávia: Uh (+) Explicar a matéria direito.

Pesquisadora: Como que é explicar direito?

Flávia: Porque tem uns professores coloca (*) a matéria e pronto. (***) não que saber se aprendeu se não e tem outros que não aí que ensinam direito, aí passam, fala, espera até aprender.

Pesquisadora: O que mais que você acha que o professor pode fazer pra ajudar o aluno a aprender melhor?

Flávia: Também colocar em DVD, (+) praí (sic) a gente ir ouvindo, pode também fazê (sic) música, porque música é muito fácil de aprender, fica muito mais fácil é e só /

Pesquisadora: Ah, quais as características do bom professor de inglês?

Flávia: É sê legal (+) carinhoso, não ser ruim.

Pesquisadora: Como que é não ser ruim? Como que é?

Flávia: Como? Tipo não ser mal, tipo você não tá conseguindo falar aquela palavra e ele começa a brigar com você. Tipo isso.

Pesquisadora: É! ((risos))

Flávia: Já tive professor assim.

Pesquisadora: Ah.

Flávia: Ah! É (+) não sei, que explica as coisa bem clara (*)

Pesquisadora: Que maneiras você utiliza pra aprender inglês?

Flávia: Ouvindo DVD, é (+) escrevendo as palavras quatro vezes e relendo as palavras (+) tipo reescrevendo elas.

Pesquisadora: Você utiliza a internet pra aprender inglês?

Flávia: SIM.

Pesquisadora: O que você faz na internet pra aprender inglês? Como você usa a internet?

Flávia: É (+) primeiro tem um *Google Translator* (+) quando tem tipo umas palavras, minha mãe coloca umas palavras em português pra mim e manda eu coloca lá, que aí eu pego a palavra em inglês, aí eu fico repetindo ela e treinando.

Pesquisadora: Você escuta a pronuncia no *Google Translator*?

Flávia: Ahã!

Pesquisadora: Sim? Você acha bom?

Flávia: Acho.

Pesquisadora: É! Você consulta dicionários?

Flávia: Sim.

Pesquisadora: Ah! O *Google Translator*, lógico.

Flávia: Não, mas eu também tenho um lá em casa um dicionário.

Pesquisadora: Você assiste filmes em inglês?

Flávia: Sim.

Pesquisadora: Você acha que assistindo filmes você aprende inglês?

Flávia: Ahã!

Pesquisadora: Sim?

Flávia: Sim.

Pesquisadora: Você aprende quando assiste filme? Alguma palavra nova?

Flávia: SIM.

Pesquisadora: Reconhece as palavras que você já aprendeu? Sim?

Flávia: Sim.

Pesquisadora: E música?

Flávia: Também!

Pesquisadora: Você escuta música em inglês? Com frequência?

Flávia: Muita! Muita mesmo!

Pesquisadora: E quando você escuta música você procura saber o significado?

Flávia: Ahã. Eu sempre coloco na tradução. Aí fica mais fácil pra mim.

Pesquisadora: Ah, que outras maneiras você utiliza? Tem alguma outra maneira? Você estuda com outras pessoas?

Flávia: Sim, com meu primo e com a minha tia e com meu irmão, que eles todos sabem falar inglês.

Pesquisadora: Todos te ajudam quando você tem dificuldades?

Flávia: Sim, TODOS.

Pesquisadora: Ah, você acha que é possível aprender inglês na sua escola?

Flávia: Sim!

Pesquisadora: Sim?

Flávia: Ahã.

Pesquisadora: Você acha importante aprender uma língua estrangeira?

Flávia: SIM, porque pode ajudar no seu trabalho ou quando você viajar pra fora que vai ser melhor pra você se comunicar.

Pesquisadora: Você disse que é possível aprender inglês na sua escola. Por quê?

Flávia: Ah, (+) porque tem professores bem qualificados pra esse conteúdo, pra essa matéria.

Pesquisadora: Aqui na escola?

Flávia: Ahã.

Pesquisadora: Você gosta de aprender inglês?

Flávia: Sim!

Pesquisadora: O quê que você mais gosta na aprendizagem de inglês, o quê que você mais gosta de fazer?

