



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

EDUARDO FERREIRA DOS SANTOS

**AS TIC COMO FATOR DE RESSIGNIFICAÇÃO DE
CRENÇAS DE APRENDIZES DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE**

SALVADOR

2015

EDUARDO FERREIRA DOS SANTOS

**AS TIC COMO FATOR DE RESSIGNIFICAÇÃO DE
CRENÇAS DE APRENDIZES DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Scheyerl

SALVADOR

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

S237 Santos, Eduardo Ferreira dos

As TIC como fator de ressignificação de crenças de aprendizes de inglês na educação profissionalizante. / Eduardo Ferreira dos Santos. – Salvador, 2015.

274 f.: il. color.

Inclui apêndices e anexos.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Scheyerl.

1. Língua inglesa – estudo e ensino. 2. Ressignificação de crenças. 3. Tecnologia da informação. 4. Ensino profissional. 5. Instituto Federal da Bahia. I. Scheyerl, Denise. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDU 811.111:004:377

EDUARDO FERREIRA DOS SANTOS

AS TIC COMO FATOR DE RESSIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS DE APRENDIZES DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Língua e Cultura.

BANCA EXAMINADORA:

PROFA. DRA. DENISE SCHEYERL
Universidade Federal da Bahia
(Orientadora)

PROF. DR. KLEBER APARECIDO SILVA
Universidade de Brasília
(Examinador externo)

PROF. DR. DIÓGENES CÂNDIDO DE LIMA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(Examinador externo)

PROF. DR. JOSÉ AMARANTE SANTOS SOBRINHO
Universidade Federal da Bahia
(Examinador interno)

PROF. DR. GUSTAVO RIBEIRO GAMA
Universidade Federal da Bahia
(Examinador interno)

SALVADOR (BA), 15 DE MAIO DE 2015.

Dedico esta conquista aos meus pais, por todo o amor e admiração que têm por mim. Mesmo distantes, são meus maiores incentivadores e meus melhores companheiros.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a luz no meu caminho e a força que me move. Por fazer dos meus problemas pequenos, diante da grandeza do meu desejo de cumprir mais esta etapa do meu crescimento.

A todos os meus familiares, pelo incentivo e amor incondicionais e por dividirem este sonho comigo.

À minha orientadora, Profa. Denise Scheyerl, que acreditou na minha proposta e me acompanhou na concretização dela, sempre solícita, cuidadosa e atenta a todos os detalhes.

Aos queridos Olivan Melo, Fabiano Oliveira, Giêdra Cruz, Izabel Cristina Dias e Valdo Oliveira, que estiveram comigo no decorrer desta trajetória me incentivando e me fortalecendo com sua amizade e afeto.

Aos meus alunos participantes, que foram essenciais e a grande motivação para a realização deste estudo e que fizeram renovar em mim a convicção de que ser professor é meu dom e meu “vício”.

Aos professores Diógenes Cândido de Lima, Fernanda Mota, Gustavo Ribeiro Gama, José Amarante Santos Sobrinho, Kleber Aparecido Silva, e Vanderlei Zacchi, que prontamente aceitaram participar das minhas bancas de qualificação e defesa desta tese e, do alto de sua experiência e sabedoria, contribuíram com valiosos elogios, críticas e sugestões.

Aos professores Edleise Mendes, Elizabeth Ramos, Sávio Siqueira, Serafina Pondé, Simone Assumpção e Terezinha Barreto, que tiveram participações especiais na minha passagem pelo PPGLinC, contribuindo para a minha formação.

A Ricardo Luiz e Thiago Rodrigues, pela simpatia e eficiência no atendimento sempre que precisei recorrer à secretaria do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras.

Ao Instituto Federal da Bahia, por me proporcionar as condições necessárias para desenvolver este projeto.

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo investigou o processo de resignificação de crenças de 11 (onze) aprendizes de inglês (LE), motivado pela inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino e aprendizagem, em contexto de formação técnico-profissionalizante, no período de um ano letivo. Os participantes eram alunos do 4º ano do ensino médio integrado ao curso de Eletromecânica, do Instituto Federal da Bahia, *campus* Santo Amaro. Para atender aos objetivos da pesquisa, foi adotada a etnografia de sala de aula como método de investigação e a geração de dados se deu a partir de narrativas, entrevistas semiestruturadas, questionários e observação participante. A análise dos dados revelou uma série de crenças dentro do grupo, mas foram discutidas apenas as mais recorrentes ou aquelas de maior relevância para os processos de ensino e aprendizagem de inglês, totalizando 36 crenças, divididas em dois grupos. O primeiro grupo reúne 17 (dezesete) crenças sobre aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês de forma geral, as quais foram classificadas em “crenças sociais mantidas”, “crenças individuais” e “crenças resignificadas”. O segundo grupo é composto por 19 (dezenove) crenças acerca do uso de TIC no ensino-aprendizado de inglês, classificadas em “crenças emancipatórias”, “crenças condicionantes” e “crenças limitantes”. Os dados apontam para uma relação muito direta entre a formação das crenças trazidas pelos participantes e as suas primeiras experiências de aprendizagem no ensino fundamental. Algumas crenças foram resignificadas durante a pesquisa, e o uso de TIC, além de contribuir para esse processo, foi fundamental para a formação de novas crenças.

Palavras-chave: Ensino e aprendizado de inglês. Crenças de aprendizes. Resignificação de crenças. TIC no ensino de inglês. Contexto de formação profissional.

ABSTRACT

This research study has investigated the process of belief re-signification of 11 (eleven) learners of English, prompted by the insertion of Information and Communication Technologies (ICT) in teaching and learning, in the context of technical education in Brazil, during an entire school year. The participants were students from the 4th year of high school, integrated to electro-mechanics course, from the Bahia Federal Institute, Santo Amaro *campus*. To meet the research goals, the classroom ethnography method was adopted as research method and the data were generated through narratives, semi-structured interviews, questionnaires and participant observation. The data analysis revealed a series of beliefs within the group, but only the most recurring ones were discussed or those of greater relevance to English teaching and learning processes, totaling 36 beliefs, divided into two groups. The first group is formed by 17 (seventeen) beliefs about general aspects related to the teaching and learning of English, which were classified as “kept beliefs”, “individual beliefs” and “re-signified beliefs”. The second group consists of 19 (nineteen) beliefs about ICT in English teaching and learning, classified in “emancipatory”, “conditioning”, and “limiting” beliefs. The data point to a very direct relationship between the formation of the participants’ beliefs and their first learning experiences at the primary school. Some beliefs were re-signified during the research, and the use of ICT, besides contributing to this process, was fundamental to the creation of new beliefs.

Keywords: Teaching and learning of English. Learners’ beliefs. Beliefs re-signification. ICT in English language teaching. Vocational context.

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 6.1.1.1	- C02 - É importante aprender inglês desde cedo.....	101
Gráfico 6.1.1.2	- C04 - A aula de inglês deve ser lúdica e dinâmica	105
Gráfico 6.1.1.3	- C11 - O professor precisa ter boa formação e boa metodologia....	110
Gráfico 6.1.1.4	- C13 - O trabalho com música favorece o aprendizado de pronúncia e vocabulário.....	114
Gráfico 6.1.1.5	- C16 - O domínio de inglês é um diferencial no mercado profissional.....	120
Gráfico 6.1.2.1	- C06 - Não se aprende em turmas grandes.....	124
Gráfico 6.1.2.2	- C07 - É importante estudar num país falante da língua.....	127
Gráfico 6.1.2.3	- C08 - É difícil aprender inglês porque é muito diferente do português.....	129
Gráfico 6.1.2.4	- C09 - Inglês é mais fácil que o português.....	131
Gráfico 6.1.3.1	- C01 - Não se aprende inglês na escola pública.....	139
Gráfico 6.1.3.2	- C03 - O estudo do verbo TO BE é excessivo e maçante.....	144
Gráfico 6.1.3.3	- C05 - É muito difícil desenvolver a oralidade.....	147
Gráfico 6.1.3.4	- C10 - O professor tem que ser criativo, paciente e dinâmico.....	153
Gráfico 6.1.3.5	- C12 - A dedicação do aprendiz é fundamental	157
Gráfico 6.1.3.6	- C14 - Assistir a filmes legendados melhora a compreensão da língua.....	162
Gráfico 6.1.3.7	- C15 - Tradução e repetição auxiliam na aquisição de vocabulário..	168
Gráfico 6.1.3.8	- C17 - As TIC favorecem o aprendizado do inglês.....	174
Gráfico 6.2.1.1.1	- C19 - As TIC proporcionam maior vivência com o idioma aprendido.....	180
Gráfico 6.2.1.1.2	- C36 - Com a tecnologia, o inglês entra no universo das pessoas...	182
Gráfico 6.2.1.2.1	- C21 - O ensino com TIC traz mudanças significativas para o desenvolvimento do aluno.....	184

Gráfico 6.2.1.2.2	-	C23 - As TIC dinamizam a aula e motivam o aluno.....	186
Gráfico 6.2.1.2.3	-	C34 - A tecnologia prende a atenção do aluno e instiga a aprendizagem.....	187
Gráfico 6.2.1.3.1	-	C22 - A interação é uma das maiores vantagens das TIC.....	191
Gráfico 6.2.1.3.2	-	C28 - Redes sociais são atrativos e favorecem a aprendizagem....	193
Gráfico 6. 2.1.3.3	-	C29 - Redes sociais mais conhecidas surtem maior efeito para fins educacionais.....	194
Gráfico 6.2.1.4.1	-	C27 - Pela tecnologia, o aprendizado é tangencial.....	197
Gráfico 6.2.1.4.2	-	C31 - As TIC tornam o aprendizado fácil e prazeroso.....	199
Gráfico 6.2.1.4.3	-	C35 - No meio virtual é possível estudar e descontrair ao mesmo tempo.....	201
Gráfico 6.2.2.1	-	C18 - Utilizar TIC implica assumir um papel ativo frente às novas práticas educacionais.....	203
Gráfico 6.2.2.2	-	C20 - O trabalho com TIC deve ser mediado pelo professor.....	204
Gráfico 6.2.2.3	-	C26 - Uma boa conexão de <i>internet</i> é fundamental numa instituição que trabalha com TIC.....	206
Gráfico 6.2.2.4	-	C33 - No ensino de inglês devem-se interpolar metodologias clássicas com as novas tecnologias.....	208
Gráfico 6.2.3.1	-	C24 - O trabalho com TIC não é válido porque não podemos confiar em máquinas.....	211
Gráfico 6.2.3.2	-	C25 - Atividades em ambiente virtual são menos produtivas que em sala de aula.....	211
Gráfico 6.2.3.3	-	C30 - As TIC não são acessíveis a todos.....	213
Gráfico 6.2.3.4	-	C32 - O mau uso das TIC pode causar desinteresse do aluno.....	216
Gráfico 7.1.1	-	Processos de ressignificação e mudança observados nas crenças iniciais.....	225

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

Tabela 3.2.1	– Componentes curriculares do curso técnico em eletromecânica – IFBA/Santo Amaro.....	49
Figura 3.1	– Rede Federal de Educação Profissional na Divisão Geopolítica Brasileira de 1909.	38
Figura 3.2	– Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.....	40
Quadro 3.1	– Programas e ações do MEC relacionadas à educação profissional....	44
Quadro 5.2.1	– Definições recentes para crença.....	80
Quadro 6.1	– Crença sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês (LE)..	95
Quadro 6.2	– Crenças sobre a utilização de TIC no ensino e aprendizagem de inglês (LE)	96
Quadro 6.2.1	– Categorização das crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de inglês (LE) com o uso de TIC.....	177
Quadro 7.1.1	– Síntese das crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de inglês (LE)	219
Quadro 7.1.2	– Síntese das crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de inglês (LE) com o uso de TIC.....	221

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Abordagem Comunicativa
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BALLI	<i>Beliefs about Language Learning Inventory</i>
C	Crença
CEAL	Crenças no ensino-aprendizagem de línguas
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CRESAL	Crenças sobre Aprendizagem de Línguas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENALP	Encontro Acadêmico Local do PIBID
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESB	Fundação de Amparo a Pesquisas do Estado da Bahia
FLAS	<i>Foreign Language Aptitude Survey</i>
IFBA	Instituto Federal da Bahia
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OGEL	Operação Global do Ensino de Línguas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC-EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio
PIBID	Programa institucional de bolsa de iniciação à docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PNL	Programação Neurolinguística

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PVIC	Programa Voluntário de Iniciação Científica
QUALE	Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEMAD	Seminário de energia, meio ambiente e desenvolvimento
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SNCT	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEC NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
TIC	Tecnologia de informação e comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
WLAN	<i>Wireless Local Area Network</i>

LISTA DE CONVENÇÕES DAS TRANSCRIÇÕES

[]	Ponto de sobreposição de vozes, com marcação nos segmentos sobrepostos, sobreposições localizadas.
(+)	Pausas e silêncios.
()	Hipótese sobre o que se ouviu.
(())	Comentários do analista.
(incompreensível)	Quando não é possível compreender uma fala.
MAIÚSCULAS	Ênfase em uma sílaba ou em uma palavra.
/.../	Transcrição parcial ou eliminação.
Ah, eh	Pausa preenchida, sinal de hesitação ou de atenção.
?	Entonação ascendente ou pergunta.
!	Forte ênfase ao que está sendo dito.
:	Alongamento de sílaba.
,	Descida leve, sinalizando final do enunciado.
-	Palavra pronunciada silabadamente.

Convenções utilizadas conforme Marcuschi (1991).

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – Introdução	19
1.1 O problema e a problemática.....	19
1.2 Justificativa.....	20
1.3 Objetivos.....	21
1.3.1 Geral.....	21
1.3.2 Específicos.....	21
1.4 Perguntas de pesquisa.....	22
1.5 Organização da tese	22
CAPÍTULO 2 – Metodologia da pesquisa	24
2.1 O paradigma qualitativo e a etnografia da prática escolar.....	24
2.2 O contexto de pesquisa.....	28
2.3 Os participantes da pesquisa.....	30
2.4 Coleta de dados.....	31
2.5 Instrumentos de coleta de dados.....	33
2.5.1 Narrativas.....	33
2.5.2 Entrevistas.....	33
2.5.3 Questionários.....	34
2.6 Análise de dados.....	35
2.7 Aspectos éticos.....	36
CAPÍTULO 3 – O ensino técnico-profissionalizante	37
3.1 Panorama da educação profissionalizante no Brasil.....	37
3.2 O curso técnico de Eletromecânica integrado ao ensino médio.....	46
3.3 O ensino de inglês na educação profissional com ênfase no curso técnico de Eletromecânica	52
CAPÍTULO 4 – Tecnologias de informação e comunicação	60
4.1 O que são Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)?.....	60
4.2 Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.....	63
4.3 Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de inglês (LE).....	67

CAPÍTULO 5 – Crenças na perspectiva da Linguística Aplicada.....	74
5.1 Histórico.....	74
5.2 Conceito.....	78
5.3 Experiências.....	83
5.4 Ressignificação e mudança.....	87
5.4.1 Pesquisas brasileiras sobre resignificação e mudança de crenças.....	90
CAPÍTULO 6 – Análise dos dados.....	95
6.1 Crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de inglês (LE).....	97
6.1.1 Crenças sociais mantidas.....	98
6.1.2 Crenças individuais.....	121
6.1.3 Crenças resignificadas	132
6.2 Crenças sobre a utilização de TIC no ensino e aprendizagem de inglês (LE).....	175
6.2.1 Crenças emancipatórias.....	177
6.2.1.1 O inglês nosso de cada dia.....	179
6.2.1.2 Lugar de aluno é na sala de aula?!.....	183
6.2.1.3 Inglês na rede: “curte ou compartilha?”.....	188
6.2.1.4 Aprender com prazer.....	196
6.2.2 Crenças condicionantes.....	201
6.2.3 Crenças limitantes.....	208
CAPÍTULO 7 – Conclusão.....	218
7.1 Retornando às perguntas de pesquisa.....	218
7.2 Contribuições do estudo.....	226
7.3 Sugestões para futuras pesquisas.....	228
7.4 Últimas palavras.....	228
REFERÊNCIAS.....	231
APÊNDICES.....	241
Apêndice A – Correspondência à diretora de ensino do <i>campus</i>	242
Apêndice B – Carta aos alunos participantes.....	243
Apêndice C – Termo de consentimento.....	244
Apêndice D – Roteiro para a escrita da narrativa 01.....	245
Apêndice E – Roteiro para a escrita da narrativa 02.....	246

Apêndice F – Roteiro para a entrevista semiestruturada.....	247
Apêndice G – Questionário 01.....	248
Apêndice H – Questionário 02.....	249
Apêndice I – Questionário 03.....	250
Apêndice J – Questionário do coordenador do curso de Eletromecânica.....	251
ANEXOS.....	253
Anexo A – Amostra da narrativa 01.....	254
Anexo B – Amostra da narrativa 02.....	256
Anexo C – Amostra das entrevistas.....	258
Anexo D – Amostra de atividades e interações pelo <i>Edmodo</i>	264
Anexo E – Amostra de atividades e interações pelo <i>Facebook</i>	267
Anexo F – Adaptação da obra <i>Romeu e Julieta</i>	271

CAPÍTULO 1: Introdução

1.1 O problema e a problemática

O interesse pelas crenças sobre o ensino e aprendizagem línguas (CEAL¹) do aprendiz é decorrente de uma mudança de paradigmas dentro da Linguística Aplicada (doravante LA), impulsionada pelo advento da abordagem comunicativa, e tem motivado pesquisas em vários contextos de aprendizagem de línguas. Entretanto, o ensino e aprendizagem de inglês em cursos que visam à formação técnico-profissionalizante é ainda pouco explorado pelos pesquisadores.

A definição de crenças está longe de um consenso. Woods (1996) refere-se a essa não-consensualidade como uma “floresta terminológica”, que serve para reafirmar a complexidade desse construto e a importância de se estender a sua compreensão. Mas a maioria dos pesquisadores parece concordar que elas são passíveis de mudanças e ressignificações, desde que haja circunstâncias favoráveis a isso. Tais fenômenos são melhor aceitos entre os pesquisadores que investigam crenças numa abordagem contextual. No entanto, é ainda pequeno o número de estudos que investigam as transformações das crenças e sistemas de crenças no contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

O uso de tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC) é outro tema que tem ganhado destaque dentro da pesquisa voltada para o ensino e aprendizagem de línguas, provando ser uma alternativa eficaz para otimizar o ensino. Um dos benefícios de tal prática é a ampliação das possibilidades de aprendizagem, haja vista que o aprendiz pode ter acesso às ferramentas tecnológicas fora da escola, sem limitação de tempo e de espaço, favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia.

Feitas essas considerações, proponho, a partir da abordagem contextual de pesquisa de crenças educacionais (BARCELOS, 2001), a investigação da ressignificação das CEAL de alunos da educação profissionalizante, curso técnico de Eletromecânica integrado ao ensino médio, de um *campus* do Instituto Federal da Bahia, tendo as TIC como fator desencadeador. Tal interesse surgiu da minha observação de que muitos alunos têm suas capacidades cognitivas subutilizadas em relação ao aprendizado de inglês devido, em grande parte, aos reflexos das concepções de ensinar e aprender língua estrangeira nas suas ações de

¹ A sigla CEAL, adotada pela primeira vez por Silva (2010), será utilizada em alguns momentos neste trabalho.

aprendizagem, as quais têm sua gênese fortemente ligada a experiências² de aprendizagem pouco produtivas.

Em geral, experiências desse tipo contribuem para a formação e consolidação de crenças desfavoráveis ao processo de autonomia do aprendiz. Inversamente, experiências de aprendizagem resultantes de uma prática docente reflexiva e elaborada são capazes de influenciar no surgimento de crenças que impulsionam a aprendizagem. Assim, considerando a força das experiências de aprendizagem como fontes formadoras de crenças é que se delinea o problema que resultou no desenvolvimento deste estudo: As experiências de aprendizagem de inglês com a utilização de TIC podem desencadear processos de ressignificação de crenças de aprendizes da educação profissionalizante?

1.2 Justificativa

A pesquisa sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas, atualmente, tem se guiado por uma abordagem mais contextualizada, conforme sugere Barcelos (2001; 2004; 2006a). Os focos de investigação têm-se concentrado em aspectos mais específicos, como formação de professores, ensino de vocabulário e a exploração de diferentes contextos de aprendizagem. Assim, por meio do estudo das crenças é possível abranger todos os aspectos dos processos de ensinar e aprender línguas referentes ao aprendiz, ao professor e até outros elementos que direta ou indiretamente influenciam tais processos, como condições de aprendizagem, livro didático, gestores escolares, coordenadores de área, políticas educacionais e o contexto histórico e social que envolve tudo isso. Como coloca Silva (2005):

Os estudos das crenças são, a nosso ver, o ponto de partida para as teorizações, ou seja, uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas (SILVA, 2005, p.160).

Desde o início das pesquisas no Brasil, na década de 90, muito se tem descoberto nesse campo, entretanto, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas e foi nesse intuito que

² Refiro-me à experiência na perspectiva de Miccoli (2006, p. 217) que, com base em Dewey (1938), a define como um processo orgânico e complexo no qual se vivencia e se é experienciado; no qual se transforma e se é transformado; um processo que acontece em situações específicas e na interação do indivíduo consigo mesmo e com outros seres viventes. Outras considerações sobre experiências em aprendizagem de línguas serão feitas na seção 4.3.

elegi três eixos norteadores da minha investigação: as TIC, as experiências de aprendizagem de línguas em contexto de formação profissional e a ressignificação de crenças de aprendizes.

Um dos grandes avanços das pesquisas recentes é o foco que os estudos têm dado às relações entre as crenças, as experiências anteriores de aprendizagem e a influência dessas crenças nas ações dos professores e aprendizes dentro e fora da sala de aula. De forma menos expressiva, alguns autores têm se dedicado a investigar o processo de ressignificação e mudança das crenças, mas é um interesse relativamente novo e ainda pouco abordado nas pesquisas. Da mesma forma, poucos estudos investigam as crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas mediado pelo computador e o uso de outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), apontando para a relevância e o potencial dessas ferramentas em auxiliar professores e alunos nesse processo.

Dessa forma, o estudo que ora empreendo se justifica pelo fato de reunir numa mesma proposta, de forma inédita, três temas de grande relevância para o ensino e aprendizagem de inglês no momento atual da Linguística Aplicada brasileira: experiências de ensino e aprendizagem de inglês em contextos de formação profissional, a ressignificação de crenças de aprendizes e o uso de TIC como fator motivador desse processo. Vale ressaltar que há poucas pesquisas sobre ensino de inglês em contextos de formação profissional e, ao que parece, há apenas uma dissertação de mestrado defendida no Brasil (SANTOS, 2010) que investigou as CEAL nesse contexto específico. Ademais, poucos estudos abordam a ressignificação de crenças, sendo que, entre aqueles que foram encontrados durante o levantamento bibliográfico, apenas Piteli (2006) trata de crenças de aprendizes e numa perspectiva bem diferenciada da que é proposta aqui, o que justifica a pesquisa aqui apresentada.

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

Investigar o processo de ressignificação de crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês de alunos de um curso técnico integrado ao ensino médio do IFBA, *campus* Santo Amaro (BA), motivado pelo uso de TIC.

1.3.2 Específicos

1. Mapear as crenças de alunos do Curso Técnico de Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio, relativas ao ensino e aprendizagem de inglês.

2. Verificar as influências das experiências de aprendizagem nas crenças dos participantes.
3. Investigar a correlação crença/ação dos participantes.
4. Avaliar o papel das TIC no desencadeamento do processo de ressignificação de crenças.

1.4 Perguntas de pesquisa

A delimitação dos objetivos apresentados acima, bem como as escolhas metodológicas (instrumentos de coleta de dados e procedimentos de processamento e análise) que guiaram o percurso de investigação levaram em consideração a busca por respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais as crenças dos alunos do Curso Técnico de Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio acerca dos processos de ensinar e aprender inglês (LE)?
2. De que forma as experiências de aprendizagem dos participantes influenciam os seus sistemas de crenças?
3. Que relações há entre o que os participantes dizem ou pensam sobre o ensino-aprendizado de inglês e o que eles, de fato, fazem?
4. As experiências de aprendizagem de inglês com o uso de TIC contribuem para a ressignificação de crenças dos aprendizes?

Após um longo percurso, a ser tratado detalhadamente no próximo capítulo, tais respostas vieram à tona e serão apresentadas no capítulo conclusivo.

1.5 Organização da tese

A tese aqui apresentada é resultado de um intenso processo de investigação realizado como um dos requisitos para certificação no curso de doutorado do Programa de Doutorado em Língua e Cultura do Instituto de Letras da UFBA e está organizada em sete capítulos.

O primeiro capítulo traz uma introdução do tema escolhido para a pesquisa, a justificativa para a sua realização, os objetivos e as perguntas de pesquisa que conduziram o estudo. No capítulo 2 será apresentada a metodologia de pesquisa, detalhando o método que tornou possível a sua concretização, a etnografia, levando em conta suas particularidades na

pesquisa educacional. Além disso, teço considerações gerais sobre o paradigma qualitativo de investigação, o contexto de realização da pesquisa, o grupo de aprendizes participantes do estudo, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise. Nos capítulos 3, 4 e 5 são apresentados os fundamentos teóricos que serviram de orientação para o desenvolvimento da tese. A divisão do referencial teórico em três capítulos justifica-se pelo fato de o arcabouço teórico deste estudo contemplar três diferentes áreas de interesse da Linguística Aplicada: i) O ensino e aprendizagem de inglês no contexto de formação profissional; ii) O uso de tecnologia no ensino de inglês e iii) As crenças no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.

A análise dos dados será relatada no capítulo 6 e, na sequência, o capítulo de conclusão retoma os objetivos e as perguntas de pesquisa, apresentando as contribuições do estudo, sugestões para futuras investigações e as considerações finais a respeito do trabalho. A seguir, será apresentado o percurso metodológico do estudo.

CAPÍTULO 2 – Metodologia da pesquisa

Considerando-se o fenômeno a que me propus investigar, este estudo tomou forma de uma pesquisa qualitativa, cujos pressupostos teóricos são a interpretação, a subjetividade, a consideração do contexto e a interação entre participante e ambiente pesquisado. Tendo em vista o problema levantado para investigação e os objetivos buscados, julguei adequado realizar um estudo etnográfico (ANDRÉ, 2011) que objetiva conhecer os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social.

Pretendeu-se, então, conhecer as crenças mais recorrentes no grupo investigado e compreender e explicar o processo de ressignificação de crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês, tendo no trabalho com TIC o fator motivador dessas transformações. O cenário da pesquisa foi o ensino de inglês num *campus* da rede pública federal de educação profissional e tecnológica. Os dados foram coletados no decorrer de um ano letivo, por meio de narrativas, observação participante, entrevistas semiestruturadas e questionários. A análise ocorreu de forma indutiva e interpretativa, por meio de triangulação (FETTERMAN, 1998, p.93), contrastando os dados obtidos em diferentes fontes de informação, de forma a conferir credibilidade à minha análise.

Organizado em seções, o capítulo traz, inicialmente, os pressupostos metodológicos que fundamentam a natureza desta investigação e o método de pesquisa adotado e segue detalhando o contexto de pesquisa, o perfil dos participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados, além de tecer considerações sobre os aspectos éticos.

2.1 O Paradigma qualitativo e a etnografia da prática escolar

Conhecida também como “naturalística”, por estudar o fenômeno ao natural, sem a manipulação de variáveis ou tratamento experimental, a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, levando em conta todos os componentes de uma realidade, sem dividi-la em unidades mensuráveis isoladamente. Denzin e Lincoln (2006) defendem uma postura êmica nesse tipo de pesquisa, de forma que ela se constitua num campo de investigação que transponha temas, campos e disciplinas, cujo foco se caracteriza por ser multiparadigmático, isto é, interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar.

Talvez por isso essa modalidade de investigação esteja sendo tão comum em pesquisas na área de educação, em detrimento da pesquisa quantitativa. Ela atende melhor aos

interesses de educadores e professores em investigar as qualidades dos fenômenos ocorridos nesse contexto, considerando-se a dimensão humana, a pluralidade e interdependência de todos os mecanismos envolvidos no processo, como destaca Telles (2002).

Em uma pesquisa qualitativa os resultados são singulares e parciais, visto que os dados coletados recebem influências do contexto de pesquisa. Isso faz com que a pesquisa seja sempre única e original, pois ainda que sejam repetidos os mesmos procedimentos e com os mesmos objetivos e perguntas de pesquisa em contextos diferentes, é provável que o pesquisador chegue a conclusões divergentes. Vale observar que, embora a geração de dados qualitativos seja uma das marcas diferenciais nesta abordagem, o fato de uma pesquisa se definir como qualitativa não exclui a possibilidade de se utilizarem dados numéricos para embasar a interpretação do fenômeno investigado, visto que eles podem muito bem servir como elementos complementares para a análise.

O paradigma qualitativo de investigação dá margem ao desenvolvimento de estudos por meio de diferentes perspectivas de pesquisas. Os modelos mais utilizados atualmente em pesquisas guiadas por essa abordagem são a pesquisa-ação, o estudo de caso e a etnografia, que neste estudo foi aplicada numa sala de aula. Etimologicamente, a pesquisa etnográfica significa “descrição cultural” (ANDRÉ, 2011) e busca estudar a cultura e a sociedade. É a forma de fazer pesquisa que mais aproxima o pesquisador do fenômeno investigado, pois o sujeito participante é observado dentro do seu ambiente natural e há uma grande valorização do seu olhar a respeito do que está sendo tratado. O pesquisador aproxima-se e mantém contato prolongado com as pessoas e suas experiências cotidianas para tentar apreender e retratar sua visão de si mesmas e do mundo que as cerca.

Os instrumentos de coleta utilizados (observação, diários, entrevistas, questionários, gravação de vídeo e áudio etc.) buscam obter informações sobre a prática cotidiana. A análise de dados segue o paradigma interpretativista e o tempo de duração da investigação pode variar desde algumas semanas até vários meses ou anos. Conforme André (op. cit.), a pesquisa etnográfica visa à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade

A etnografia começa a ser utilizada na pesquisa educacional no final dos anos 70 e, desde então, é crescente o número de estudos que empregam esse método na investigação de questões relativas à educação. André (2011) entende que o uso de técnicas etnográficas de observação participante e entrevistas na investigação da prática escolar justifica-se pelo fato de que essa associação possibilita:

(...) documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2011, p.41).

Isso permite uma melhor compreensão do que se passa no processo educativo pelos olhos dos seus principais protagonistas. Pensando nisso, e considerando que o estudo aqui relatado tem entre seus objetivos conhecer o olhar de aprendizes de inglês quanto à utilização de TIC na sua aprendizagem e compreender os significados que eles criam a partir dessas experiências, a utilização do método etnográfico me pareceu bastante pertinente para se buscar tal compreensão. Nesse ponto, é importante ressaltar algumas características específicas da etnografia da prática escolar que a distingue da etnografia em Antropologia.

Inicialmente, é importante salientar que os etnógrafos concentram-se na descrição da cultura de um grupo social, enquanto que o foco central dos estudiosos de questões relativas à educação é o processo educativo. Devido a essa diferença de enfoques nessas duas áreas, André (2011) pontua que certos requisitos da etnografia não sejam, nem necessitem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais, como uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais de análise. Ou seja, na etnografia da prática escolar fazem-se estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Reconhecendo que no espaço escolar há um fluxo constante de (re)criação de sentidos, o etnógrafo educacional, por meio da análise de registros de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias e gravações, busca entender essa cultura e validar o significado das ações de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas dariam à mesma ação, evento ou situação interpretada, sem a preocupação de comprovar teorias ou fazer generalizações definitivas. André (op. cit.) transfere ao leitor o poder de decidir se as interpretações do etnógrafo podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

O estudo que relato nesta tese foi realizado a partir do trabalho de investigação desenvolvido em uma sala de aula inglês como língua estrangeira, no caso, a minha própria sala de aula, onde eu figurei como professor e pesquisador. Em casos de etnografias de sala de aula como esta, a observação é necessariamente participante porque a interação entre pesquisador e o objeto pesquisado é constante. Em geral, o pesquisador lida com questões que lhes são familiares e, como é o caso da presente pesquisa, a coleta dados se dá em seu próprio local de trabalho, onde o autor já é um participante nato. Por isso, é preciso estar preparado

para trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o distanciamento necessário a um trabalho científico. O pesquisador tem o desafio de buscar uma certa imparcialidade, o que não significa neutralidade, ao analisar e interpretar os dados, discernindo o que faz parte de suas crenças e conhecimento pré-existente e o que é revelado pelo estudo. Como forma de lidar com a questão, André (2011) sugere o *estranhamento*, que seria um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha, reconstruindo percepções e opiniões já formadas, sem deixar de levar em conta as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio de referencial teórico e procedimentos metodológicos específicos, como a triangulação.

A autora (op. cit) define três dimensões para o estudo da prática escolar cotidiana. A *dimensão institucional ou organizacional*, que envolve aspectos referentes ao contexto da prática escolar (organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes etc.). A *dimensão sociopolítica/cultural*, que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo que determina a prática educativa. E a *dimensão instrucional ou pedagógica*, que abrange as situações de ensino em que se dá o encontro professor-aluno-conhecimento e na qual este estudo se insere. Essa dimensão envolve os objetos e conteúdos de ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e aluno e as formas de avaliar a aprendizagem (ANDRÉ, 2011, p.43).

Pensando nisso e nos objetivos deste estudo em relação à investigação das crenças dos meus alunos e possíveis ressignificações a partir do uso de TIC, elaborei um plano de curso que trazia a proposta de inserção gradual do uso de tecnologias sem abandonar práticas mais tradicionais de ensino, para que os alunos se acostumassem, aos poucos, com a ideia que era novidade para a grande maioria. Como esperado, inicialmente, alguns alunos estranharam o uso desses recursos, mas, aos poucos, sentiram-se à vontade com a situação. As aulas em que foram utilizados áudio, vídeo e projeções aconteciam na própria sala de aula. Aquelas que dependiam do acesso a *sites* foram ministradas no laboratório de informática e outras, envolvendo gravação de vídeos, treino de pronúncia pelo *smartphone*, aconteceram em vários espaços na escola e fora dela. Além disso, muitas atividades extraclasse eram realizadas pelos alunos em casa, por meio de grupos que foram criados na rede social *Facebook* e no *Edmodo*³.

³O *Edmodo* é uma plataforma de mídia social desenvolvida para professores e alunos, que permite ao educador criar um ambiente virtual restrito, seguro e gratuito com a utilização de senha e *login* para acesso onde pode postar tarefas diversas. Há a possibilidade de os pais acompanharem a participação e aproveitamento dos filhos.

No decorrer de um ano de acompanhamento e observação dos alunos participantes, foi solicitado que eles escrevessem narrativas sobre suas experiências de aprendizagem anteriores e sobre as atuais com a utilização de tecnologias. Eles também responderam a três questionários e concederam uma entrevista, que foi gravada e transcrita, conforme será melhor descrito na seção 2.5. Ao final do curso, senti que havia de fato cumprido com o esperado para a realização de uma etnografia escolar com todos os riscos e vantagens que um estudo dessa natureza pode trazer.

2.2. O contexto da pesquisa

A pesquisa aqui descrita teve como cenário o ensino profissionalizante, tendo sido realizada com alunos do curso técnico em Eletromecânica integrado ao Ensino Médio, de um *campus* do Instituto Federal da Bahia (IFBA), situado em Santo Amaro, cidade localizada a cerca de 80 km de Salvador, com população aproximada de 62 mil habitantes. Até 2013 este *campus* atendia também às populações de Cachoeira, São Félix, Amélia Rodrigues, São Francisco do Conde, Sapeaçu, Muritiba, Governador Mangabeira e Cruz das Almas. A partir de 2014, com a abertura dos *campi* Feira de Santana e Santo Antônio de Jesus, os estudantes de alguns dos municípios citados passaram a ter opções mais próximas de formação profissionalizante nessa modalidade.

O IFBA *campus* Santo Amaro foi inaugurado em setembro de 2006, como parte do programa de expansão e melhoria da educação profissional do governo federal, no intuito de ampliar o acesso à educação pública e de qualidade à população residente no interior da Bahia, tornando-se um pólo de tecnologia e desenvolvimento da região. No início, a unidade atendia a 160 alunos apenas, no turno vespertino. Atualmente, a escola funciona nos três turnos e conta com cerca de 500 alunos regularmente matriculados. Além desse curso, o IFBA Santo Amaro oferece curso técnico integrado em Eletromecânica e Informática, técnico subsequente em Eletromecânica, Educação de Jovens e Adultos integrada ao curso profissionalizante de Segurança do Trabalho (PROEJA) e licenciatura em Computação, além de cursos profissionalizantes de extensão, financiados por programas do MEC, como Pronatec (Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego) e Mulheres Mil.

O curso de Eletromecânica na modalidade integrado ao Ensino Médio, que tem destaque na minha pesquisa, conta com 144 matrículas, é oferecido no horário matutino e tem duração de quatro anos. Os participantes do meu estudo eram alunos do 4º Ano de 2013, uma turma pequena, com apenas 16 alunos. Em geral, as turmas começam com 40 alunos no

primeiro ano, mas chegam ao fim do curso com uma média de 22 a 27 alunos. Alguns evadem para outras escolas logo no primeiro ano porque acham que o curso é muito difícil, por não darem conta do acúmulo de atividades – são em média 13 disciplinas por série⁴, não se identificarem com a área de formação profissional ou, ainda, porque passaram no vestibular antes de concluir o quarto ano. Nesse último caso, os que já completaram 18 anos fazem um exame supletivo, realizado por uma Comissão Permanente de Avaliação (CPA) autorizada pelo Conselho Estadual de Educação. Podem também apresentar o resultado de desempenho do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) junto a uma instituição certificadora, conforme Portaria MEC nº 10, de 20 de maio de 2012, para conseguirem certificação do ensino médio e então se matriculem no curso superior.

No decorrer desses oito anos de funcionamento, o *campus* Santo Amaro vem procurando manter o compromisso de educar para a cidadania, a partir de processos formativos que prezam por uma boa formação técnico-profissional e que sejam sensíveis à formação política e humanitária dos seus alunos. Para isso, além das aulas regulares em sala e nos laboratórios e das visitas técnicas a outras instituições, empresas ou cidades com fins pedagógicos, o *campus* promove vários eventos durante o ano, como: Seminário de energia, meio ambiente e desenvolvimento (SEMAD); *Workshop* de protótipos; ConLOCUS – Conferência de jogos; Semana nacional de ciência e tecnologia (SNCT); Cinema e política em debate; Fórum de saúde e segurança no trabalho; Seminário de licenciatura; IFBARTE; Semana da consciência negra; mesas redondas com temas de Filosofia e Ciências Humanas; Encontro acadêmico local do PIBID (ENALP) e Seminário de iniciação científica Júnior. Alguns desses eventos são direcionados a cursos específicos, mas os alunos dos demais sempre são convidados a participarem e recebem certificados de participação.

No que tange à pesquisa, o *campus* de Santo Amaro vem realizando atividades em diversas áreas com o objetivo de formar recursos humanos para a investigação, a produção, o empreendedorismo e a difusão de conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos. Por meio de editais, os professores inscrevem seus projetos e indicam o(s) aluno(s) que participarão no desenvolvimento da pesquisa sob sua orientação. Os alunos podem concorrer à participação em projetos financiados por agências de fomento ou pelo próprio IFBA, com recebimento de bolsas ou como voluntários, em quatro programas: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – modalidade Integrada e Subsequente (PIBIC Jr. e PIBIC-EM/CNPq); Programa Institucional de Bolsas de

⁴ Vide tabela 3.2.1 – Componentes curriculares do curso técnico/integrado em Eletromecânica – IFBA/Santo Amaro.

Iniciação Científica (PIBIC/IFBA/FAPESB/CNPQ) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI/CNPq), para alunos da graduação, e, por fim, há também o Programa Voluntário de Iniciação Científica (PVIC/IFBA), em que não há recebimento de bolsa, mas os alunos que se voluntariam têm as mesmas obrigações que os alunos bolsistas.

2.3 Os participantes da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido na turma do 4º ano do curso técnico de Eletromecânica integrado ao ensino médio, ano letivo 2013, do IFBA *campus* Santo Amaro. A turma era composta por 16 alunos, mas somente 11 colaboraram em todos os instrumentos de geração de dados. Apesar de não contar com participação maciça dos alunos nos momentos de coletar dados, toda a turma foi alvo de observação durante as aulas. Entretanto, para efeito de comprovação da análise por meio de excertos dos dados, apenas esses 11 participantes foram tomados como amostra. Isso porque alguns instrumentos de geração de dados foram elaborados a partir de instrumentos aplicados anteriormente. Os questionários, por exemplo, foram elaborados a partir de crenças inferidas das narrativas, de forma que os alunos que não escreveram narrativas não tiveram suas ideias contempladas nos questionários.