Flávia: Uh (+) é escrever no quadro, as palavras, escrever as respostas (+) essas coisas.

Pesquisadora: Ahã. O que você acha dos cursinhos de inglês?

Flávia: Legal. E bem interessante porque a matéria que passa aqui na escola é outra e no curso é outra (*)

Pesquisadora: É?

Flávia: Aí, tipo vai as duas juntas aí eu aprendo logo mais rápido, eu gosto.

Pesquisadora: Você me falou que faz cursinho? O quê você disse?

Flávia: É que eu faço mais ou menos (+) porque tipo meu primo ele sabe falar inglês, ele dá curso.

Pesquisadora: Ele é professor de inglês?

Flávia: Ahã. Ele é (*)

Pesquisadora: Ele é professor de inglês?

Flávia: É!

Pesquisadora: Como se chama o seu primo?

Flávia: Gilson.

Pesquisadora: É. Então você acha que a aprendizagem na sua escola é eficiente? É boa?

Flávia: Ahã. (**)

Pesquisadora: Sim?

Flávia: Sim.

Pesquisadora: Compare o ensino de inglês na sua escola e em uma escola de idiomas.

Flávia: Como assim?

Pesquisadora: Compare. Como é? É diferente? É igual?

Flávia: É diferente, porque no curso você demora mais a se relacionar com o professor e com o conteúdo por causa que lá é vários alunos e ninguém se conhece, aí fica difícil e já na escola não você já conhece o professor e seus amigos, aí fica mais fácil. Tipo que no curso é difícil e na escola não é.

Pesquisadora: Aqui é mais fácil?

Flávia: Ahã!

Pesquisadora: Existe alguma pessoa que te incentiva a aprender inglês?

Flávia: Sim, meu primo e minha prima também.

Pesquisadora: Por quê?

Flávia: Por cause que daqui uns anos eu vou fazer uma viagem e pra Disney e eu vou ter que tá sabendo falar inglês.

Pesquisadora: Que mais?

Flávia: Ah, (+) porque eles também, eles acham bom pro meu futuro.

Pesquisadora: Eles te dão conselho de como aprender?

Flávia: Não.

Pesquisadora: Você dá conselhos para outros alunos sobre aprendizagem de inglês?

Flávia: Dô! (sic)

Pesquisadora: E que conselhos são esses que você dá?

Flávia: Quê? Ah, nunca desista! Mesmo se você não souber falar inglês mesmo se você tiver uma certa dificuldade, que um dia você aprende. Que acompanhe o conteúdo, que um dia você vai conseguir. Num sei /

Pesquisadora: Fale um pouquinho do seu desenho.

Flávia: Ah, eu fiz a sala de aula por causa (sic) que eu tava sem ideia, aí eu fiz a sala de aula por causa que (sic) a sala de aula é /

Pesquisadora: É onde você aprende?

Flávia: Onde eu aprendo e eu gosto muito.

Professora: E você gosta muito de aprender. É isso? Que mais?

Flávia: Uh (+) não tem nada.

Pesquisadora: MUITO OBRIGADA, Agatha, por participar da entrevista.

APÊNDICE 12

GUIA DO ALUNO

➤ **Como estudar**

A eficiência nos estudos depende de muitos fatores. Nenhum deles, no entanto, reveste-se de tanta importância quanto o uso de técnicas apropriadas. Por essa razão é que são oferecidas a seguir algumas recomendações que, se observadas, poderão ajudar você a obter bons resultados nos estudos, tanto em casa como em sala de aula.

➤ **Estudar para quê?**

Diz o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda: Estudar é ‘aplicar a inteligência para aprender... é aplicar o espírito, a memória e a inteligência para adquirir conhecimento.

Estudar não é um fim. Estudar é um meio pelo qual aprendemos, ou seja, compreendemos as relações dos elementos que existem a nossa volta, para podermos dominá-los. Desde que o homem surgiu no planeta Terra, vem lutando para compreender e conviver com a natureza;

Basicamente, tudo o que se aprende, gira em torno da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si;

Aprender é compreender, memorizar e transpor o conhecimento para outras situações, mas, principalmente, compreender. Quem não compreende, sente maior dificuldade em aprender.