Até o ano 2012, o ensino de inglês para o curso técnico integrado era oferecido no 1º e 4º ano de Informática e para o curso de Eletromecânica, apenas no 4º ano. Com isso, meu interesse inicial era trabalhar com alunos do 1º ano de Informática, que estariam chegando na rede federal de educação profissional e que talvez sofreriam maior impacto ao aderir àquele modelo educacional em que os professores usavam muitos recursos tecnológicos em suas aulas, que para muitos era diferente daquele que conheceram no ensino fundamental. Mas em 2013, houve uma mudança na grade curricular do curso e a língua inglesa passou a ser ofertada no 2º e no 4º ano para os dois cursos, de forma que as turmas de 1º ano e as de 2º ano de Informática ficariam sem a disciplina, esta última por já terem cursado no ano anterior. Com essa situação posta, minha opção foi trabalhar com os alunos do 4º ano da grade curricular antiga, que não haviam ainda cursado inglês no IFBA e que teriam toda a carga horária de inglês concentrada naquela série.

A maioria dos alunos participantes morava em Santo Amaro e, como se trata de uma cidade pequena, sem muitas opções de escolas disponíveis, alguns deles estudavam juntos desde o início do ensino fundamental. Apenas três dos alunos participantes eram de

outras cidades, um de Cachoeira e dois de Amélia Rodrigues, e vinham todos os dias para a escola em ônibus escolares oferecidos pelas prefeituras. De acordo com as respostas dos participantes ao questionário 01 (apêndice G), que pretendia traçar seus perfis como usuário da *internet*, percebeu-se que todos eles eram bastante familiarizados com esse recurso, tinham conexão em casa, acessavam a *internet* por, no mínimo, uma hora diária - a maioria deles pelo *smartphone* e nenhum dos participantes tinha o hábito frequente de utilizar a rede com o objetivo de aprender inglês. Foi importante conhecer a cultura de utilização da *internet* pelos alunos porque esse seria o recurso tecnológico mais utilizado nas aulas durante a pesquisa.

Além dos alunos, devo me incluir também como participante do estudo, uma vez que, além de pesquisador, era eu o professor de inglês da turma observada e, como tal, as minhas crenças estavam também em jogo, influenciando as minhas escolhas pedagógicas e o planejamento das minhas ações de ensino que, por sua vez, exerciam influências nas crenças dos alunos. Segundo Abrahão (2006), na observação participante, o pesquisador torna-se membro do contexto pesquisado e se envolve pessoalmente nos acontecimentos. Foi o que aconteceu nesta pesquisa, já que mantive total interação com o ambiente pesquisado. O papel de professor me deu a possibilidade de observar de perto as reações dos alunos em relação às atividades propostas e conhecer traços da sua cultura de aprender, confirmando ou não o que eles diziam nas narrativas e entrevistas.

2.4 Coleta de dados

Num estudo etnográfico, a variedade de possibilidades de coleta de informações (observação, diários, documentos, cartas, entrevistas, questionários, narrativas orais e escritas, desenhos, fotografias, gravação de vídeo e áudio etc.) contribui para maior validade da pesquisa, pois permite que o pesquisador acesse o fenômeno estudado por vários ângulos, de acordo com a complexidade do estudo em questão, mas sempre partindo do participante, que tem papel essencial na pesquisa.

Considerando que a validade da pesquisa depende de um cruzamento de mais de uma fonte de dados e, levando em conta a natureza do estudo aqui relatado, optei por utilizar duas narrativas, uma entrevista semiestruturada, três questionários respondidos pelos alunos e um questionário respondido pelo coordenador de curso e a observação participante. Além disso, o acesso a documentos relativos ao curso técnico de Eletromecânica integrado ao

Ensino Médio, a exemplo do projeto político pedagógico, me ajudaram a compreender melhor o contexto de pesquisa.

A coleta de dados aconteceu no ano letivo de 2013, entre maio/2013 a junho/2014 devido a alterações de calendário decorrentes de greve de professores e técnicos, durante as aulas regulares de inglês da turma. Tínhamos duas aulas de 1h40min por semana e, além disso, eu era o professor responsável por acompanhá-los na elaboração e execução do Projeto Eletromecânico Integrador, orientando-os nas questões relativas à metodologia científica e escrita do TCC, enquanto que os professores de Eletromecânica os orientavam na parte técnica específica de cada projeto e na construção dos protótipos que eles apresentariam como projetos finais de curso. Assim, eu ampliei meu contato com os alunos, aumentando minhas chances de observá-los, não apenas dentro da sala de aula e nos laboratórios de informática, como também em outros espaços da escola e até fora dela, em viagens técnicas.

Para este estudo, abri mão de fazer notas de campo sistemáticas, primeiro porque entendo que para atribuir-lhes seu devido valor seria interessante registrar as ocorrências relevantes na aula, de forma escrita ou num gravador, no momento em que elas aconteciam, espontaneamente. Mas acumulando o papel de pesquisador e também professor da turma, eu não tinha condições de fazer tais registros no momento do acontecido e nem logo após a aula, pois precisava me encaminhar imediatamente para as próximas aulas em outra turma. Em segundo lugar, o etnógrafo, apesar de observar de perto um fenômeno do ser ou do agir de um grupo, podendo se tornar um participante dele, precisa manter certa distância para não perder a capacidade de estranhamento do seu objeto de estudo, tomando-o como uma experiência pessoal, já que o que importa é a experiência do outro. Entretanto, é quase impossível para um professor em situação de ensino manter esse distanciamento, considerando que o evento de aula demanda um envolvimento total do professor do começo ao fim. Assim, esse envolvimento poderia afetar a qualidade das minhas notas. Essa era uma grande preocupação quando defini a etnografia como método para minha pesquisa, mas fui tranquilizado pelas palavras de André (2011), já citadas na seção 5.1, quanto à não obrigatoriedade do cumprimento de certos requisitos da etnografia nos estudos educacionais.

Nas subseções subsequentes serão comentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Vale ressaltar que o cuidado na elaboração de tais instrumentos garantiu o acesso às informações necessárias para eu conhecer as crenças dos participantes sobre o ensino e aprendizagem de inglês e suas ideias em relação à questão específica das TIC nesse contexto. Eles foram pensados de forma a ouvir, de fato, a voz do participante em relação a questões tão subjetivas e pessoais.

2.5 Instrumentos de coleta de dados

2.5.1 Narrativas

As narrativas orais ou escritas trazem elementos que possibilitam o pesquisador conhecer as experiências dos aprendizes e entender a fonte de alguns dos seus comportamentos, anseios e expectativas. Por meio dessas histórias, o participante revela um pouco da sua identidade, ainda que de forma incompleta, visto que ele tende a enfatizar as experiências e os eventos que lhe parecem mais marcantes. De acordo com Vieira-Abrahão (2006), as narrativas, conhecidas também como auto-relatos, biografias, autobiografias ou histórias de vida, são usadas na pesquisa científica em contextos educacionais como técnicas que buscam captar histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula.

Na pesquisa sobre crenças acerca dos processos de ensino e aprendizagem, as diferentes modalidades de relatos verbais têm sido utilizadas com o propósito de mapeá-las e buscar entender as suas origens. O foco tem se voltado principalmente para as experiências específicas, como no caso da aprendizagem de língua estrangeira, ao longo da vida dos participantes. A forma escrita de narrativa tem sido a mais utilizada, visto que por meio da expressão escrita o participante tem a possibilidade de estruturar melhor seu pensamento e buscar os fatos na sua memória com mais tranquilidade, garantindo maior riqueza de detalhes à sua história.

Neste estudo, utilizei duas narrativas escritas. A primeira - (N1), solicitada na primeira aula, teve como objetivo principal deixar que o participante expressasse livremente suas concepções sobre aprender inglês e narrasse um pouco das suas experiências de aprendizagem (vide Apêndice D). A segunda narrativa - (N2) foi solicitada ao final do primeiro semestre de aulas com inserção de TIC e os participantes foram orientados a escreverem especificamente sobre suas percepções acerca da experiência de aprender inglês com esses recursos (vide Apêndice E).

2.5.2 Entrevistas

Segundo André (2011), num estudo etnográfico, as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Vieira-Abrahão (2006) observa que elas podem ser utilizadas como ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos.

Neste estudo, a entrevista - (E), foi elaborada a partir de informações coletadas numa pré-análise das narrativas escritas anteriormente e na minha observação em sala de aula, e, por isso, a entrevista teve o segundo sentido apontado por Vieira-Abrahão (op cit.), uma vez que foi realizada com o intuito de confirmar, esclarecer ou ampliar a compreensão de algumas ideias expressas nas narrativas. Como o trabalho estava sendo realizado com um grupo, ao desenvolver o roteiro para a entrevista dei prioridade àqueles pontos que eram mais recorrentes na maioria das narrativas para viabilizar posterior análise e discussão (vide Apêndice F).

As entrevistas foram do tipo semiestruturadas por se tratar de uma modalidade mais flexível que as estruturadas, mas cuidando para não dar margem à perda do foco de interesse da pesquisa pelo participante, como pode acontecer em entrevistas não-estruturadas ou abertas. Foram realizadas 11 entrevistas, gravadas em áudio, com duração variável entre 5 e 14 minutos cada uma, no período de abril a maio de 2014.

2.5.3 Questionários

Vieira-Abrahão (2006) pontua que o uso de questionários em pesquisa possibilita controlar por meio das perguntas o conhecimento de que se necessita, com facilidade para coletas de dados em pequena ou grande escala, em qualquer momento e lugar. Os questionários abertos têm como objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Sua análise requer um tratamento mais cuidadoso dos dados já que eles trazem respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas pelos questionários fechados. Esses instrumentos, conforme Barcelos (2001), são bastante utilizados nas pesquisas sobre crenças por serem menos ameaçadores que observações e demandarem menos tempo para coleta e tabulação de dados.

Para este estudo, elaborei quatro questionários, o primeiro destinado ao coordenador do curso e três destinados aos alunos participantes da pesquisa, conforme descritos abaixo:

- I. Questionário do coordenador: aberto, com sete questões que visavam a conhecer o perfil do profissional que o curso técnico de Eletromecânica integrado ao Ensino Médio pretende formar, bem como o papel do ensino de inglês nessa formação. (Apêndice J)
- II. Questionário 01 (Q1): fechado, do tipo *survey*, contendo sete questões, com objetivo de traçar o perfil tecnológico do aluno, especialmente no tocante ao uso da *internet* e verificar sua familiaridade com o aprendizado de inglês por meio desse recurso. (Apêndices G)

III. Questionário 02 (Q2): fechado, do tipo *Likert-scale*⁵, contendo dezessete crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de inglês (LE) que foram aferidas a partir da análise das primeiras narrativas escritas no primeiro dia de aula, para as quais os alunos deveriam indicar seu grau de concordância. (Apêndice H)

IV. Questionário 03 (Q3): fechado, do tipo *Likert-scale*, contendo dezenove crenças a respeito da utilização de TIC no ensino e aprendizagem de inglês. Elas foram definidas com base na análise das narrativas escritas no final do primeiro semestre após os alunos terem experimentado a inserção de recursos tecnológicos nas aulas. (Apêndice I)

2.6 Análise de dados

A análise se deu por meio de triangulação dos dados provenientes das múltiplas fontes descritas acima, processo que, segundo Fatterman (1998, p.93), é considerado uma forma de validação para a pesquisa científica qualitativa, pois permite checar e contrastar uma fonte de informação com outra para se obterem explicações alternativas.

Com isso, num primeiro momento, consegui destacar as crenças mais recorrentes entre o grupo de participantes sobre o ensino e aprendizagem de inglês de uma maneira geral e, após a inserção das TIC na aprendizagem, foi dada atenção especial para a utilização desses recursos nas aulas. Foi possível ainda revelar algumas das origens dessas crenças e através da observação das atividades realizadas em sala e em outros ambientes pude verificar a correlação de algumas crenças com as ações dos participantes.

As narrativas e as transcrições das entrevistas foram lidas cuidadosamente, procurando encontrar tendências e padrões relevantes entre o que pensa o grupo de

⁵ É um tipo de questionário em que o respondente analisa afirmações acerca de um determinado conceito/tema e indica o seu nível de concordância com aquela idéia a partir da marcação de opções que variam de "concordo inteiramente" até "discordo inteiramente". Um dos principais questionários desse formato utilizado no levantamento das crenças foi o BALLI - Beliefs about *Language Learning Inventory* (Inventário de crenças sobre a aprendizagem de línguas). Desenvolvido por Horwitz (1985), uma das pioneiras na área de pesquisa sobre crenças no ensino-aprendizado, o BALLI faz um inventário de crenças subdividindo-as em cinco categorias: 1 - Aptidão para aprendizado de língua estrangeira; 2 - Dificuldades de aprendizagem; 3 - Aprendizagem e estratégias de comunicação; 4 - Natureza da aprendizagem na língua e 5 - Motivação. O BALLI toca em pontos bastante estratégicos da atividade de aprendizagem de línguas, mas deixa uma série de lacunas. Apesar de abrangente ele é, ao mesmo tempo, limitado já que pode não contemplar a investigação de crenças mais fortes e mais decisivas para o aprendizado de LE de determinados grupos. Por isso, quando tomado como instrumento de pesquisa, é viável que a ele sejam associados outros instrumentos, como narrativas e entrevistas, no intuito de se confirmar em os dados levantados ou levantar outros não contemplados nas questões do BALLI, conferindo validade e confiabilidade ao resultado da investigação. Outros instrumentos foram elaborados para explicitação e avaliação das crenças de professores e aprendizes: o CRESAL - Crenças sobre Aprendizagem de Línguas, uma forma adaptada do BALLI; o QUALE - Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira, que é uma adaptação do FLAS - *Foreign Language Aptitude Survey* (Pesquisa de Atitudes em Língua Estrangeira), também organizado por Horwitz.

participantes e indícios de processos de mudança e/ou ressignificação de crenças. Com a análise dos questionários 2 e 3 consegui definir um desenho do sistema de crenças circundantes no grupo, com ênfase naquelas mais recorrentes ou de maior relevância para o ensino e aprendizagem de inglês no contexto investigado.

A análise de dados deu-se, então, de forma indutiva e interpretativa, levando em consideração as experiências vividas pelos participantes, o sentido que eles deram a essas experiências pessoais, bem como as influências contextuais a que eles foram expostos.

2.7 Aspectos éticos

Tenho plena consciência de que para garantir a credibilidade e validade acadêmico-científica de qualquer pesquisa é importante que o pesquisador se pautar numa conduta ética. Por isso, cuidei para que o respeito e cumprimento às exigências comuns a estudos dessa natureza fossem princípios balizadores de todas as fases do trabalho aqui apresentado. Dessa forma, antes de iniciar qualquer contato com os alunos, professores ou coordenador do curso, solicitei formalmente à direção de ensino do IFBA - *campus* Santo Amaro, permissão para o desenvolvimento da minha pesquisa naquela unidade (Apêndice A).

Os participantes foram devidamente esclarecidos acerca dos propósitos da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise. Somente após sanarem todas as suas dúvidas, solicitei que assinassem um Termo de Consentimento declarando ciência da natureza de sua participação e autorizando a utilização de todos os dados obtidos para a análise (Apêndice C).

Foi-lhes assegurado o direito de preservação da identidade, e para isso foram utilizados pseudônimos ao me referir aos participantes no corpo da tese, de forma a garantir sua integridade física e moral. Para os demais nomes citados em qualquer das formas de geração de dados, também tive o cuidado de utilizar pseudônimos, garantindo a preservação de suas identidades conforme recomenda Denzin e Lincoln (2006).

O próximo capítulo traçará um breve panorama da educação profissionalizante no Brasil, enfatizando a formação técnica em eletromecânica oferecida no Instituto Federal da Bahia, instituição que tomei como cenário de pesquisa. De antemão, vale ressaltar que o contexto de educação profissional experimentou um crescimento expressivo nos últimos anos, continua em expansão, mas ainda é pouco visitado pelas pesquisas, especialmente aquelas que tratam de questões relativas à linguagem e ao ensino e aprendizagem de línguas.

CAPÍTULO 3: O ensino técnico-profissionalizante

3.1. Panorama da educação profissionalizante no Brasil

A história do ensino profissionalizante no Brasil tem suas origens no período colonial. Os índios e os escravos foram os primeiros aprendizes de ofícios e, por isso, naquele tempo, esse tipo de formação era visto como sendo destinado apenas às classes sociais menos favorecidas economicamente (FONSECA, 1961). Logo essa visão foi ampliada, pois junto com as Casas de Fundação e de Moeda surgidas em decorrência do advento do ouro em Minas Gerais, veio também a necessidade de um ensino mais especializado, destinado aos filhos dos homens brancos empregados da própria Casa.

Fonseca (*op. cit*) afirma que, pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as habilidades adquiridas pelos aprendizes em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão. Paralelo a isso, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, que tinham como instrutores operários especializados trazidos de Portugal para ensinar às pessoas recrutadas nas ruas e aos presos que demonstrassem alguma habilidade produtiva.

Somente em 1906, alguns anos após a abolição da escravatura, é que o ensino técnico-profissionalizante se consolidou no Brasil por meio das seguintes ações:

- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.
- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.
- Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (BRASIL, 2011, p.2).

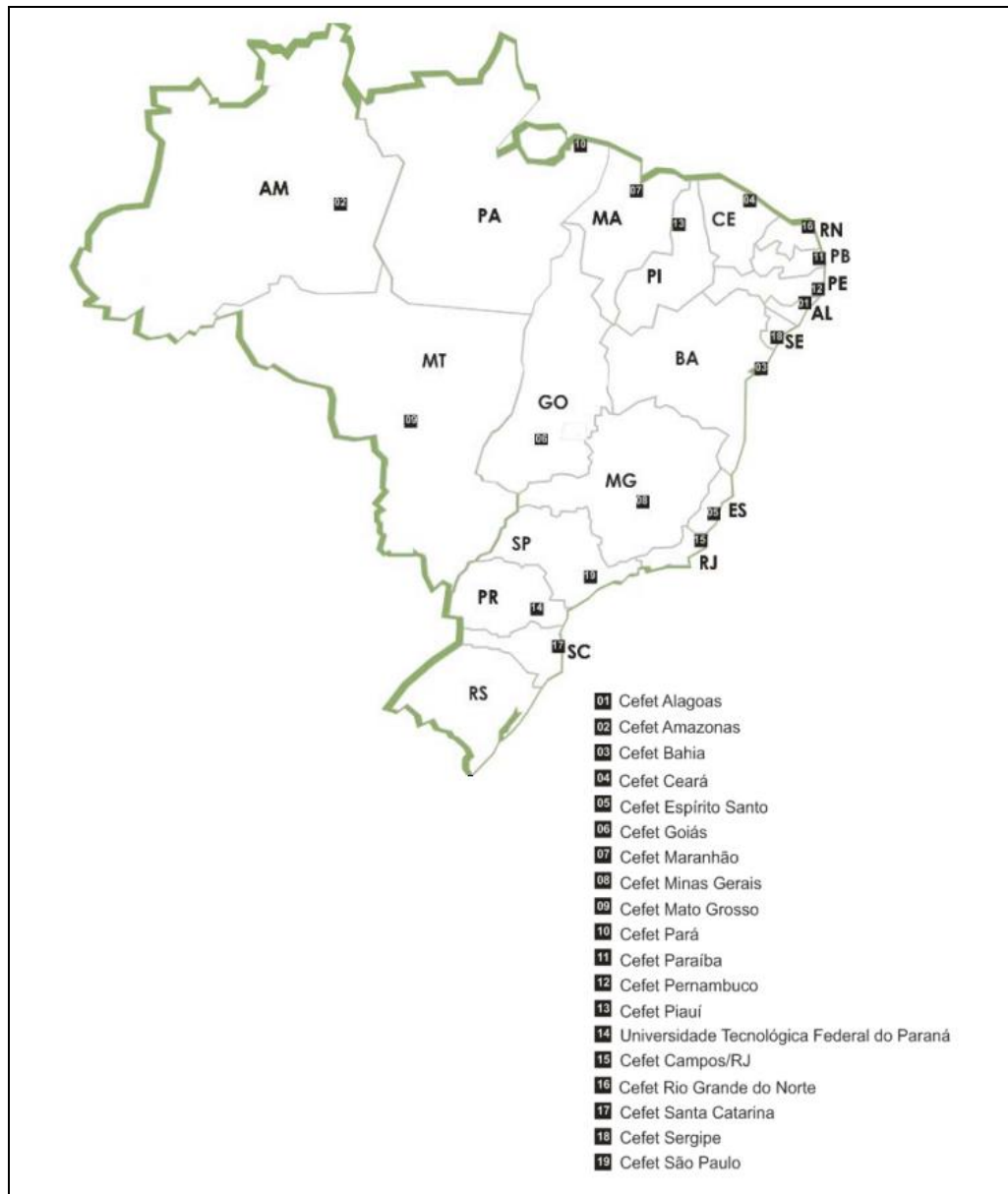
Após essa consolidação, o passo seguinte foi a instituição, em 1909, da Rede Federal de Educação Profissional, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices”, que tinham como finalidade;

(...) a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender

um ofício, em "oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais" (CUNHA, 2000, p.63).

Todos os estados da federação receberam uma dessas escolas (vide figura 3.1), com exceção do Rio Grande do Sul, onde já funcionava, em Porto Alegre, o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, mantida pelo estado. Com isso, por meio do Decreto nº 7.763 de 23 de dezembro de 1909, o governo federal considerou desnecessária a criação de uma nova escola com a mesma finalidade naquela localidade e se comprometeu a auxiliar financeiramente a unidade já existente.

Figura 3.1: Rede Federal de Educação Profissional na Divisão Geopolítica Brasileira de 1909.



Fonte: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso: 23 out 2013

Mais de cem anos se passaram desde a criação da Rede Federal de Educação Profissional do Brasil e muitas transformações ocorreram até o momento. Em 1937 as escolas passaram a liceus industriais sendo mais tarde transformadas em escolas industriais e técnicas e conquistando autonomia didática e administrativa. Em 1959 elas ganham o nome de Escolas Técnicas Federais. Em 1967 surgem as escolas agrícolas e, em meados dos anos 80, tem início o processo de transformação das antigas escolas técnicas em CEFET (Centros Federais de Educação Tecnológica).

No ano de 2002, o número de escolas pertencentes à rede chega a 140, distribuídas por todos os estados da federação. A SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica)⁶ dá início ao programa de expansão da rede, que previa, até o final de 2010, a existência de 366 escolas em pleno funcionamento e a criação de 38 Institutos Federais, a partir do agrupamento de unidades geograficamente próximas. Com esse programa o governo federal conseguiu alcançar o número de 354 unidades de ensino e mais de 400 mil vagas em todo o país. Até o fim de 2014 a meta era que outras 208 novas escolas fossem entregues, totalizando 562 unidades, com oferta de aproximadamente 600 mil vagas.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é de grande importância para essa nova fase da educação profissionalizante no Brasil. Por meio dela instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a partir da união de instituições federais de ensino profissionalizante, dando origem a instituições maiores e mais fortes politicamente, conforme artigo 2º da referida lei:

Art. 2º - Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

A partir dessa lei, os novos Institutos Federais são equiparados às universidades, com a obrigação de oferecerem cursos de graduação e pós-graduação, além dos técnico-profissionalizantes, e propiciar o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. No que tange a certas demandas relacionadas ao ensino, como criar e extinguir cursos, registrar diplomas e outros, os institutos estão habilitados a cumpri-las, conforme atestam os

⁶ A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) faz parte do Ministério da Educação e, dentre outras incumbências, é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica.

parágrafos 1º e 3º do artigo citado acima. Além disso, é instituído um novo organograma administrativo, com o surgimento das figuras do reitor e dos pró-reitores, e os institutos recebem autonomia administrativa e financeira, podendo criar seus próprios planos de metas e gerir os recursos financeiros enviados pelo governo. O mapa, a seguir, mostra a cobertura da RFEPCT e permite visualizar a extensão da educação profissional no Brasil.

Figura 3.2 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 24 out. 2013.

No total são 38 institutos federais, com 302 *campi* distribuídos pelos estados brasileiros; 01 universidade tecnológica constituída por 11 *campi* no estado do Paraná; 02 CEFET (Rio de Janeiro e Minas Gerais) com um total de 17 unidades e 25 escolas técnicas vinculadas a universidades federais nos estados de Alagoas, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Roraima. Ao todo são 354 unidades de ensino dedicadas à formação profissional, nas modalidades: curso técnico integrado ao ensino médio, curso técnico subsequente - destinados a alunos que já concluíram o ensino médio, PROEJA – destinados a jovens e adultos que não concluíram o ensino médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação *latu sensu e stricto sensu* em diversas áreas de conhecimento. A relação a seguir, retirada do site do MEC, <http://portal.mec.gov.br>, mostra a distribuição da rede federal de educação profissional no Brasil no final do ano 2013.

Institutos Federais e seus respectivos *campi*

IF ACRE

Rio Branco
Cruzeiro do Sul
Sena Madureira
Xapuri

IF ALAGOAS

Maceió
Satuba
Palmeira dos Índios
Marechal Deodoro
Penedo
Piranhas
Arapiraca
Maragogi

IF AMAPÁ

Macapá
Laranjal do Jarí

IF AMAZONAS

Manaus – Centro
Manaus – Distrito Industrial
Manaus – Zona Leste
Coari
São Gabriel da Cachoeira
Presidente Figueiredo
Lábrea
Maués
Tabatinga
Parintins

IF BAHIA

Salvador
Valença – Tendo
Barreiras
Vitória da Conquista
Eunápolis
Santo Amaro
Simões Filho
Porto Seguro
Camaçari
Jequié
Feira de Santana
Irecê
Ilhéus
Jacobina
Lauro de Freitas
Paulo Afonso
Seabra

IF BAIANO

Guanambi
Catu
Santa Inês
Senhor do Bonfim
Itapetinga
Teixeira de Freitas
Uruçuca
Valença
Bom Jesus da Lapa

IF BRASÍLIA

Brasília
Gama

Samambaia

Planaltina
Taguatinga

IF CEARÁ

Fortaleza
Cedro
Juazeiro do Norte
Maracanaú
Crato
Iguatu
Acarau
Canindé
Crateús
Limoeiro do Norte
Quixadá
Sobral

IF ESPÍRITO SANTO

Vitória
Alegre
Cariacica
Cachoeiro do Itapemirim
Colatina
Itapina
Santa Teresa
São Mateus
Serra
Aracruz
Ibatiba
Linhares
Nova Venécia
Vila Velha

IF GOIÁS

Goiânia
Jataí
Inhumas
Uruaçu
Itumbiara
Luziânia
Formosa
Anápolis

IF GOIANO

Ceres
Iporá
Rio Verde
Morrinhos
Urutai

IF MARANHÃO

São Luís – Monte Castelo
São Luís – Maracanã
São Luís – Centro Histórico
Codó
Imperatriz
Zé Doca
Buriticupu
Açailândia
Santa Inês
Caxias
Timon
Barreirinhas
São Raimundo das Mangabeiras

Bacabal
Barra do Corda
São João dos Patos
Pinheiro
Alcântara

IF MATO GROSSO

Cuiabá
Cuiabá – Bela Vista
Cárcere
São Vicente
Barra do Garças
Campo Novo do Parecis
Confresa
Juína
Pontes e Lacerda
Rondonópolis

IF MATO GROSSO DO SUL

Campo Grande
Nova Andradina
Aquidauana
Ponta Porá
Três lagoas
Corumbá
Coxim

IF MINAS GERAIS

Ouro Preto
Congonhas
São João Evangelista
Governador Valadares
Bambuí
Formiga

IF NORTE DE MINAS GERAIS

Montes Claros
Januária
Salinas
Pirapora
Araçuaí
Arinos
Almenara

IF SUDESTE DE MINAS GERAIS

Barbacena
Juiz de Fora
Muriaé
Rio Pomba

IF SUL DE MINAS GERAIS

Inconfidentes
Machado
Muzambinho

IF TRIÂNGULO MINEIRO

Ituiutaba
Paracatu
Uberaba
Uberlândia

IF PARÁ

Belém
Castanhal
Altamira
Marabá Industrial
Marabá Rural
Tucuruí
Abaetetuba
Conceição do Araguaia
Bragança
Itaituba
Santarém

IF PARAÍBA

João Pessoa
Sousa
Cajazeiras
Camapina Grande
Picuí
Princesa Isabel
Monteiro
Patos
Cabedelo

IF PARANÁ

Curitiba
Foz do Iguaçu
Jacarezinho
Paranaguá
Paranavaí
Talêmaco Borba
Umuarama

IF PERNAMBUCO

Recife
Ipojuca
Pesqueira
Barreiros
Vitória de Santo Antão
Belo Jardim
Garanhuns
Caruaru
Afogados da Ingazeira

IF SERTÃO PERNAMBUCANO

Petrolina
Petrolina – Zona Rural
Floresta
Salgueiro
Oiricuri

IF PIAUÍ

Teresina – Central
Teresina – Zona Sul
Florianópolis
Picos
Parnaíba
Angical do Piauí
Uruçuí
Corrente
Paulistana
São Raimundo Nonato
Piripiri

IF RIO DE JANEIRO

Nilópolis
Rio de Janeiro
Piracambi
Duque de Caxias
Volta Redonda
Realengo
Pinheiral
São Gonçalo

IF FLUMINENSE

Cabo Frio
Bm Jesus de Itabapoana
Campos – Centro
Campos – Guarús
Macaé
Itaperuna

IF RIO GRANDE DO NORTE

Natal – Central
Natal – Zona Norte
Mossoró
Currais Novos
Ipanguaçu
João Câmara
Macau
Santa Cruz
Caicó
Pau dos Ferros
Apodi

IF RIO GRANDE DO SUL

Bento Gonçalves

Canoas
Caxias do Sul
Osório
Erechim
Porto Alegre
Porto Alegre – Restinga
Rio Grande
Sertão

IF SUL-RIO-GRANDESE

Pelotas
Sapucaia do Sul
Charqueadas
Passo Fundo
Venâncio Aires
Camaquã
Bagé

IF FARROUPILHA

Alegrete
Júlio de Castilho
Panambi
Santa Rosa
São Borja
Santo Augusto
São Vicente do Sul

IF RONDÔNIA

Porto Velho
Colorado do Oeste
Ariquemes
Vilhena
Ji-Paraná

IF RORAIMA

Boa Vista
Novo Paraíso
Amajari

IF SANTA CATARINA

Florianópolis
Florianópolis – Continente
São José
Jaraguá do Sul
Joinville
Chapecó
Araçuaí
Canoinhas
Criciúma
Gaspar
Itajaí
Lages
São Miguel do Oeste

IF CATARINENSE

Concórdia
Rio do Sul
Sombrio
Camboriú
Araquari
Videira

Caraguatatuba
São João da Boa Vista
Salto
Bragança Paulista
São Roque
Campos do Jordão
Barretos
Suzano
Campinas
Catanduva
Avaré
Araraquara
Itapetinga

Birigui
Votuporanga
Registro
Presidente Epitácio
Piracicaba
São Carlos
Hortolândia

Itabaiana
Nossa Senhora da Glória

IF TOCANTINS

Palmas
Paraíso do Tocantins
Araguatins
Araguaína
Gurupí
Porto Nacional

IF SÃO PAULO

São Paulo
Cubatão
Sertãozinho
Guarulhos

IF SERGIPE

Aracajú
Lagarto
São Cristóvão
Estância

Universidade tecnológica do Paraná (*campi*)

Apucarana
Campo Mourão
Cornélio Procópio

Curitiba
Dois Vizinhos
Francisco Beltrão

Londrina
Medianeira
Pato Branco

Ponta Grossa
Toledo

Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)**Minas Gerais**

Araxá
Belo Horizonte
Belo Horizonte II
Contagem
Curvelo

Divinópolis
Leopoldina
Nepomuceno
Timóteo
Varginha

Rio de Janeiro

Angra dos Reis
Itaguaí
Maria da Graça
Nova Friburgo

Nova Iguaçu
Petrópolis
Rio de Janeiro

Escolas técnicas vinculadas a universidades**Alagoas**

Escola Técnica de Artes (UFAL)

Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (IFCG)

Maranhão

Colégio Universitário (UFMA)

Piauí

Colégio Agrícola de Floriano (UFPI)
Colégio Agrícola de Teresina (UFPI)
Colégio Agrícola de Bom Jesus (UFPI)

Minas Gerais

Escola Técnica de Saúde (UFU)
Centro de Formação Especial em Saúde (UFTM)
Colégio Técnico da UFMG
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário (UFV)
Núcleo de Ciências Agrárias (UFMG)

Rio de Janeiro

Colégio Agrícola da UFRJ

Pará

Escola de Música (UFPA)
Escola de Teatro e Dança (UFPA)

Rio Grande do Norte

Colégio Agrícola de Jundiá (UFRN)
Escola de Enfermagem (UFRN)
Escola de Música (UFRN)

Pernambuco

Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (UFRPE)

Rio Grande do Sul

Colégio Técnico Frederico Westphalen (UFSM)
Colégio Politécnico de Santa Maria (UFSM)
Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (UFSM)
Colégio Técnico Visconde da Graça (UFPEL)

Paraíba

Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (UFPB)
Escola Técnica de Saúde (UFPB)

Roraima

Escola Agrotécnica (UFRR)

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil cobre todos os estados brasileiros e já se tornou referência nessa modalidade de ensino. Suas unidades oferecem cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado, qualificando profissionais para os diversos setores da economia brasileira e buscando aperfeiçoamento nas áreas em que atuam, por meio da pesquisa. Além da rede federal, há iniciativas estaduais (como nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia e o Distrito Federal), instituições privadas, entidades de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S) e projetos sociais que gerem escolas e cursos que visam à qualificação profissional de pessoas em níveis básico, técnico e superior.

É importante ressaltar que, apesar de o ensino profissionalizante estar presente no Brasil há tanto tempo, somente na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), é que foi incluído um capítulo dispendo sobre a Educação Profissional. Em 2008, essa matéria foi alterada pela Lei nº 11.741, com o objetivo de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Com a alteração, a educação profissional ganha algumas regulamentações na seção IV do capítulo II, Artigo 36, além do capítulo III, artigos 39 a 42. No Artigo 39, a Educação Profissional é claramente caracterizada como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, com o objetivo de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento de “aptidões para a vida produtiva” na sociedade do trabalho e do conhecimento.

Além do apoio à oferta de cursos regulares e à distância e realização de projetos de ensino e extensão pelas unidades da RFEPT, o MEC, sob coordenação da SETEC, desenvolve outros programas e ações com formatos diferenciados, com o objetivo de atingir outros perfis de aluno, conforme quadro a seguir⁷.

Quadro 3.1: Programas e ações do MEC relacionadas à educação profissional

Programa/Ação	Descrição
CERTIFIC	A Rede Certific é um programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida. É destinado a profissionais de música, construção civil, turismo e hospitalidade, eletroeletrônica ou pesca que não têm sua qualificação reconhecida. Os trabalhadores têm seus conhecimentos avaliados e, quando necessário, participam de cursos para melhorar a sua formação. Tendo contemplado todos os quesitos

⁷ As informações sobre os programas e ações do MEC foram retiradas do *site* do ministério. <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2013.

	previstos para a profissão/ocupação na qual se inscreveu, o trabalhador receberá sua certificação profissional.
Brasil profissionalizado Rede e-Tec Brasil	Lançado em 2007, o sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica à distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. O MEC é responsável pela assistência financeira na elaboração dos cursos do programa. Aos estados, Distrito Federal e municípios cabe providenciar estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais itens necessários para a instituição e operacionalização dos cursos.
Programa Mulheres Mil	O Programa Mulheres Mil tem como objetivo oferecer bases de uma política social de inclusão e gênero, em que mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e à renda. Os projetos locais são ordenados de acordo com as necessidades da comunidade e segundo a vocação econômica regional. O programa faz parte das ações do projeto Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo governo federal. Inicialmente, foi implantado como projeto-piloto em 13 estados das regiões norte e nordeste do país, por meio de uma parceria com escolas de nível superior canadenses, em 2007. São oferecidos cursos profissionalizantes em áreas como turismo e hospitalidade, gastronomia, artesanato, confecção e processamento de alimentos.
TEC NEP	O TEC NEP é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das pessoas com necessidades educacionais específicas – PNE (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.
PRONATEC	O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. São oferecidos cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional. Os cursos são criados e operacionalizados pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelas unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.
PROEJA	O PROEJA surgiu com o objetivo de contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, divulgados em 2003,

	segundo o qual 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e apenas 6 milhões (8,8%) estavam matriculados em EJA. A partir deste contexto, o PROEJA foi criado com a proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante.
PROFUNCIONÁRIO	É um programa que visa à formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. A formação em nível técnico de todos os funcionários é uma condição importante para o desenvolvimento profissional e aprimoramento no campo do trabalho e, portanto, para a valorização da sua carreira.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12496&Itemid=800. Acesso em 03 fev 2014.

A preocupação do governo com a formação e qualificação profissional se justifica pelo fato de que, nos últimos anos, o Brasil vem conquistando um espaço importante no cenário econômico e consolidando o status de economia promissora. Isso implica diretamente no crescimento dos níveis de produção e exportação, o que requer renovação tecnológica e mão-de-obra qualificada. Dessa forma, os programas mencionados acima surgem como resposta às demandas decorrentes desse cenário, facilitando o acesso de um público variado à educação profissionalizante.

3.2 O Curso Técnico de Eletromecânica integrado ao Ensino Médio

São inúmeras as opções de cursos de formação técnico-profissionalizante no Brasil. Essa oferta se dá em várias modalidades e, em geral, busca atender às necessidades da região onde cada escola está situada. O curso de eletromecânica está entre os mais procurados nas cidades que ficam próximas de pólos industriais, visto que há uma demanda constante por profissionais com essa formação. Ele figura entre as alternativas de formação profissional de nível médio oferecidas pela Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica junto com cursos técnicos em Mecatrônica, Análises Químicas, Petróleo e Gás, Aquacultura, Informática, Enfermagem, Automação industrial, Meio-Ambiente, Metalurgia, Moda, Segurança do Trabalho, Agropecuária, Guia de Turismo, Administração, entre outros.

A decisão de ofertar um ou outro curso nos *campi* da RFEPCT normalmente é tomada a partir de pesquisa de mercado feita na região em que a unidade ofertante está

instalada. Por isso, cursos como Informática e Eletromecânica, cujos egressos são mais facilmente absorvidos pelo mercado de trabalho, têm maior oferta do que outros como Aquacultura e Recursos Pesqueiros, que só são oferecidos em cidades que têm a pesca e beneficiamento de pescados como uma de suas principais atividades econômicas. A criação de novos *campi* da RFEPCT, em geral, obedece à regra que estipula que a cidade que receberá a nova unidade diste pelo menos 50 km de outras unidades já em funcionamento, de forma que a rede seja melhor distribuída geograficamente no Brasil.

No caso do Instituto Federal da Bahia (IFBA), o curso de Eletromecânica, atualmente, é oferecido em 07 (sete) unidades no estado, quais sejam: Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso, Santo Amaro, Simões Filho e Vitória da Conquista, com um total aproximado de 1123 alunos regularmente matriculados, conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino do instituto. No *campus* de Santo Amaro, onde foi realizada a coleta de dados para o presente estudo, existem 116 alunos matriculados na modalidade de ensino Técnico Integrado ao Médio e 62 alunos matriculados no curso Técnico Subsequente de Eletromecânica. Novas entradas acontecem anualmente, por meio de processo seletivo.

No IFBA – *campus* Santo Amaro, o projeto político-pedagógico do curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio segue as orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC⁸ para definir o perfil do profissional que a instituição se propõe a formar. Assim, o curso prepara técnicos que deverão, ao final, estar aptos a: i) atuar no projeto e execução de instalações elétricas e mecânicas de equipamentos industriais conforme especificações técnicas, normas de segurança e com responsabilidade ambiental e ii) exercer atividades de planejamento e execução da manutenção elétrica e mecânica de equipamentos industriais, além de participar do projeto, da instalação e manutenção de sistemas de acionamento elétrico e mecânico.

O curso de Eletromecânica está classificado na área profissional da Indústria, cuja caracterização é definida pela Resolução 04/99 do CNE:

A área de indústria compreende processos, contínuos ou discretos, de transformação de matérias primas na fabricação de bens de consumo ou de produção, que pressupõem uma infraestrutura de energia e de redes de comunicação. Os processos contínuos são automatizados e transformam materiais, substâncias ou objetos ininterruptamente, podendo conter operações biofísicas e químicas durante o processo. Os discretos, não contínuos, que geralmente requerem intervenção direta do profissional, caracterizam-se por operações físicas de controle das formas dos produtos. Com a crescente automação, processos discretos tendem a assemelhar-se aos processos contínuos,

⁸ Fonte: http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_controle_processos_industriais/t_eletromecanica.php. Acesso em: 05 fev. 2013.

de modo que o profissional interfira de forma indireta por meio de sistemas micro processados. A presença humana, contudo, é indispensável para o controle dos processos, demandando um profissional apto para desenvolver atividades de planejamento e programação, execução da manutenção, qualidade e quantidade. As atividades podem ser diversas: eletroeletrônicas, automotivas, gráficas, metalurgias, siderurgias, calçados, vestuários, mobiliários e artefatos de plástico, borrachas, cerâmicas e tecidos, automação de sistemas, refrigeração e ar condicionado (BRASIL, 1999).