➤ **Como tirar mais proveito**

Prestando atenção às explicações do professor em sala de aula, você terá andado, pelo menos, a metade do caminho para aprender a matéria. Por outro lado, não prestando, suas dificuldades tenderão a aumentar, o que significa que maior tempo deverá ser destinado ao estudo em casa.

Para tirar maior proveito das aulas, você precisará eliminar as causas de desatenção. Por isso, lembre-se:

1. Quanto mais próximo de você estiver o professor, mais informações você irá receber;
2. Adote uma postura física adequada;
3. Todos os livros e o material requerido pela matéria deverão estar com você, naturalmente, em bom estado;
4. Utilize, em sala de aula, um caderno de rascunho e não folhas avulsas;
5. Esteja sempre pronto para fazer anotações;

6. Procure passar a limpo as anotações de aula no mesmo dia, pois sua memória ainda estará fresca e você poderá se lembrar de muitos detalhes de que o professor falou ou escreveu no quadro;

7. Participe ativamente das aulas.

➤ **Sugestões para maior êxito nos estudos**

1. Utilize o livro-texto

Adquira o livro-texto adotado. Nele você terá a sequência lógica dos assuntos, na mesma linguagem do professor. A maior das vantagens que lhe trará o livro didático adotado será permitir que você possa dedicar mais atenção ao desenvolvimento das aulas ministradas, sem a preocupação de ter que fazer anotações de todo o assunto, o que significa perda de tempo.

2. Faça anotação de aula

a. Procure manter sempre em dia um caderno próprio para cada área de estudo ou disciplina que estudar. Esse trabalho será sempre feito em casa. Durante as aulas faça apenas anotações gerais no rascunho.

b. Anote as suas dúvidas sobre o assunto dado em aula e, com maior tempo, em casa, faça a sua pesquisa para saná-las. Isso sedimenta o seu aprendizado. No entanto, se não entendeu ainda, procure o professor; não se acanhe em fazer perguntas durante a aula, mesmo que lhe pareçam por demais infantis.

c. Faça suas anotações de aula e refaça, se necessário, em casa.

3. Prepare-se física e psicologicamente

a. Cuide sempre de seu estado físico, que é uma das condições mais importantes para o bom estudo;

b. Habitue-se à uma alimentação mais natural. Ela é a base da saúde física e mental;

c. Descanse. Se necessário, durma um pouco antes de começar a estudar, observando sempre o horário em que você produz mais, intelectualmente;

d. Não faça uso de pílulas, chás e soluções semelhantes para vencer o sono, forçando a ordem natural das coisas.

➤ **Como planejar os estudos**

Planejar adequadamente o horário de estudos contribui para poupar tempo. Evita que você fique pensando no que tem a fazer. Evita que você estude demasiadamente uma matéria em detrimento de outra. Ajuda-o a estudar cada matéria na época mais adequada. E o que é

mais importante: organizando bem o tempo destinado aos estudos, você estará evitando aquela desagradável situação de ter de estudar as matérias mais difíceis justamente quando está com a capacidade de concentração mais baixa.

Lembre-se de que ninguém mais poderá elaborar seu horário de estudo senão você mesmo. A seguir, algumas dicas:

- a. Procure elaborar semanalmente um horário que indique o período destinado ao estudo das diferentes matérias;
- b. Avalie o grau de dificuldade de cada matéria e destine menos tempo aos assuntos considerados fáceis e mais tempo aos considerados difíceis;
- c. Distribua o tempo de estudo;
- d. Reveja periodicamente o seu horário. Pode ser que ele não tenha sido elaborado de maneira elaborada de maneira compatível com as suas outras atividades ou adequado às suas necessidades de estudo;
- e. Faça uso da Internet. Ela está democratizando o acesso a banco de dados, favorecendo a circulação de informações e aproximando pessoas;
- f. Organize bem a sua agenda. Anote as tarefas solicitadas e os prazos para sua entrega. Mantendo-a atualizada, o planejamento dos estudos se tornará mais fácil.