O profissional com essa formação cumpre um papel estratégico no âmbito do mercado industrial, pois ele é preparado para lidar com grande parte das demandas necessárias ao processo de produção das empresas da maioria dos ramos industriais, incluindo a manutenção de equipamentos e a criação de novas máquinas pensadas para atender a situações específicas no processo de produção da empresa. Alguns dos campos de atuação possíveis para os técnicos que concluem o curso de Eletromecânica são: indústria metal-mecânica, indústria automobilística, indústria de soldagem, indústria petroquímica, usinas e destilarias, geradoras e concessionárias de energia, eletrificação predial e industrial, eletrificação rural, agroindústria e indústria de produção e refino de petróleo.

Considerando as diversas possibilidades de atuação desse profissional, o coordenador do curso de Eletromecânica do IFBA Santo Amaro relata que o objetivo do curso oferecido naquela unidade é também preparar um cidadão crítico, com competências para atuar no setor tecnológico nas áreas de elétrica e mecânica e realizar tanto manutenção quanto projetos.

Conforme o projeto político pedagógico do curso, seu desenho curricular contempla as competências e habilidades necessárias à formação profissional do técnico em Eletromecânica, integrada à formação do ensino médio, observando as exigências demandadas pela dinâmica social, especialmente aquelas oriundas do mundo do trabalho. Dessa forma, o curso está organizado por disciplinas em regime seriado anual, totalizando quatro anos, com uma carga horária total de 3.780h, sendo que 2.520h são destinadas às disciplinas do núcleo comum e da área diversificada e 1.260h para as disciplinas de formação profissional. As competências diversificadas e específicas começam em menor número nas séries iniciais e vão aumentando sua representatividade ao longo do curso.

O projeto do curso destaca ainda que, em cada série, o grupo de disciplinas estudadas tem por objetivo construir competências e habilidades que permitam ao estudante o desenvolvimento das quatro aprendizagens básicas: conhecer, fazer, ser e conviver. Busca-se, assim, articular fundamentos teórico-práticos que embasem a relação entre o conhecimento e sua aplicabilidade na vida, em especial, no contexto profissional, devendo reconhecer as

aprendizagens múltiplas construídas ao longo da escolarização e das experiências trazidas pelos estudantes.

Para atingir os objetivos de formar profissionais completos, a grade curricular do curso (tabela 3.2.1) traz disciplinas que visam à formação humanística do profissional e à formação técnica específica da área. O estudo da língua estrangeira (inglês) aparece apenas no final do curso. São 120h, distribuídas em 04h/a semanais, no 4º ano. Segundo a coordenação do curso, a atual distribuição de disciplinas e carga horária está sendo revista na proposta de grade curricular em andamento, na qual deverá ser incluído, também, o espanhol como opção de língua estrangeira.

A proposta em desenvolvimento não prevê o aumento da carga horária para o inglês, visto que são muitos os componentes curriculares que precisam ser contemplados, mas pretende-se dividir a carga horária em duas séries. Mesmo assim, tendo em vista que os alunos normalmente ingressam no curso com um baixo nível de conhecimento desses idiomas, a carga horária destinada ao seu estudo é insuficiente para se desenvolverem satisfatoriamente habilidades comunicativas de nível intermediário. Entretanto, é possível levar os alunos a atingir um nível básico de conhecimento da língua estrangeira.

Tabela 3.2.1 – Componentes Curriculares do Curso Técnico/Integrado em Eletromecânica – IFBA/Santo Amaro

1º ANO	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	120
Matemática	120
Física	120
Desenho Técnico	60
Biologia	60
Química	60
Geografia	60
História	60
Sociologia	60
Filosofia	60
Artes	60
Educação Física	60
Desenvolvimento Sustentável	60
TOTAL	960

2º ANO	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	90
Matemática	90
Física	120
Biologia	60
Química	60
Geografia	60
História	60
Sociologia	60
Filosofia	60
Educação Física	60
Tecnologia Mecânica	60
Máquinas e Equipamentos Mecânicos	120
Segurança, Meio Ambiente e Saúde	60
TOTAL	960
3º ANO	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	90
Matemática	90
Física	60
Eletrotécnica	120
Biologia	60
Química	60
Geografia	60
História	60
Sociologia	60
Filosofia	60
Educação Física	60
Usinagem e soldagem	120
Técnicas Digitais	60
TOTAL	960
4º ANO	CARGA HORÁRIA
Projeto de Inst. Elétricas Prediais	60
Automação e Controle	120
Máquinas e Equipamentos Elétricos	120
Projeto Eletromecânico Integrador (TCC)	60

Hidráulica e Pneumática	60
Organização, Normas e Qualidade	60
Sociologia	60
Filosofia	60
Língua Inglesa	120
Organização, Normas e Qualidade	60
Refrigeração	60
Manutenção	60
Regulação da Energia Elétrica	60
TOTAL	900
TOTAL CARGA HORÁRIA	3780
TOTAL EM HORAS-AULAS	4536

Fonte: Coordenação do Curso Técnico/Integrado em Eletromecânica – IFBA/Santo Amaro

Durante o curso, o aluno tem a oportunidade de contato prático com a área em que está se formando por meio das disciplinas: Projeto de Instalações Elétricas Prediais; Automação e Controle, Máquinas e Equipamentos Elétricos, Hidráulica e Pneumática, Refrigeração, Manutenção, Regulação da Energia Elétrica, Usinagem e soldagem, Técnicas Digitais, Tecnologia Mecânica, Máquinas e Equipamentos Mecânicos, Segurança, Meio Ambiente e Saúde, Projeto Eletromecânico Integrador e Organização, Normas e Qualidade.

O estágio supervisionado não é obrigatório, entretanto, o aluno que deseja fazê-lo tem o acompanhamento necessário do setor responsável da escola junto à empresa que o acolherá. No entanto, o estágio não o isenta do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido durante o 4º ano, na disciplina Projeto Eletromecânico Integrador.

O Trabalho de Conclusão de Curso visa a desenvolver no estudante a competência de planejar, explicar, analisar, sintetizar e articular os diversos conhecimentos construídos ao longo do curso. Ele compreende um projeto de pesquisa ou de extensão a ser desenvolvido em uma das seguintes opções: a) estudo de caso; b) monografia; c) patente; d) protótipo; e) plano de negócio; f) projeto experimental; g) plano de desenvolvimento; h) plano de intervenção. Em geral, os alunos preferem trabalhar na construção de protótipos e projetos experimentais.

O projeto do curso define que o TCC será desenvolvido sob a orientação de um professor, podendo haver co-orientador(es). Os estudantes deverão trabalhar com temas específicos relacionados ao seu futuro ambiente de trabalho e às atividades que realizarão.

Com isso, eles têm a oportunidade de lidar com problemas reais e concretos referentes à área de Eletromecânica. Ao final do curso, o TCC é apresentado a uma banca de profissionais da área, bem como os protótipos e projetos experimentais resultantes das pesquisas.

3.3 O ensino de inglês na educação profissional com ênfase no curso técnico de Eletromecânica

Os cursos de ensino médio integrado a cursos técnicos oferecidos pelos Institutos Federais são destinados aos alunos que concluíram o ensino fundamental e encontram-se na idade escolar, entre 14 e 20 anos, como é o caso dos participantes da pesquisa aqui apresentada. Para os jovens e adultos que estão acima da idade escolar, há a opção de ingressarem no PROEJA, um programa de ensino que oferece formação profissional paralela ao ensino médio no período de três anos. Uma terceira alternativa são os cursos técnicos de nível médio da modalidade “subsequente”, que tem como público-alvo pessoas que já concluíram o ensino médio e buscam formação técnico-profissionalizante de nível médio.

Conforme mostrado na seção 3.2, o objetivo do curso é formar profissionais para atuarem nas atividades operacionais industriais que incluem as áreas de elétrica, eletrônica e mecânica em empresas de pequeno, médio e grande porte, dentro das exigências do mercado de trabalho globalizado. Quando se fala em mercado globalizado deve-se atentar para a necessidade de comunicação entre representantes de empresas de diferentes países, o intercâmbio de tecnologias e ideias que trazem consigo uma gama de material escrito em inglês (acordos, contratos, formulários, manuais, relatórios etc.) e, nesse ponto, fica premente a necessidade de o profissional completo ter conhecimento da língua inglesa, além da sua própria língua, para lidar com todas essas demandas com tranquilidade.

Nessa perspectiva, Santos (2010, p. 41) afirma que:

Num mundo globalizado, a cooperação entre países no intercâmbio tecnológico tem sido cada vez mais constante e, com isso, o domínio de outras línguas funciona como um fator facilitador ao possibilitar o acesso ao conhecimento elaborado fora do nosso território, podendo, posteriormente, aproveitá-lo, adaptá-lo ou mesmo melhorá-lo dentro da nossa realidade. Assim, a linguagem exerce, por meio de uma LE, a importante função de instrumento de apropriação e transformação do conhecimento, além de representar uma forma de *empoderamento*⁹ do indivíduo, à medida que lhe

⁹ O termo *empoderamento* é adotado na perspectiva de Paulo Freire (1979) que, segundo Baquero (2005, p.76), emerge de um processo de ação social, no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação

permite o diálogo com outras culturas e outras formas de conhecimento (grifo do autor).

Nessa mesma linha, Glebocki (2002, p. 12) vai além do momento da formação do profissional e fala da importância do estudo do inglês para profissionais em serviço, desempenhando as funções para as quais foram instrumentalizados na sua formação. O autor defende a importância de se estudar inglês também nessa fase e afirma que o ensino de idiomas deveria ser considerado como parte estratégica da política de treinamento de qualquer empresa, visto que o domínio do inglês pelos funcionários significa aperfeiçoamento, crescimento e desenvolvimento da própria empresa.

A compreensão da importância do inglês é também apontada pelo coordenador do curso de Eletromecânica do IFBA Santo Amaro, que considera tal conhecimento como fundamental e:

(...) é inclusive um diferencial pra um profissional que se destaca e pode se tornar um líder, chefe de setor, gerente ou ocupar cargos mais elevados. A língua padrão adotada mundialmente nesta área é o inglês, tendo manuais técnicos, documentações e referências em sua grande maioria nesta língua. Um exemplo é a área de eletrônica cujos manuais de folha de dados de todos os componentes e peças são essencialmente em inglês. (Questionário do coordenador - Questão 02)

Uma prova dessa necessidade do inglês nas empresas e indústrias são os anúncios de vagas de estágios que são enviados com frequência ao IFBA por empresas de diversos ramos, solicitando estagiários com fluência em língua inglesa, já que eles devem estar preparados para lidar com aparelhos, máquinas e equipamentos importados, cujos manuais de instrução estão escritos em inglês.

Apesar disso, o ensino de inglês ainda é marginalizado dentro da organização didática dos cursos técnicos integrados no IFBA. A carga horária é insuficiente e nem todos os *campi* dispõem das condições necessárias para uma boa condução das aulas. No caso do *campus* Santo Amaro, por exemplo, a disciplina é ofertada no último ano, quando parte dos alunos já começa a dar sinais de cansaço em relação ao curso e quando há uma concentração das disciplinas de formação profissional, consideradas difíceis pelos alunos. Além disso, é também no último ano que eles estão ocupados com a elaboração do TCC e com a construção dos protótipos que deverão apresentar à banca avaliadora no final do curso.

O projeto do curso se apóia nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e, dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é estabelecido que o aluno deve: conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a

com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (SANTOS, 2010, p. 41)

informações e a outras culturas e grupos sociais. A descrição dessa habilidade soa um tanto ampla e parece referir-se ao estudo da língua estrangeira na sua totalidade, focalizando todas as habilidades linguísticas. Entretanto, a ementa, as competências e habilidades descritas no mesmo projeto, parecem bastante restritas:

Ementa:

Capacitação do aluno à leitura de textos técnicos em língua estrangeira (inglês), em especial de conteúdos pertinentes à área do seu curso.

Competências e habilidades:

1.1 Desenvolvimento de mecanismos de leitura e interpretação de textos técnicos em inglês;

1.2 Compreensão de estruturas gramaticais que articulam a produção textual;

1.3 Aquisição de léxico específico da área temática de forma contextualizada.

(IFBA SANTO AMARO, 2010, p.106)

Percebe-se que o projeto enfatiza o estudo de inglês numa perspectiva instrumental, visando à leitura de textos específicos da área de Eletromecânica. Teixeira (2008) discute, historicamente, os métodos e abordagens para o ensino de inglês que vêm norteando a prática docente e destaca o ensino de inglês para fins específicos no âmbito educacional e profissional. A autora afirma que o foco na leitura para fins acadêmicos vem ganhando força e recebendo maior atenção dos professores e editoras, na crença de que, para muitos, a compreensão de textos é ferramenta para o bom desempenho escolar e profissional (TEIXEIRA, 2008).

Santos (2010) concorda com a observação de Teixeira (*op. cit*) e complementa:

Geralmente, nesses espaços, o ensino de LE (Inglês) tem sido oferecido nos moldes do ensino instrumental com uma abordagem fortemente gramatical e buscando, na medida do possível, imprimir uma marca de tecnicidade a partir da escolha de textos relacionados à área de formação profissional a que o curso se propõe e do estudo de vocabulário técnico como suporte (SANTOS, 2010, p. 41).

O autor reconhece que pode parecer pouco, mas entende que, na maioria das vezes, é o melhor que o professor pode fazer se levarmos em consideração as limitações do seu trabalho – como baixa carga horária destinada à LE, escassez de recursos didáticos e o baixo nível de conhecimento do idioma pelos alunos. Outra questão complicadora é a falta de motivação intrínseca dos alunos, que veem o estudo, não só de inglês, mas também de outras matérias, como algo obrigatório, desinteressante. Assim, a responsabilidade do professor é redobrada, visto que ele precisa dar conta de atingir as competências necessárias para praticar um ensino satisfatório e ainda se empenhar na descoberta dos estilos de aprendizagem de cada aluno e dos seus interesses pessoais para tentar motivá-los por meio das suas escolhas metodológicas.

Com tantos entraves, o ensino para fins de leitura acaba sendo a opção mais viável em muitos contextos. Por isso, alguns pesquisadores têm realizado estudos que buscam uma melhor compreensão dessa habilidade. Pizzolato *et al.*(2008) admitem que a tendência de ensino para a leitura tem se concretizado nos cursos de formação profissional, mas buscam ampliar um pouco essa perspectiva de ensino a partir de uma proposta discursiva para o ensino integrado de leitura e escrita. Os resultados foram satisfatórios, apesar de os pesquisadores disporem de apenas um semestre para a realização do estudo. Por sua vez, Barreira e Sousa (2008) analisaram o fator idade e o domínio prévio da língua materna na aprendizagem do inglês técnico, partindo da hipótese de que alunos mais jovens e com maior conhecimento da língua materna teriam melhor desenvolvimento no aprendizado do inglês técnico. A análise dos resultados evidenciou que houve pouca influência da língua materna na aprendizagem de L2; a idade não foi relevante; e o *input* compreensível¹⁰ aliado ao conhecimento prévio teve papel preponderante.

Num estudo desenvolvido com alunos do curso superior de Relações Internacionais, Spínola (2011) compartilha uma experiência pedagógica voltada ao aprendizado simultâneo da língua inglesa e de temas fundamentais para a comunicação nessa área com foco no ensino de leitura. A autora apresenta uma proposta de aprendizado em que lida gradualmente com estruturas gramaticais, elementos relevantes à formação do profissional atuante no comércio exterior e exercícios de nível elementar a avançado.

Tal proposta contempla, no conteúdo programático, conceitos teóricos e temas do campo multidisciplinar das relações comerciais internacionais, envolvendo conhecimentos de economia internacional, logística, geografia e outras áreas de estudo. Spínola (op. cit) recomenda que o professor procure suscitar a curiosidade tanto dos alunos que já tenham proficiência no idioma alvo quanto daqueles que tenham limitações, ao introduzir, através da língua estrangeira, novos conceitos e questões a respeito da área para a qual estão se formando. Assim, é preciso que o professor de línguas construa, primeiro, sua própria base de conhecimentos a respeito da área para, a partir daí, ter mais segurança para usar sua criatividade.

Esse modelo vem ao encontro do que propõe Almeida Filho (2008) ao explicar que o ensino de línguas em contextos tecnológicos e profissionalizantes pode até aproveitar estratégias do ensino instrumental clássico, mas não pode ser igualado como tal na sua

¹⁰ *Input* compreensível é todo o insumo linguístico significativo que é compreendido pelo aprendiz. Para que esse insumo tenha relevância na aprendizagem ou aquisição da língua-alvo, é necessário que ele esteja num nível de complexidade um pouco além do atual nível de competência do aprendiz naquele determinado momento (KRASHEN, 1985).

essência. O autor defende ainda que é possível promover um ensino comunicacional, enquanto se aprendem conteúdos relevantes para o profissional em formação e se expande a compreensão de aspectos culturais. Ele acrescenta que o ensino nessa abordagem ajuda a fortalecer o pensamento abstrato por parte dos tecnólogos e ultrapassa a limitação de serem enfocados apenas fatos gramaticais da própria linguagem.

Como produto final dessa forma de ensinar, o autor sugere que deveria ser desenvolvida uma competência de uso da língua-alvo obtida através de um processo sensível à tecnologia e à vitalidade do conhecimento que se revive, reconstrói ou se produz, na experimentação de recursos para o desenvolvimento tanto na língua portuguesa quanto das línguas aprendidas. Como abordagem possível para se alcançar tal produto, o autor sugere:

O ensino com fins específicos, a instrumentalização do processo mediante escolhas temáticas ou de conteúdo das disciplinas do próprio currículo, com humanização dos excessos, de forma que a língua-alvo seja representada como ação social entre pessoas reais “estudando” língua enquanto aprendem tecnologia ou suas manifestações na vida contemporânea (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 223).

A proposta de Almeida Filho (*op.cit.*) para o ensino de línguas na educação profissional e tecnológica é vista por Santos (2010) como ideal e possível, mas lhe parece otimista para o momento atual. Como já fora apontado em parágrafos anteriores, o autor acredita que, na maioria dos contextos, o professor não tem outra saída a não ser conduzir sua prática nos moldes do ensino para fins específicos aliado à abordagem gramatical. Antes que as ideias colocadas por Almeida Filho se concretizem, há um longo percurso que passa pelos cursos de formação de professores para uso dessa abordagem específica até o incentivo de formação continuada pelas instituições que lidam com esse tipo de ensino.

Por outro lado, por que tratar o ensino de inglês ensinado nas instituições que oferecem formação profissional de forma diferente? Por que não ensiná-lo como se faz nos institutos de língua que são espaços em que se acredita que se aprende “inglês de verdade”? Penso que não seja necessário criar fórmulas mirabolantes ou teorias inovadoras específicas para se ensinar LE numa escola de formação profissional. O estudo de Santos (2010) realizado com aprendizes da educação profissional mostrou que suas crenças e expectativas quanto ao ensino-aprendizado de inglês não são diferentes das de aprendizes de outras modalidades de ensino.

Dessa forma, acredito que, numa instituição em que se pratica o ensino profissionalizante, o aprendizado da língua inglesa com enfoque também em outros aspectos da língua e cultura dos países falantes de inglês pode muito bem incluir o inglês específico,

enquanto que a recíproca não é verdadeira. Um aprendiz que desenvolve habilidade para ler, falar, escrever e compreender outros falantes em inglês, de forma geral, não terá grandes dificuldades em fazê-lo no seu espaço de trabalho. A novidade seria apenas a terminologia técnica que pode aparecer em alguns contextos, mas que, inevitavelmente, será incorporada ao vocabulário do aprendiz, a partir do uso, sem a necessidade de um professor para ensiná-lo.

Essa forma de conceber o ensino de inglês em escolas profissionalizantes tomou forma e se fortaleceu a partir da minha própria experiência como professor em três unidades que especializadas nessa modalidade de ensino. Sempre que me eram destinadas turmas de cursos técnicos a orientação do coordenador era sempre a mesma: ensine inglês técnico. No início, eu seguia à risca tal indicação, mas comecei a perceber que os alunos não estavam tão interessados em falar de terminologia técnica e ler textos daquela área específica, visto que a tinham como objeto de estudo em várias outras disciplinas da grade curricular. Com isso, comecei a mesclar, no ensino técnico, textos abordando aspectos culturais, diálogos orais, vídeos de situações de uso da língua inglesa, músicas de interesse dos alunos etc., e, com isso, percebi que o aprendizado fluía melhor e o nível de interesse dos alunos aumentava.

O uso de tal abordagem não excluía a aprendizagem do conteúdo técnico, pois o aumento do interesse pelo aprendizado tornava os alunos mais autônomos, de forma que eles conseguiam lidar sozinhos com as situações em que fosse necessário um conhecimento mais específico da área. O *feedback* dos alunos me levava a acreditar que este era o caminho certo. Eles próprios estabeleciam relações entre o que aprendíamos na aula de inglês e o que o professor de informática usava nas aulas de linguagem de programação, por exemplo. Em várias ocasiões, durante a aula, ouvi frases como: “Eu vi essa expressão na aula do professor fulano”; “Agora parece aula de inglês de verdade”; ou “É a primeira vez que tenho professor que fala inglês na sala”. É comum ouvir de alunos de inglês que já cursaram inglês declarações como: “Nas disciplinas desse semestre estou utilizando muito daquele vocabulário que aprendi nas suas aulas”, ou “Devia ter prestado mais atenção nas suas aulas, pois estou precisando agora”. Isso mostra que, muitas vezes, na tentativa de produzir uma aula adequada ou “típica” do curso técnico-profissionalizante, com base no ensino para fins específicos, acabamos tirando do nosso aluno a chance de aprender além do que permite aquele ensino limitado.

Uma observação a ser feita é que, assim como descrito acima sobre a minha experiência pessoal docente, os professores que atuam nos contextos de educação profissional trabalham muito mais à mercê de suas convicções pessoais (teorias implícitas, crenças e experiências) e das demandas impostas por seus coordenadores pedagógicos, que na maioria

das vezes são professores da área técnica, do que iluminados por teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras fundamentadas na Linguística Aplicada. Tal fato sinaliza a urgência de pesquisas que busquem compreender as especificidades da tarefa de aprender e ensinar línguas nesses contextos e apontar caminhos que possam ser trilhados com mais segurança pelos profissionais que neles atuam.

A esse respeito, Santos (2010) destaca que:

É preciso investigar as culturas de ensinar e de aprender em ação, e como elas se completam no evento de aula; desenvolver pesquisas que tenham como foco a formação de aprendizes, incentivando o desencadeamento de percursos autônomos de aprendizagem; incentivar os professores à reflexão e implementação constante da sua práxis, por meio de leituras, formação continuada e participação em eventos. É importante que, de alguma forma, esse processo de conscientização atinja também os coordenadores pedagógicos e de cursos, pois, normalmente, são quem conduzem a definição de prioridades curriculares, a formatação do curso, e possuem maior poder de decisão, mesmo quando se almeja um projeto político pedagógico construído de forma coletiva e participativa (SANTOS, 2010, p.42).

Além das pesquisas apresentadas nos parágrafos anteriores (ALMEIDA FILHO, 2008; BARREIRA; SOUSA, 2008; PIZZOLATO *et al.*, 2008; TEIXEIRA, 2008; SANTOS, 2010 e SPÍNOLA, 2011), vale ressaltar os estudos de Ribeiro (2008) e Santos, S. (2008), que contribuem sobremaneira para a promoção da discussão acerca do ensino e aprendizagem de línguas nos contextos de formação tecno-profissionalizante, sob perspectivas diferentes.

Numa abordagem multiculturalista, o estudo de Ribeiro (2008) reflete sobre questões culturais presentes no contexto empresarial globalizado, seus possíveis efeitos na comunicação/interação nesses ambientes e os novos desafios impostos aos professores de línguas estrangeiras diante desse novo cenário no mercado de trabalho. Em relação ao papel do professor de língua estrangeira em contextos de formação profissional, a autora enfatiza que:

Ao procurar destacar nas discussões das aulas a riqueza existente em cada cultura, favorecendo uma postura de empatia para com o outro, o professor estará ajudando na formação de seres que refletem, que discutem, que fazem comparações, sendo capazes de retirar os pontos positivos e negativos, eliminando estereótipos e preconceitos, promovendo assim, um maior amadurecimento cultural, profissional e capacidade de reflexão crítica. Se o professor incentivar a conscientização e compreensão das diferenças culturais, estará preparando seus alunos para relacionamentos profissionais futuros mais éticos e harmoniosos (RIBEIRO, 2008, p. 139).

O princípio do respeito à cultura do outro, defendido por Ribeiro (op. cit), pode ser trabalhado conforme sugere Santos, S. (2008). O autor relata experiências de projetos de educação bilíngue entre classes estrangeiras pela *internet*, neste caso, brasileiros alunos de

francês e franceses alunos de português. Com a mediação dos professores, os alunos participantes do projeto entram em contato com alunos de outro país em que se fale a língua-alvo, criando oportunidades de troca de informações culturais e linguísticas, com base nos princípios do *Tandem learning*¹¹ e utilizando a técnica da Simulação Global¹².

Numa das experiências relatadas pelo autor, alunos de francês do curso de Automação de Escritórios e Secretariado de uma universidade brasileira trabalharam em cooperação com alunos de uma escola técnica belga. O projeto consistia na criação de duas empresas (os alunos decidiram que a empresa brasileira seria fornecedora de cacau beneficiado à sua cliente belga, que produziria chocolates) e a relação de comprador/fornecedor seria o pano de fundo para a troca de correspondências comerciais entre as empresas fictícias.

Nesta seção, refletimos sobre o ensino de inglês nos cursos de formação profissional e tecnológica, com ênfase no Curso Técnico Integrado de Eletromecânica oferecido no IFBA, *campus* Santo Amaro; apresentamos alguns estudos que foram realizados nos últimos anos no contexto de formação profissional e discutimos algumas possibilidades de se abordar o ensino de inglês nesses contextos. No entanto, é preciso ressaltar a observação de Almeida Filho (2008, p. 226) a respeito da escassez de investigação dessa modalidade no país, de revistas especializadas, de livros e artigos produzidos para orientar novas práticas nessa especialidade e de iniciativas de formação continuada de professores para esse contexto. Por tudo isso, esta tese busca ouvir a voz do aprendiz da educação profissional a respeito de uma proposta de ensino e aprendizagem de inglês que se distancia da proposta tradicional de ensino instrumental, tendo as TIC como aliadas.

Na seção seguinte, discutirei o conceito de TIC, sua utilização na educação e no ensino de inglês de forma mais específica.

¹¹ *Tandem* é um termo latino que em algumas línguas modernas designa um modelo de bicicleta onde duas ou mais pessoas pedalam. O termo é também utilizado para se referir a um modo de aprendizado em que duas pessoas de línguas maternas diferentes aprendem um a língua do outro e trabalham juntos para aprofundarem seus conhecimentos da língua e da cultura do parceiro (REYMOND; TARDIEU, 2001 *apud* SANTOS, S., 2008, p.234).

¹² A Simulação Global consiste numa atividade em que um grupo de alunos imaginam um lugar-tema (uma ilha, um hotel, uma empresa) que reúne todas as atividades de comunicação escrita e oral de maneira coordenada. É como se toda a classe estivesse agindo (ou existindo) o tempo todo num *jeu de rôle*, uma dramatização, um *role play*, que durasse ao invés de alguns minutos, alguns dias, algumas semanas, ou meses. É proposto ao aluno a criação de uma identidade fictícia a fim de que ele atue no universo imaginário montado pelo grupo (SANTOS, S., 2008, p.236).

CAPÍTULO 4: Tecnologias de Informação e Comunicação

A tecnologia sempre afetou o homem: das primeiras ferramentas, por vezes consideradas como extensões do corpo, à máquina a vapor, que mudou hábitos e instituições, ao computador que trouxe novas e profundas mudanças sociais e culturais, a tecnologia nos ajuda, nos completa, nos amplia... Facilitando nossas ações, nos transportando, ou mesmo nos substituindo em determinadas tarefas, os recursos tecnológicos ora nos fascinam, ora nos assustam (FRÓES, 1999).

A relação do homem para com as tecnologias, em geral, começa pela surpresa e admiração, mas pode também despertar desconfiança e resistência. Na educação não é diferente, sobretudo no momento tecnológico atual, em que elas se renovam com grande velocidade. Considerando que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão entre os temas destacados neste estudo, o presente capítulo discute a utilização das TIC na educação e no ensino de inglês (LE), mais especificamente, e propõe uma definição para o termo. Além disso, são discutidos os desafios encontrados pelos professores com a inserção de tecnologia em sua prática, bem como os benefícios que o uso adequado das TIC pode trazer para o processo educativo.

4.1 O que são Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)?

Apesar de o senso comum relacionar tecnologia exclusivamente a aparelhos e dispositivos eletrônicos, que normalmente são de complexa utilização, seu conceito é mais abrangente. Uma tecnologia, segundo uma das descrições do dicionário Houaiss, é “teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana (p.ex., indústria, ciência etc.)” (HOUAISS, 2009, p.1821). A partir desse conceito, conclui-se que a tecnologia tem sua existência relacionada às necessidades das pessoas, seja para resolver um problema, desenvolver um processo ou manusear um objeto. A escrita, por exemplo, é uma tecnologia que veio para suprir a necessidade de outras formas de comunicação entre as pessoas, além da comunicação verbal, assim como o giz (ou pincel) é uma das mais tradicionais tecnologias educacionais que facilitam o ensino de determinadas disciplinas. Dessa forma, uma tecnologia, quando aceita e consolidada num grupo social, sempre provoca mudanças no que aquelas pessoas fazem, em como se comportam e na percepção de mundo que elas têm.

No que diz respeito ao surgimento das TIC, especificamente, Kenski (2011) afirma que a necessidade humana de expressar sentimentos e opiniões e de registrar experiências e direitos levou o homem a criar a “tecnologia da inteligência”, um tipo especial de tecnologia, cuja base é imaterial, ou seja, não existe como máquina, mas como linguagem. E, para que essa linguagem pudesse ser utilizada em diferentes tempos e espaços, foram desenvolvidos inúmeros processos e produtos que foram evoluindo desde a fala e a escrita até a síntese entre som, imagem e movimento. O processo de produção e o uso desses meios são compreendidos pela autora como tecnologias específicas de informação e comunicação, as TIC (KENSKI, 2011, p. 28).

Brito (2003) afirma que foi, mais precisamente, nos anos 60 que surgiram novas tecnologias de informação e comunicação e que nos anos 90 elas se consolidaram. Desde então, o avanço tecnológico que o mundo vem experimentando, com certa velocidade, possibilitou novas formas de utilização dessas TIC, para a produção e propagação de informações, de forma que alguns autores passaram a se referir a elas como NTIC, ou seja, novas tecnologias de informação e comunicação. Mas, segundo Kenski (2011), com a banalização do uso dessas tecnologias, o adjetivo “novas” foi sendo esquecido e o termo “tecnologias de informação e comunicação” passou a ser usado de forma mais generalizada, independentemente de suas características. A autora acrescenta que, às vezes, após a inovação ser assimilada, ela se incorpora ao nosso universo de conhecimentos e habilidades deixando de ser novidade e até mesmo de ser considerada como tecnologia.

Considerando que as TIC são um eixo fundamental do trabalho de pesquisa aqui exposto, é importante, logo de início, registrar a minha compreensão do seu significado. Para isso, busquei autores que estudam o tema há algum tempo e, no parágrafo seguinte, apresento de forma sucinta a visão de três deles por acreditar que esses teóricos, juntamente com Kenski (op. cit.), sejam os que melhor se relacionam com o que eu penso em termos de conceituação das TIC.

Para Lima Jr. (2007), as novas tecnologias se referem ao domínio da eletrônica, que deu novo impulso ao mundo produtivo, em todos os setores e níveis, particularmente ao campo da comunicação e informação. Zanela (2007), de forma geral, define TIC como tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações, que produzem, processam, armazenam e transmitem dados em forma de imagens, vídeos textos ou áudios. González Soto et al. (1996 apud RICOY; COUTO, 2009) utilizam a terminologia para se referir às tecnologias relacionadas a processos e produtos derivados das novas ferramentas digitais,

eletrônicas etc. (*hardware* e *software*), aos suportes da informação e canais de comunicação relacionados com armazenamento, processamento e transmissão digitais da informação.

Considerando o enfoque na utilização de tecnologias no ensino de línguas que é dado à minha pesquisa, compreendo as TIC como um conjunto de processos e produtos, frutos da evolução eletrônica e digital, capazes de processar, transmitir e armazenar fala, escrita, som, imagem e movimento, em forma de informações digitais, de maneira integrada ou não. Elas têm como característica marcante a renovação constante e podem ser usadas para dinamizar os processos de ensino e aprendizagem de línguas, servindo como fonte de motivação externa para professores e aprendizes.

A questão da mudança constante das tecnologias é apontada também por Kenski (2008). A autora defende que esse estado de fluxo tecnológico é uma consequência do momento social em que vivemos e impõe a necessidade de aprendizagem contínua. A sensação é a de que quanto mais se aprende mais há para estudar, para se atualizar e, para os professores que querem inserir as TIC em suas práticas, isso é fundamental. A autora conclui que a sociedade deve assumir o desafio de abrir-se para novas propostas na educação, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender através de novas tecnologias.

Na área educacional, na maioria dos contextos de ensino, as tecnologias funcionam como suporte ao processo de ensino aprendizagem e, em geral, facilitam o trabalho do professor na intermediação da produção e expressão de diferentes saberes pelo aluno. No decorrer da história da educação, várias tecnologias ganharam espaço nas salas de aula como TV, DVD, som, maquete, filme, quadro, giz, pincel etc. Algumas tecnologias estão extintas, como o álbum seriado¹³, enquanto outras vêm se firmando cada vez mais, ao ponto de se tornarem itens indispensáveis a muitos professores, como é o caso do computador, acompanhado das inúmeras possibilidades que ele traz consigo.

Conforme Paiva (2010), o computador e seus periféricos integram todas as tecnologias da escrita, de áudio e vídeo já inseridas na sociedade: máquina de escrever, imprensa, gravador de áudio e vídeo, projetor de *slides*, projetor de vídeo, rádio, televisão, telefone e fax e, por isso mesmo, ele tem sido a grande estrela da inserção das TIC na

¹³O álbum seriado é um recurso didático que consiste numa coleção de folhas ou cartazes, organizadas na sequência de exposição desejada pelo professor. Elas são coladas na parte superior, formando uma brochura, que é afixada num cavalete ou em outra estrutura, em altura visível para todo o grupo. Nos cartazes/folhas podem conter ilustrações, textos, gráficos etc. e eles são passados à medida que o assunto é exposto. Atualmente os álbuns seriados caíram em desuso, visto que os retroprojetores, seguidos pelos projetores (*data-show*), ocuparam esse espaço oferecendo mais praticidade e funcionalidades.

educação. Nas escolas em que seu uso pode ser aliado à *internet*, com acesso em laboratórios ou em outros espaços, com conexão *wi-fi*¹⁴, as vantagens dos computadores são amplamente potencializadas, pois a *internet* é, simultaneamente, fonte inesgotável de conteúdos e recurso potencialmente impulsionador de aprendizagens mais ativas e significativas (RICOY; COUTO, 2009).

Além dos computadores, os *tablets*, celulares e *smartphones* têm ganhado cena entre as TIC utilizadas na escola, constituindo-se em fontes importantes de motivação para os alunos. Em geral, esses recursos são vistos de forma negativa nas salas de aula e por isso são banidos delas, mas é preciso que o professor esteja preparado para otimizar o uso que os alunos farão dessas ferramentas em favor do processo educativo.

4.2 Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

Há algum tempo a presença da tecnologia vem sendo marcante na realidade das sociedades atuais em contextos diversos como indústrias, hospitais, laboratórios clínicos, bancos, escritórios, supermercados, padarias, residências, bancas de revista, barracas de praia e até vendedores ambulantes já se utilizam de recursos tecnológicos para facilitar o desempenho de atividades diversas. Em meio a tantas possibilidades, o computador e a *internet* têm se destacado dentre os demais recursos tecnológicos existentes quase que como itens de primeira necessidade na maioria dos contextos.

O setor educacional não foge à regra. A influência das tecnologias usadas como mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem é cada vez maior. A televisão e o computador movimentaram a educação, provocando novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado (KENSKI, 2011). Mas a renovação tecnológica está aos poucos substituindo a televisão e DVD pelas telas de projeção interligadas a computadores que, por sua vez, estão interligados à *internet* ampliando as possibilidades de utilização de material educativo, como vídeos, programas *on-line* ou em

¹⁴**Wi-Fi** é um conjunto de especificações para redes locais sem fio (WLAN - *Wireless Local Area Network*) baseada no padrão IEEE 802.11. O nome "Wi-Fi" é tido como uma abreviatura do termo inglês "*Wireless Fidelity*" (fidelidade sem fio), embora a *Wi-Fi Alliance*, entidade responsável principalmente pelo licenciamento de produtos baseados na tecnologia, nunca tenha afirmado tal conclusão. Com a tecnologia *Wi-Fi*, é possível implementar redes que conectam computadores e outros dispositivos compatíveis que estejam próximos geograficamente. Estas redes não exigem o uso de cabos, já que efetuam a transmissão de dados por meio de radiofrequência.

DVD, *sites* educacionais e *softwares*. Kenski (2008) afirma que todo esse aparato tecnológico transforma a realidade da aula tradicional, dinamiza o espaço de ensino e aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor.

A autora salienta, no entanto, que é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida, pois a organização do espaço, do tempo, o número de alunos que compõe cada turma e os objetivos do ensino podem trazer mudanças significativas para as maneiras como professores e alunos irão utilizar as tecnologias em suas aulas. Ela conclui que a escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre participantes e alerta para o fato de que:

O professor deve definir então claramente seus objetivos, estabelecer um plano de trabalho flexível e identificar os recursos necessários (disponíveis e a providenciar) para implantação de ações coerentes com o projeto pedagógico, na busca de um clima de cooperação, de diálogo, de respeito mútuo, de responsabilidade e de liberdade que contribua para a construção do conhecimento e de valores (KENSKI, 2008, p. 46).

Um dos segmentos que mais se beneficiaram com a inserção tecnológica, sobretudo o advento da *internet*, foi o ensino de línguas estrangeiras, visto que ela abriu uma porta para o mundo, facilitando o acesso a línguas diferentes, bem como aos falantes dessas línguas e suas respectivas culturas. Isso vem ao encontro do que trazem os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) em relação ao ensino de línguas estrangeiras modernas, quando sugerem que a condução do aluno a uma percepção e compreensão de outras culturas deve ser um dos objetivos de ensino (BRASIL, 1999). Cumprir tal meta ficou mais provável já que a *internet* rompeu a barreira do tempo e do espaço proporcionando novas maneiras de interação e comunicação e facilidade de acesso a material de áudio e vídeo que pode ser usado no planejamento de aulas e cursos de línguas. Nesse sentido, Siqueira e Camargo (2004) salientam que, em virtude das idiosincrasias do contexto de ensino de língua estrangeira, a tecnologia pode representar um forte fator de motivação para professores e alunos.

Nessa configuração de ensino, surge a necessidade de se falar em letramento digital que, conforme Carvalho (2009), diz respeito ao conhecimento tecnológico de informática e, principalmente, aos usos que se fazem desses recursos informáticos de maneira significativa, entendendo suas práticas e possibilidades em situações sociais e reais do cotidiano dos internautas. A compreensão da autora é bastante pertinente, visto que o uso intenso dos gêneros textuais mediados pelo computador como *chats*, *emails*, *sites* e *blogs*, requer que as pessoas desenvolvam a escrita nesses gêneros. Carmo (2015) completa que o letramento digital é mais que o conhecimento técnico e vai além da capacidade do indivíduo

de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital. Diz respeito também à habilidade para construir sentido a partir de textos multimodais, inclui a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente, bem como o conhecimento das normas que regem a comunicação mediada por computador.

É preciso, portanto, que os professores estejam preparados para otimizar a utilização dos equipamentos e recursos tecnológicos a seu favor, de forma a implementar sua prática dentro dos limites que seu contexto de ensino lhes impõe. Nesse ponto, vale destacar as reflexões de Damasceno et al (2011) sobre a aceitabilidade do uso das novas tecnologias na educação. O autor observa que uma grande parcela dos profissionais da educação tem rejeitado a inclusão de ferramentas tecnológicas na sua prática pedagógica. Ao refletir sobre as tecnologias e seu uso como ferramenta pedagógica para a melhoria da qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, ele conclui que a resistência por parte dos professores se dá, na maioria dos casos, pelo seu despreparo para lidar com o que é novo.

Damasceno (op. cit.), que atua no ensino básico no nordeste do país, busca respaldo em Zanela (2007), que investigou a questão na região sul do Brasil, e em Paiva (2008), que é formadora de professores na região sudeste. Esses apontamentos geográficos mostram que o problema do despreparo dos professores para lidar com o uso de tecnologia em sala parece abranger todo o Brasil, sinalizando para a necessidade de ações e políticas governamentais de alcance nacional, no sentido de oportunizar formação e suporte aos professores para a inserção adequada de tecnologias no ensino.