➤ **Organize-se**

1. O local do estudo

- a. O local deve ser arejado, claro e tranquilo. Você deve ter uma mesa onde escrever e uma cadeira com encosto para sentar-se. Procure estudar sempre no mesmo local;
- b. Reúna, neste local, todo o seu material de estudo.

2. O horário

- a. O horário de estudo deve ser respeitado. Você tem que estabelecer um período para estudar e cumpri-lo, fazendo pequenos intervalos;
- b. Não estude mais que 2 (duas) horas seguidas, nem 4 (quatro) horas sem intervalo, por exemplo. O cansaço anulará seu rendimento. Uma boa medida será estudar 1 (uma) hora e descansar 15 (quinze) minutos.

3. O plano de estudo

- a. Termine uma tarefa antes de começar outra;
- b. Separe seu material para o dia seguinte;

- c. Estude diariamente as matérias ministradas em aula. Dedique um tempo diário o estudo domiciliar do assunto dado em aula naquele dia, mesmo que seja para uma simples leitura. Faça o exercício do livro-texto e mais os que puder de outros livros, especialmente na área das ciências exatas;
- d. Não deixe acumular matéria de várias disciplinas. Faça um planejamento de estudo distribuindo mais ou menos o tempo para cada matéria de forma que, no dia anterior à prova, não necessite mais estudar. O estudo na véspera de prova gera ansiedade, cansaço, insegurança e nervosismo no momento de sua realização;
- e. Leia com atenção, sublinhando as ideias mais importantes. Você pode usar um marcador de texto (Lumicolor) para isso;
- f. Faça um resumo do que você lê;
- g. Não tente memorizar o texto com as mesmas palavras com que foi escrito. Coloque, no resumo, as suas palavras;
- h. Use o dicionário quando tiver dúvida sobre o significado de uma palavra ou ortografia. Ler sem compreender é perder tempo;
- i. Realize seu estudo com a intenção de aprender a raciocinar melhor. Raciocina melhor aquele que possui mais informações;
- j. Dedique a maior parte de seu tempo e atenção para os pontos fracos de seu conhecimento sobre a matéria;
- k. Aplique maior atenção e exercite mais os temas que o professor ou você identificou como mais importantes;
- l. Quando sentir que a matéria não está sendo assimilada, pare e descanse antes de recomeçar. Não perca tempo insistindo;
- m. Estudar para a prova é fazer revisão. Revise seus apontamentos, seus livros, suas apostilas, seus exercícios, etc. Uma boa forma de se fazer revisão é reler os títulos procurando lembrar e dizer tudo sobre o assunto. Outra maneira é procurar criar questões que você acha que podem cair na prova;
- n. Intensifique seus estudos, seguindo as orientações de provas.

➤ **Como favorecer a concentração nos estudos**

A concentração nos estudos depende, em boa parte, da motivação, ou seja, da vontade que se tem em aprender. Mas isso não é tudo. Convém considerar outros pontos:

1. Comece a fazer logo o que você tem a fazer. Não espere, pois quanto mais tempo você esperar, mais o começo será penoso;
2. Concentre-se numa única tarefa e não a abandone antes de terminá-la;
3. Procure um lugar bem iluminado, silencioso e arejado. Afaste-se de tudo que possa distraí-lo: rádio, televisão, desordem, colegas tagarelas, etc.;
4. Antes de começar a estudar, separe todo o material necessário e coloque-o ao seu alcance;
5. Se você começar a se sentir cansado, não hesite em fazer uma pequena pausa. Procure tomar ar, relaxar, mudar um pouco de atividade. O prazo para retomada, contudo, não deverá ser muito longo.

➤ **Como tirar maior proveito da leitura**

A importância da leitura, para o aprendizado, é inquestionável. No entanto, nem sempre os estudantes costumam tirar dela o maior proveito. Isso porque, ao longo dos anos, foram sendo desenvolvidos hábitos nem sempre muito adequados. Por essa razão é que são oferecidas algumas recomendações que, se aplicadas, contribuirão para aumentar sua habilidade em leitura e, conseqüentemente, em aprender.