Numa tentativa de explicar a razão de os professores resistirem à inclusão de tecnologia em sua prática, Ertmer (1999) defende que há dois tipos de barreiras que podem afetar negativamente a tentativa do professor de trabalhar com esses recursos e as categorizam como sendo de primeira e de segunda ordem. As barreiras de primeira ordem (dificuldade de acesso às TIC, limitação de tempo, falta de apoio institucional etc.) são classificadas pelo autor como extrínsecas aos professores; enquanto que as barreiras de segunda ordem se referem a barreiras intrínsecas, como suas crenças em relação ao ensino, à aprendizagem, ao computador e seus usos para o ensino.

Paiva (2008), ao fazer uma retrospectiva sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas, registra que o sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, fazendo parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização. Essa rejeição inicial a uma nova tecnologia é normal, mas a ela deve-se seguir um processo de aceitação. A autora afirma que, quando surge uma nova

tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. Após a inserção, completa a autora, vem o estágio da normalização, em que a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido. Entretanto, nem sempre esse processo é cumprido em todos os seus estágios.

No estudo de Zanela (2007) o objetivo foi analisar a percepção de alguns professores de ensino médio em relação à implantação de um laboratório de informática na escola. A pesquisadora teve como cenário de pesquisa dois colégios estaduais de ensino médio do Paraná, onde observou que a implantação do computador no contexto escolar gerava conflitos, dúvidas e críticas. O estudo configurou-se como uma investigação qualitativa, com uso de questionário e entrevista, aplicados aos professores de ensino médio dos dois colégios. A partir dos dados concluiu-se que os professores estão receptivos à implantação de um laboratório de informática na escola, acreditando que este pode ser seu aliado nos processos de ensino e aprendizagem, mas revelou-se também a falta de preparo pedagógico do professor como um dos obstáculos à sua utilização. Além disso, a necessidade de maior conhecimento sobre funcionamento do equipamento, programas e metodologias adequadas ao ensino e a falta de participação dos professores no processo de implantação do laboratório foram apontados como agravantes do quadro.

Embora haja ainda grandes pendências relativas à qualidade do uso das TIC no ensino, reconhece-se que o uso dessas tecnologias tem muito a acrescentar na qualidade do ensino que oferecemos em nossas escolas, contribuindo para a construção de novas competências, tanto de alunos quanto de professores, que estejam mais adequadas às exigências contemporâneas. Não se trata de romper com o velho em função do novo, mas de somar as potencialidades do modelo de ensino praticado no passado com as novidades e facilidades trazidas pela modernidade.

Os próprios alunos sentem que essa associação é benéfica. É o que ficou explícito num estudo de caso realizado em Portugal com a participação de 97 alunos do ensino médio, visando a conhecer as condições de acessibilidade dos alunos às TIC, o papel motivador destes e outros recursos, com atenção especial à disciplina Matemática. Dentre os resultados da pesquisa destacou-se o interesse dos alunos pelos assuntos escolares, o reconhecimento da importância da Matemática na sua formação e a utilização da *internet* como elemento motivador nos processos de ensino e aprendizagem. Para os participantes da pesquisa, a utilização dos computadores não é condição para que se goste de Matemática e que se obtenha

êxito na aprendizagem, mas eles gostariam de poder estudar mais pela *internet* do que pelos livros e observam que se tornariam mais aplicados se os trabalhos fossem elaborados com o computador (RICOY; COUTO, 2009).

Esse comportamento diante do uso de tecnologias no ensino é esperado entre alunos em relação a qualquer disciplina, visto que a maioria dos jovens dos nossos tempos está bastante imersa nessa realidade tecnológica. O momento econômico que o Brasil está vivendo permite que mesmo as famílias com rendas mais baixas adquiram recursos eletrônicos como computadores, *tablets*, *smartphones* e celulares e façam uso das inúmeras possibilidades de informação e comunicação que eles nos proporcionam. Ou seja, a cada dia mais essas tecnologias fazem parte da vida dos alunos e, ao trazê-las para a sala de aula, ganha-se em muito no processo de aprendizagem, já que o aluno se sentirá confortável para lidar com aquilo que faz parte do seu cotidiano.

Mas para que ele alcance tal êxito, além de investir na sua preparação para lidar com as TIC, o professor precisa atentar para o que apontam Moran et al (2003), segundo os quais não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada. Os autores sinalizam que, para alcançar os objetivos pretendidos, o planejamento do processo de aprendizagem precisa ser feito em sua totalidade. Isto é, a escolha das atividades e técnicas deve ser planejada e integrada de forma a colaborar para que a aprendizagem se concretize. Assim, a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo aprendizagem.

4.3 Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de inglês (LE)

As experiências de aprendizagem com TIC podem se constituir em fatores importantes para o desencadeamento de processos de formação, consolidação e ressignificação de crenças. Isso decorre do fato de que as TIC têm o potencial de ajudar os aprendizes a aumentar suas oportunidades de contato com a língua-alvo, desenvolver habilidades comunicativas, além de ampliar sua autonomia no processo de aprendizagem, elevando assim a sua motivação e autoconfiança e criando novas oportunidades de interação (PAIVA, 2005; YOUNG, 2003; WHITE, 2003).

Estudos têm comprovado a eficácia da utilização das TIC como ferramentas para auxiliar o aprendizado de língua estrangeira. Como exemplo, destaco o estudo de Handle e

Corl (1999), que mostrou que a troca de *e-mails* a respeito de tópicos variados entre os alunos e seu instrutor, na língua-alvo, melhorou substancialmente o nível de escrita da turma. No caso do estudo com *web site* (LEE, 1998), foi desenvolvida a habilidade de leitura e o conhecimento cultural a partir da leitura de jornais escritos na língua-alvo. Já a habilidade oral é o foco principal de atividades de *Tandem learning*¹⁵, uma modalidade de aprendizagem cooperativa que tem se desenvolvido bastante no Brasil (SILVA, 2010).

Machado (2010) ressalta que as TIC são um meio complexo de informação e comunicação que estão evoluindo rápida e constantemente, por isso a autora defende que o treinamento contínuo dos profissionais da educação é indispensável para que se faça um bom uso dessas ferramentas. Siqueira e Camargo (2004) partilham essa visão quando apontam o rompimento com a “tecnofobia” e a qualificação dos professores para lidar de maneira pedagogicamente eficaz com alunos e tecnologia como desafios para a inserção de tecnologia no ensino. A importância do uso adequado das TIC na educação é defendida também por Ertmer (2005), com base na compreensão de que experiências negativas com tecnologia podem influenciar negativamente as crenças dos professores em relação a sua utilização em aulas futuras. Assim, a formação e informação a respeito do uso apropriado desses recursos pelos professores refletirão diretamente nas suas experiências de ensino com TIC que, por sua vez, influenciarão as crenças dos alunos em relação à sua eficácia no aprendizado.

A maioria dos estudos sobre o uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas não tem considerado as crenças dos usuários e, com isso, negligenciam a força que elas têm para orientar as atitudes dos envolvidos no processo. Quando os dois temas são abordados, em geral, avalia-se o uso das TIC apenas na perspectiva do professor, buscando-se investigar como suas crenças influenciam sua prática pedagógica de forma geral, sem se preocupar, especificamente, com a influência que elas exercem na adoção de tecnologias em sala de aula (ERTMER, 2005). No caso dos estudos realizados com alunos, o trabalho com TIC costuma ser apontado como uma motivação a mais para o aprendizado.

O que há em comum entre a maioria dos estudos que tratam das TIC é a ênfase, explícita ou não, no papel do professor, que deve empenhar-se na concepção, preparação e realização de atividades de ensino significativas. Caso contrário, como fora argumentado por Ertmer (op cit), uma experiência negativa ou frustrante com o uso de ferramentas de TIC pode levar estudantes e professores a interpretar essa prática desfavoravelmente.

¹⁵Vide nota 10, na página 59.

Ao tratar do uso de tecnologia no ensino de línguas, Paiva (2008) apresenta desde a utilização de recursos tipográficos até o desenvolvimento de equipamentos eletrônicos. A autora afirma que, a partir do desenvolvimento de máquinas capazes de reproduzir sons e imagens, em séculos passados, e da popularização da interação mediada por computador neste século, os livros passaram a ser complementados por diversas tecnologias. Mas antes de se integrarem às práticas pedagógicas da escola elas precisam transpor os estágios de estranhamento e rejeição no momento de sua inserção no contexto escolar. De acordo com Paiva (2010), a resistência às tecnologias é, muitas vezes, decorrente de questões simples, como a falta de habilidade em manusear os equipamentos como um *cd-player*, um *dvd-player* ou um projetor multimídia. Outras resistências seriam de natureza pedagógica ou decorrentes da inércia, preguiça, acomodação ou de crenças arraigadas dos docentes que impedem mudanças. Apesar da resistência natural, algumas tecnologias conseguem se inserir na escola.

A autora entende que essa discussão sobre tecnologia é importante por nos incitar também a reflexão sobre conceitos de ensino e aprendizagem de línguas que tem legitimado o uso dessas tecnologias. Seguindo essa orientação, ela apresenta uma discussão sobre as inovações tecnológicas na área de ensino de línguas estrangeiras na perspectiva da convergência e da tensão. A autora argumenta que as tecnologias mudam em velocidade espantosa e que isso impede a apropriação de todas elas para fins pedagógicos. Assim, ela traz uma reflexão sobre as tensões presentes na história das tecnologias educacionais, as quais podem ser compreendidas como parte do processo de normalização proposto por Bax (2003).

O autor previu que chegaria o dia em que os computadores fariam parte da rotina da sala de aula de línguas de forma integral e seriam usados sem medo ou exagero. Isso seria resultado do processo de normalização do uso da tecnologia na educação que, segundo Bax (2003), passa pelos seguintes estágios:

1. Adeptos iniciais. Poucos professores e escolas adotam a tecnologia por curiosidade.
2. Ignorância/ceticismo. Entretanto, a maioria das pessoas continua cética, ou desconhece sua existência.
3. Tentam uma vez. As pessoas experimentam, mas rejeitam por causa de problemas iniciais. Não conseguem ver seu valor – a tecnologia não parece acrescentar nenhuma ‘vantagem relativa’ (ROGERS, 1995).
4. Tentam novamente. Alguém lhes diz que realmente funciona. Tentam novamente e vêem que, de fato, há uma vantagem relativa.
5. Medo/veneração. Mais pessoas começam a usar, mas ainda há (a) medo, alternando com (b) expectativas exageradas.
6. Normalização. Gradualmente ela é vista como algo normal.
7. Normalização. A tecnologia é integrada às nossas vidas ao ponto de tornar-se invisível - ‘normalizada’ (BAX, 2003, p. 24-25, tradução minha).

Paiva chama a atenção para o fato de que esse percurso de normalização pode até ser trilhado por algumas tecnologias, como o livro, mas no caso de outras, como o computador, isso seria aplicável apenas para determinados usos. A autora exemplifica com a transição do processo de produção textual do manuscrito ao digital, quando algumas pessoas preferiam escrever à mão antes de digitar no computador. Ela completa que outras tecnologias vêm e vão tão rápido que não há tempo de passar por esses estágios. Como exemplo, ela cita o programa de comunicação instantânea ICQ¹⁶, substituído pelo MSN¹⁷ num processo parecido ao de redes sociais como o *Orkut*, que perdeu espaço para o *Facebook*, e o próprio MSN, substituído pelo *Skype*¹⁸, que apresenta mais possibilidades de comunicação.

Tendo em vista a rapidez na era da informação, devemos nos acostumar com a multiplicidade de novas tecnologias que surgem e se transformam continuamente. Há várias opções de ferramentas disponíveis na *web* que podem ser utilizadas a favor da educação e, para isso, os professores precisam atualizar-se frequentemente a fim de tirarem proveito máximo daquelas tecnologias que mais lhes agradem e que sejam mais adequadas ao seu fazer pedagógico. Como sugere Paiva (2010), é preciso aprender a conviver com as tensões e ciclos concomitantes de adeptos iniciais, resistências, tentativas, medo ou veneração, normalização ou morte de uma tecnologia.

Paiva (op. cit.) discute ainda as implicações das transformações tecnológicas para a formação do professor e ressalta a importância da inserção desse componente nos currículos de cursos de formação, já que as ações formadoras para o trabalho com tecnologia, no Brasil, têm sido na maioria das vezes resultado de (1) ações colaborativas entre docentes que contam com apoio de colegas mais experientes nesse campo; (2) ação individual e autônoma daqueles que se interessam pela inserção de tecnologia na sua prática e (3) algumas ações institucionais isoladas na forma de oficinas ou de projetos gerados por iniciativas de especialistas, universidades ou por editoras interessadas em divulgar seus produtos.

Em artigo que trata da importância do uso de novas tecnologias no ensino de línguas e como essas tecnologias estão ajudando os alunos a despertarem a capacidade de produzir novos conhecimentos, Dias e Santos (2013) promovem uma discussão sobre o *blog*, ambiente explorado pelos autores nos estudos empíricos, ao passo que discutem sobre a necessidade de mudanças no sistema de ensino e, assim como Paiva (2010), apontam reflexos

¹⁶ Acrônimo feito com base na pronúncia das letras em inglês para representar a expressão “*I seek you*” (eu procuro você).

¹⁷ Abreviação para Messenger (mensageiro).

¹⁸ *Software* que possibilita troca de mensagens instantâneas, conversas com vídeo e ligações telefônicas para o mundo todo, via *internet*.

diretos na formação de professores. Os autores acreditam que, tendo em vista as transformações que a tecnologia promove, já é tempo de se repensarem os conceitos aplicados ao ensino de línguas no que diz respeito à natureza da linguagem. Inclusive, há outras dimensões que também devem ser consideradas como as razões, os meios e os perfis dos atores sociais que fazem esse processo acontecer.

Essa proposta de revisão de conceitos e busca pelo lugar da tecnologia no ensino de línguas pode e deve ser implementada nas agendas governamentais na forma de ações que visem à formação continuada dos professores que estão na ativa. É imprescindível também que haja espaço garantido nas discussões sobre os currículos dos cursos de formação de professores em pré-serviço. Em geral, esses cursos atendem a um público mais jovem, cuja aceitação de propostas de inclusão da tecnologia no ensino de línguas me parece mais provável.

Alguns estados brasileiros vêm, timidamente, tentando implementar políticas públicas no sentido de apoiar a inserção de TIC na educação básica. Em 2007, o governo do Paraná pôs em prática um Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que propõe o diálogo entre professores da Educação Superior e da Educação Básica através de atividades teórico-práticas orientadas, buscando a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar na escola pública. Na época, foi implantado um projeto que viabilizou a instalação de televisores em todas as salas de aula da rede pública estadual de educação, e a disponibilização de *pen drives* e material didático para os professores incrementarem as suas práticas.

Godoy e Suzuki (2012) analisaram as implicações dessa nova tecnologia no cotidiano dos alunos de língua inglesa na educação básica e avaliaram seu impacto na práxis do professor. O estudo configurou-se como uma pesquisa-ação e utilizou questionários respondidos pelos professores sobre o uso da tecnologia em sala de aula na análise. Os resultados mostraram que o material, aliado ao uso da tecnologia, contribuiu para o crescimento de interesse dos alunos e foi eficaz na aprendizagem. Revelaram-se também as fragilidades dos professores com relação ao uso da tecnologia e a importância do Estado na capacitação e treinamento dos professores para o uso dessas novas ferramentas.

Em pesquisa de cunho etnográfico, Peixoto (2013), analisou como o Monitor Educacional¹⁹, que foi implantado como uma ação da Secretaria da Educação do Estado da

¹⁹ Conforme Peixoto (2013), o Monitor Educacional é um equipamento multimídia que permite a exibição de arquivos digitalizados de áudio, imagem e vídeo através da recepção de grande diversidade de sinais como, por exemplo, *pendrive*, cartão de memória, DVD, videocassete, câmera fotográfica digital, TV aberta, TV a cabo,

Bahia em 2009, era usado nas aulas de inglês e seus reflexos na prática docente. A partir de um diagnóstico sobre a utilização desse recurso com a participação de 66 (sessenta e seis) professores de todo o estado, foram selecionados 4 (quatro) professores para o registro etnográfico das aulas e a gravação de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados mostrou que a implantação dessa tecnologia é vista como uma ação significativa para o contexto da escola pública e proporciona discussões e reflexões relevantes sobre o uso das TIC no ensino de línguas (materna ou estrangeira), além de representar uma proposta inovadora de ensino de inglês como LE. O estudo indicou também a necessidade de se discutirem políticas de educação linguística que se provem eficientes e efetivas na formação cidadã dos aprendizes da escola pública, garantindo-lhes o acesso pleno à aprendizagem de inglês, a que a autora se refere como a língua de comunicação global da contemporaneidade.

É compreensível que o nível de interesse dos alunos tenha aumentado nos estudos citados, pois, em geral, quaisquer mudanças na rotina da sala de aula, por mais simples que sejam, como a reorganização da disposição das cadeiras, a utilização de papel colorido ao invés do trivial branco, uma atividade que exige que os alunos se locomovam etc., chamarão a atenção do aprendiz acostumado com o modelo de educação bancária²⁰, com o professor à frente de alunos sentados com livros abertos e copiando as respostas do quadro. Esse cenário não tem nada de interessante ou motivador.

No caso do ensino de língua estrangeira, vejo que podemos tirar uma pouco mais de vantagem da utilização de TIC para o ensino do que outras disciplinas. A quantidade de material visual e sonoro disponível na *internet* é grandiosa, sobretudo em língua inglesa, além de *sites* e *blogs* (específicos para o ensino e aprendizagem de línguas ou não), redes sociais, *softwares* etc. E se o professor se disponibiliza a enriquecer suas aulas com as possibilidades tecnológicas que ele tem à mão, conseguirá, sem grandes dificuldades, torna-las mais atrativas, variando as estratégias e atividades de ensino de acordo com os objetivos que pretende levar seus alunos a alcançar.

Assim como enfatiza Machado (2010), vejo que o número crescente de pesquisas na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira investigando o uso de TIC aponta para

celular, *notebook*, computador pessoal ou em rede. Praticamente todos os arquivos digitais podem ser visualizados e executados pelo aparelho, mediante a conversão para os formatos aceitos, assim como os editores de texto (tipo *word* ou *write*) ou planilhas eletrônicas (tipo *excel* ou *lotus*) que também precisam ser convertidos, pois não são reconhecidos pelo sistema (p. 94).

²⁰Cunhada por Paulo Freire (1987), a expressão “educação bancária” refere-se ao modelo educativo que parte do pressuposto de que o professor, detentor do saber, seja o sujeito do processo. Ele deposita informações e valores morais nos alunos, aos quais cabe apenas absorvê-los e reproduzi-los. Esse modelo não permite que o aluno desenvolva sua autonomia e senso crítico, formando indivíduos acomodados, que não questionam e se submetem à estrutura do poder vigente.

a relevância e o potencial dessas ferramentas em auxiliar professores e alunos no seu processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo. No caso do professor, o benefício é visível e imediato na qualidade de suas aulas, enquanto que, para os alunos, o ganho mais imediato centra-se no aumento da motivação para o aprendizado em sala, e a médio prazo seria o desenvolvimento da autonomia, haja vista que eles podem ter acesso às TIC utilizadas pelo professor, sobretudo aquelas que estão disponíveis na *internet*, em outros ambientes além da sala de aula, estendendo o seu contato com o idioma aprendido. Por isso é importante que professores e alunos vivam experiências positivas com o uso de TIC e desenvolvam crenças favoráveis a essa utilização na educação, já que as crenças podem influenciar não só na decisão do professor de adotá-las, como também na qualidade da sua recepção pelos aprendizes.

Na seção seguinte, apresentarei o tema “crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas”. Farei considerações históricas a respeito das crenças dentro da Linguística Aplicada, sua definição, sua relação com as experiências de aprendizagem e o processo de resignificação a que os sistemas de crenças dos indivíduos estão constantemente sujeitos.

CAPÍTULO 5: Crenças na perspectiva da Linguística Aplicada

Neste capítulo, meu olhar se volta para o tema “crenças”, que representou uma grande inspiração para este estudo. Como se definem as crenças? Como surgem? Como desvelá-las? Até que ponto interferem nas nossas ações de ensino ou aprendizagem de uma LE? Elas se transformam? Que fatores levariam a uma ressignificação do sistema de crenças de um indivíduo? As respostas para tantas questões relativas às crenças têm motivado um grande volume de pesquisas dentro e fora do Brasil. Entretanto, meu foco será a discussão do conceito de crenças e suas relações com as experiências de aprendizagem, visto que defendo a vivência de experiências positivas de aprendizagem como a principal origem de crenças favoráveis a esse processo e como uma possibilidade para desafiar e ressignificar ou até mudar aquelas que agem desfavoravelmente.