1. Leia sempre com uma finalidade: conhecer algum assunto novo, rever conceitos, aprofundar conceitos, aprofundar determinada questão;
2. Não leia palavra por palavra. Prefira percorrer blocos de palavras. Mantenha os lábios e língua imóveis;
3. Lembre-se de que nem todos os textos devem ser lidos no mesmo ritmo e com a mesma profundidade;
4. Acostume-se a fazer anotações de leitura num caderno próprio ou em fichas.

➤ **Características do aluno bom leitor**

1. Concentra-se nas ideias;
2. Possui amplo campo visual;
3. Lê com o corpo na posição correta;
4. Lê com o livro na distância adequada;
5. Lê com iluminação adequada;
6. Lê com intervalo para descanso;
7. Não lê em veículos em movimento;
8. Varia a velocidade de leitura de acordo com o assunto;

9. Lê silenciosamente;
10. Pensa o que espera do livro;
11. Faz resumo do livro;
12. Procura o ritmo adequado à leitura do livro;
13. Calcula a velocidade em que está lendo;
14. Tira proveito da leitura;
15. Lê com calma;
16. Lê bons livros;
17. Lê com atenção;
18. Procura no dicionário o significado das palavras que desconhece;
19. Examina o prefácio, o índice e a orelha do livro.

➤ **Como favorecer a memorização**

1. Procure entender bem as palavras e os textos a serem memorizados;
2. Envolver-se com o texto. Coloque-se no lugar do autor ou procure imaginar-se no lugar dos personagens evocados;
3. Repita várias vezes as palavras que devem ser memorizadas, mas procure deixar intervalos cada vez maiores entre as repetições;
4. Não se preocupe em memorizar tudo. Memorize as grandes classificações, depois as palavras mais importantes e os dados relevantes;
5. Construa frases com as letras ou sílabas que iniciam as palavras a serem memorizadas; Ex: São acentuadas as palavras paroxítonas terminadas em r, x, n, e l. Memorização: RouXiNoL.

➤ **Como estudar em grupo**

O estudo em grupo pode ser muito útil. A troca de informações entre os membros do grupo permite completar dados, resolver questões e aprimorar a comunicação. Mas, para que o trabalho em grupo não se transforme num bate-papo inútil, é preciso:

1. Primeiro, estudar individualmente, depois, em grupo;
2. Deve-se decidir pelo estudo em grupo apenas quando necessário; para memorização e redação, sugere-se o estudo individual;
3. Recomenda-se número limitado de participantes, não mais que três ou quatro;
4. Grandes grupos costumam levar à dispersão.

➤ **Como se preparar para as provas**

A preparação para as provas é algo que se faz continuamente e não às suas vésperas. O que interessa é estudar para saber e não para obter nota. Se você estiver em dia com a matéria, preparar-se para as provas será nada mais que uma questão de revisão. Contudo, a proximidade das provas costuma gerar algum tipo de ansiedade. Por essa razão, não será demais observar algumas recomendações:

1. Mantenha uma atitude positiva em relação às provas. Esqueça eventuais derrotas passadas e prepare-se para a vitória final;
2. Repouse o necessário nos dias que antecedem às provas. Esses dias deverão ser dedicados apenas à revisão da matéria. Não há razão para virar a noite estudando;
3. No dia da prova, chegue com antecedência à escola;
4. Procure ficar calmo antes da prova.

➤ **Como proceder durante a prova**

1. Deixe sobre a mesa apenas o material previsto para a prova, conforme descrito na ficha de orientação. Coloque a mochila ou outro material no local designado pelo fiscal da prova;
2. Receba sua prova e verifique se ela está completa e com todas as páginas impressas. Caso apresente algum problema, comunique imediatamente ao fiscal, que providenciará outra prova (se for o caso).
3. Leia com atenção as instruções da prova;
4. Preencha o cabeçalho, colocando número, nome de guerra e indicativo da turma em todas as folhas;
5. Aguarde o sinal ou ordem do fiscal para iniciar a prova;
6. Responda aos itens, usando caneta (tinta azul ou preta) nos lugares destinados;
7. Soluções a lápis são permitidas apenas nas provas de desenho;
8. Faça sua prova sozinho, concentre-se nela;
9. Não peça nada emprestado. Traga sempre o material previsto na ficha de orientação.