5.1 Histórico

A pesquisa sobre as crenças no ensino e aprendizagem de línguas (CEAL)²¹ experimentou um grande avanço desde os primeiros estudos realizados nos anos 80. Em três décadas, o campo passou por um refinamento metodológico e conceitual, se expandiu, cobrindo temáticas e contextos variados e se consolidou dentro da Linguística Aplicada. Pesquisas que abordam as crenças de aprendizes, de professores ou de terceiros²² têm sido frequentes em eventos, revistas, periódicos científicos, livros que reúnem trabalhos de diversas áreas da Linguística Aplicada (ALVAREZ; SILVA, 2007) ou coletâneas que tratam especificamente desse tema (KALAJA; BARCELOS, 2003; BARCELOS; VIEIRA-ABRÃO, 2006; SILVA, 2010, 2011).

É um campo profícuo porque possibilita o desenvolvimento de pesquisas que abarcam vários aspectos dos processos de ensinar e aprender línguas, como autonomia, estratégias de aprendizagem e metodologias de ensino e avaliação, cujos resultados e análises

²¹ Vide nota 1, na página 19.

²² Além dos aprendizes e professores (agentes primeiros e segundos), os agentes terceiros são outras pessoas ou instituições que influem direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem de línguas. São eles, por exemplo, pais de alunos menores, colegas nas escolas e universidades, autores de documentos importantes na regulação do ensino, autores de materiais didáticos, jornalistas, coordenadores de área, associações de professores de línguas, diretores de escola, donos de franquias ou mentores de método flanqueado, entre outros. (Conf. <http://glossario.sala.org.br/>. Acesso em 30 mar. 2013)

despertam o interesse mesmo de pessoas leigas. Isso se deve ao fato de que a grande maioria das pessoas um dia protagonizou ou ainda vive processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Isso faz que com que elas se identifiquem com o tema ao ler um artigo ou assistir a uma apresentação oral, uma vez que elas conseguem enxergar a si próprios na situação apresentada ou, no mínimo, têm alguém muito próximo que lhes sirva de referência.

No Brasil, os primeiros estudos visavam principalmente ao acesso e à descrição das crenças, sem a preocupação de determinar suas origens, as influências que elas tinham sobre o desempenho do aprendiz, a prática do professor ou o processo de aprendizagem de um modo geral, conforme avaliou Barcelos:

(...) a pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas tem feito apenas uma descrição dessas crenças, mas não tem tentado entender por que os alunos possuem certas crenças, a sua origem e o papel que algumas delas exercem no processo de aquisição (BARCELOS, 2001, p.72).

Ainda hoje encontramos estudos que trabalham nessa perspectiva, mas é crescente o número de pesquisas que vão além da descrição e buscam compreender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, conforme sugeriu Barcelos em 2001. Cinco anos depois, a mesma autora observa que os estudos começavam a se preocupar mais com a influência do contexto e das experiências nas crenças e nas ações dos professores ou dos alunos (BARCELOS, 2006a).

Estudos cujo objetivo é investigar a influência de agentes terceiros na (trans)formação do sistema de crenças dos indivíduos também têm sido desenvolvidos, como é o caso de Santos (2005), que investigou as crenças de diretores, professores, pais e alunos acerca da inclusão do ensino de inglês nas séries iniciais. Outros, buscam compreender os fatores que motivam a mudança e/ou ressignificação de crenças, como Piteli (2006), Arruda (2008) e Carazzai (2009), mas são ainda muito poucos se comparado a toda a produção existente na área de crenças em LA e esse é um dos fatores que motivaram esta pesquisa.

As questões relativas a mudanças em crenças consolidadas só ganharam destaque mais tarde quando passou-se a pensar nas crenças como processos interativos, socialmente construídos, inseridos em um contexto maior, portanto, podendo variar de acordo com o aprendiz e seu contexto específico (KALAJA, 2003). O fato de que as relações sociais são reinventadas a cada dia reforçou a compreensão das crenças como dinâmicas e mutáveis e instigou o estudo das relações entre crenças e experiências e a (in)coerência entre crenças e ações.

Os pioneiros na investigação das CEAL no contexto brasileiro foram Wilson Leffa (1991), que investigou as crenças (concepções) de alunos prestes a iniciar a 5ª série sobre língua, linguagem e aprendizagem de línguas; José Carlos de Almeida Filho (1993), que incorporou o construto crenças ao seu modelo teórico para o ensino de línguas (OGEL – Operação Global do Ensino de Línguas) e cunhou o termo “cultura de aprender²³”, que mais tarde, em 1995, foi utilizado por Ana Maria Ferreira Barcelos para investigar crenças de alunos de Letras. A primeira tese defendida na área de CEAL data de 2004²⁴, como resultado de um estudo sobre a aprendizagem de vocabulário por meio da estratégia de consulta ao dicionário, com participação de 51 alunos de inglês instrumental em uma universidade pública. O estudo analisou as experiências anteriores de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) dos participantes, suas crenças em relação ao vocabulário e ao dicionário e a maneira como essas experiências e crenças influenciavam as ações dos aprendizes na aprendizagem.

No contexto internacional, o interesse pelo estudo das crenças dentro da Linguística Aplicada foi anterior ao que se deu no Brasil. Em meados dos anos 80, em decorrência dos reflexos da abordagem comunicativa que tinha como uma de suas propostas uma mudança na concepção de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo, houve um redimensionamento da visão que se tinha dos alunos dentro dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Eles passaram a ser vistos em posição central, como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas (LARSEN-FREEMAN, 1998). Com isso, o aprendiz ganhou mais autonomia e passou a ser mais ativo na sua própria aprendizagem, despertando o interesse por conhecer suas crenças acerca desse processo, por acreditar que elas sejam capazes de influenciar suas ações na condição de aprendizes e, conseqüentemente, todo o ensino-aprendizado.

Partindo desse pressuposto, o interesse pelas crenças avançou à medida que se preocupava em entender as expectativas, interesses, estilos de aprendizagem e crenças dos alunos, com vistas à compreensão de possíveis dificuldades e barreiras para o aprendizado de línguas. Já em 1980, a importância de se considerar a perspectiva do aluno no processo de aprendizagem foi destacada por Breen e Candlin, mas os autores não utilizaram o termo

²³Conforme Almeida Filho (1993), “cultura de aprender” refere-se ao conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas.

²⁴ Conceição (2004), conforme Silva (2010), foi a primeira tese sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas defendidas em um Programa Brasileiro de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e/ou Doutorado) em LA e/ou áreas afins. Outras teses de doutorado defendidas anteriormente (GIMENEZ, 1994; BARCELOS, 2000 e KUDIESS, 2002), também investigaram crenças de alunos e professores brasileiros, mas foram defendidas no exterior.

crenças. A terminologia só passou a ser conhecida a partir de um estudo descritivo realizada por Horwitz, em 1985, utilizando questionários fechados do tipo *Likert-scale*²⁵.

Três décadas depois dos primeiros estudos a respeito das crenças no ensino e aprendizagem de línguas realizados no exterior, duas no Brasil, a área encontra-se consolidada e conta com um grande número de artigos publicados, dissertações, livros e teses, além de presença expressiva em eventos da LA por todo o Brasil. De lá para cá, muita coisa aconteceu, das quais destaco: 1) o campo passou por três momentos distintos: Período inicial (1990 – 1995), Período de desenvolvimento e consolidação (1996 – 2001) e Período de expansão (2001 até os dias de hoje), de acordo com categorização feita por Barcelos (2007, p.28); 2) afinaram-se os métodos de coleta e análise dos dados de forma que podemos delimitar três abordagens principais de pesquisa: normativa, metacognitiva e contextual (Cf. BARCELOS, 2001); 3) autores motivados por objetivos e contextos de pesquisa diferentes lançaram diferentes formas de se conceituarem crenças, resultando no que Woods (2003) se refere como uma floresta terminológica; 4) a consideração das experiências de ensino e aprendizagem passaram a ser determinantes na busca pelas origens das crenças e 5) a relação crenças x ações ganhou relevância nos estudos.

Vale ressaltar que o interesse pelas crenças de forma geral existe também em outras áreas de conhecimento como na Filosofia, Psicologia Social, Psicologia Cognitiva, Sociologia e na Educação. A Linguística Aplicada, transdisciplinar por vocação, é aberta ao diálogo com todas essas ciências no sentido de buscar subsídios para sua elaboração teórica ou, inversamente, contribuir na elucidação de questões levantadas nas pesquisas daquelas áreas.

Ao apontar a presença dos estudos sobre crenças em outras ciências, alguns nomes merecem destaque. Na área de Educação, chamo a atenção para a contribuição de Nespor (1987 *apud* Silva, 2005) que sugeriu um modelo estrutural para o sistema de crenças, que teria em sua composição: a) pressuposição existencial (rotulação de entidades incorporadas pelos alunos tais como habilidade ou maturidade); b) alternatividade (conceituações de situações ideais como alternativas à realidade); c) aspectos afetivos e avaliativos e d) armazenamento episódico de experiências pessoais ou fontes de transmissão de conhecimentos culturais ou institucionais. Segundo Nespor (*op. cit.*), as crenças e o conhecimento dos professores se inter-relacionam na elaboração e desenvolvimento da prática docente, por isso a compreensão de suas origens é um caminho para a compreensão da sua prática. Posner et al. (1982),

²⁵ Vide nota 4, página 35.

reconhecendo o dinamismo das crenças, desenvolveram um modelo de mudança conceitual para explicar como as crenças podem ser alteradas, a partir dos conceitos de assimilação e acomodação²⁶ propostos na teoria construtivista de aprendizagem de Piaget (1979). Já Harvey (1986 *apud* PAJARES, 1992) vê as crenças como uma representação da realidade de um indivíduo, que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar seus pensamentos e comportamentos, o que reforça a estreita relação entre crenças e ações.

Na visão de Rokeach (1968), da Psicologia Social, uma crença é qualquer proposição simples, consciente, inferida do que a pessoa diz ou faz, que pode ser precedida da frase “eu acredito que...” Ela pode ser descritiva ou avaliativa, mas a maioria das crenças tem pelo menos um pouco de cada. Além disso, todas têm um componente cognitivo, um afetivo e um comportamental. O autor afirma que o conhecimento é um componente da crença e que um sistema de crenças é formado por crenças, atitudes e valores. Rokeach acredita ainda que as crenças dos indivíduos devem ser inferidas do que eles dizem, fingem e fazem, já que as pessoas dificilmente expõem suas crenças de forma explícita, muitas vezes por não terem consciência delas.

Nesta seção, apresentei um breve histórico da pesquisa em crenças dentro da Linguística Aplicada²⁷ e ressaltai alguns autores que estudaram o tema em outras áreas de conhecimento. A seguir, tratarei do conceito de crenças a partir do que tem sido proposto por pesquisadores em estudos mais recentes e apresentarei a base conceitual sobre a qual construí minha investigação.

5.2 Conceito

O conceito de crenças não é consensual. No ensino e aprendizagem de línguas, autores diferentes definem as crenças sob perspectivas diversas. Horwitz (1987), por exemplo, trata das crenças como ideias preconcebidas ou noções a respeito de aspectos que envolvem a aprendizagem de línguas. A autora considera que os aprendizes possuam uma filosofia a respeito da maneira como uma língua é aprendida, com o poder de influenciar seu comportamento face ao aprendizado. Wenden (1999) usa o termo “conhecimento metacognitivo” alternativamente para se referir a crenças. Segundo a autora, esse

²⁶ Conforme Piaget (1979), assimilação é o processo através do qual incorporamos novas crenças ao sistema já existente. Acomodação seria a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades da nova informação a ser assimilada, nesse caso, a nova crença.

²⁷ Para um maior detalhamento do campo de investigação na Linguística Aplicada no Brasil, incluindo a produção da área, participantes, contextos e abordagens de pesquisa, vide coletâneas organizadas por SILVA (2010; 2011).

conhecimento diz respeito à compreensão do aprendiz sobre o processo e natureza do aprendizado, do ser humano e de si próprio como aprendiz. Em geral, ele é estável, mas suscetível a mudanças no decorrer do tempo. Ele pode ser adquirido inconscientemente, a partir de observação e imitação de situações de aprendizagem; ou conscientemente, à medida que o aprendiz é influenciado pelo discurso de professores, pais, amigos etc., em relação ao seu processo de aprender.

Na perspectiva sócio-construtivista, Kalaja compreende crenças como um tipo de conhecimento socialmente construído por meio da interação, mas que pode também ser individual e único; variável e influenciável pelo contexto (KALAJA, 1995; 2003). Ela considera que o termo ‘crenças’ representa uma firme convicção, opinião e/ou ideia que o indivíduo tem a respeito de algo, e relaciona-se com a sua personalidade, as experiências que viveu e as influências de terceiros, já que são frutos de interações sociais.

Pelos trabalhos de Barcelos (2004) e Silva (2010) pode-se ter um panorama da evolução do conceito de crenças no exterior, pela primeira autora, e no Brasil, pelo segundo. Ambos apresentam quadros das definições dadas para as crenças em pesquisas de diversos autores na área de LA, corroborando o que Woods (1996) chamou de “floresta terminológica”, ao se referir aos inúmeros termos utilizados para nomear crenças dentro do processo de ensino/aprendizagem, tais como, mitos, atitudes, conhecimento, interpretações, opiniões, perspectivas, conceitos, percepções, cultura, representações entre outros.

Sobre essa questão, em face dos quadros conceituais apresentados por Barcelos (2004) e Silva K. (2010), Santos (2010) afirma que:

(...) não é mesmo possível que haja um consenso sobre o conceito de crenças, pois, considerando-se a complexidade do tema e das várias possibilidades de investigação que emergem dele, seria difícil definir um conceito único que se aplicasse à totalidade das situações de pesquisa sem parecer reducionista ou demasiadamente amplo (SANTOS, 2010, p.59).

Ele conclui que esses conceitos não se excluem, mas, pelo contrário, se complementam tendo em comum o entendimento de que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas, configurando-se como uma das forças capazes de influenciar esses processos. O autor considera compreensível essa dificuldade por se tratar de um tema que pode ser bastante subjetivo e controverso, a respeito de dois processos complexos por natureza (o ensino e a aprendizagem de línguas), que são influenciados e constituídos por inúmeras variáveis (participantes, contexto, questões políticas, culturais etc.).

Em trabalhos publicados após o último levantamento conceitual de crenças feito por Silva (2010), percebe-se que a maioria dos autores (ASSIS-PETERSON et al., 2010; FERNANDES, 2010; ANDRADE, 2011, dentre outros) têm se afiliado a conceitos propostos por outros pesquisadores em trabalhos anteriores e a definição mais adotada tem sido a de Barcelos (2006a), segundo a qual as crenças são compreendidas como:

(...) uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006a, p.18).

Porém, há ainda aqueles que propõem outras possibilidades de se conceituarem crenças, dentre os quais destaco Rocha (2010), que, da mesma forma que Barcelos, define crenças num sentido lato, mas sob a perspectiva bakhtiniana (ROCHA, 2010); e Aragão (2010), Santos (2010) e Cruvinel (2011) que propõem definições mais direcionadas ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas, conforme apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 5.2.1: Definições recentes para Crenças

Autor	Definição
ROCHA (2010, p.231)	“...as crenças, vistas sob um viés bakhtiniano, podem ser conceituadas como os diferentes modos, axiologicamente (leia-se ideologicamente) constituídos, de se interpretar o mundo, refletindo-o e, também, refratando-o. São, portanto, maneiras discursivas e socioculturalmente situadas de se pensar, viver e sentir o mundo, das quais dialogicamente nos apropriamos ao participarmos dos infinitos modos em que se dão as relações humanas. Pelas crenças, expressamos nossas valorações de juízos de valor, quando enunciamos.”
ARAGÃO (2010, p.174)	“Defino aqui estes tipos de crenças como as maneiras pelas quais os estudantes representam o modo mais apropriado de se aprender uma língua. Desta maneira, as crenças sobre aprendizagem de línguas operam na construção de nossa identidade e estão intimamente imbricadas às nossas emoções.”
SANTOS (2010, p.60)	“...compreendo as crenças no ensino-aprendizagem de línguas

	<p>como concepções internalizadas, adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, com base em suas percepções e julgamentos pessoais acerca dos vários aspectos relativos ao processo de ensinar e aprender línguas, e que são passíveis de mudança, sob condições específicas. Em geral, elas são desenvolvidas inconscientemente à medida que vivenciamos diferentes experiências e/ou observamos os outros à nossa volta e são elas que guiam muitas das nossas escolhas e ações.”</p>
<p>CRUVINEL (2011,p.199)</p>	<p>“Assim, defino crenças como uma condição psicológica, convicção, ideia a respeito de algo, fruto de avaliações conscientes ou não de experiências em contextos diversos, constituídas, cristalizadas ou até mesmo (re)construídas a cada nova experiência.”</p>

Ainda sobre essa questão, Ramos e Lessa (2010) trazem uma discussão conceitual relativa às crenças através de uma retrospectiva dos trabalhos desenvolvidos nas linhas de pesquisa do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. As autoras admitem crenças como um conjunto de assertivas sobre como as coisas são, deveriam ser, nas quais acreditamos, usamos e que servem para guiar as ações do ser humano (Cf. WOODS, 2003, p.207). Entretanto, elas observam que, nos trabalhos desenvolvidos naquele programa há um realinhamento conceitual que revela a priorização do quadro teórico das representações, na perspectiva da Sociologia e Psicologia Social. Nessa perspectiva, representações são conceituadas como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer-lhes uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos do seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p.21 *apud* RAMOS; LESSA, 2010, p.106).

As autoras completam que representações sociais são engendradas nas interações entre os homens em sociedade e estas, por sua vez, objetivam dar significado ao processo de construção de sentido do que não nos é familiar. O homem integra ao seu mundo mental e físico a representação que constrói de um objeto a partir do momento em que ele torna conhecido aquilo que é desconhecido (não familiar), tornando-o compreensível e com sentido.

Fundamentadas em Moscovici (2000), as autoras afirmam que após serem criadas, as representações criam vida própria: circulam, encontram-se, repelem-se, além de possibilitarem o surgimento de novas representações enquanto outras desaparecem (RAMOS; LESSA, 2010).

Tanto nos estudos sobre representações quanto nos que tratam das crenças, sobretudo aqueles desenvolvidos numa abordagem contextual de investigação (BARCELOS, 2001), é enfatizado o fato de que as crenças surgem das interações sociais e são dinâmicas. Entretanto, nos estudos que se apoiam no conceito de representação me parece mais evidente a ideia de que as representações são intrinsecamente ligadas a movimentos de transformação e mudança, a partir de um trabalho colaborativo e reflexivo, conforme apontam as pesquisas de Ramos e Lessa (2010) enquanto as crenças tendem a ser mais resistentes a transformações.

Os conceitos propostos por autores que se dispõem a estudar e teorizar sobre as crenças, principalmente os que se situam no atual momento de expansão da pesquisa na área, também reconhecem a efervescência do processo de transformação dos sistemas de crenças dos indivíduos no decorrer de suas vidas. Contudo, proporcionalmente ao número de pesquisas já desenvolvidas até hoje, é relativamente pequena a quantidade de estudos que focalizam esse aspecto e buscam, por exemplo, observar se há padrões para as mudanças.

Concluo, concordando com Santos (2010), que a existência de tantas definições sugere que crenças sejam um construto ainda em evolução e que, dependendo da natureza da pesquisa, ele pode ser visto sob ângulos diferentes. Daí a multiplicidade de conceitos. Mas, em essência, eles têm como cerne a valorização do que vivem, pensam ou fingem os protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem, à medida que se abre espaço para que sua voz seja ouvida (ou para se interpretar seu silêncio) e que se reconhece a posição central que eles ocupam dentro do processo, independente do contexto em que estejam inseridos. E considerando que as relações travadas nos diversos contextos de ensino e aprendizagem são (re)construídas a cada dia e em cada momento sócio-histórico, é possível que ainda surjam muitas outras propostas de definição para as crenças em pesquisas futuras.

Tendo em vista o contexto específico de ensino e aprendizagem de línguas e a ênfase que a pesquisa aqui discutida deu ao processo de ressignificação das crenças de aprendizes, adotei o conceito de Santos (2010), apresentado no quadro 5.2.1, como norteador da minha investigação, visto que toca em pontos que considero cruciais para o estudo das crenças, como a valorização da experiência anterior do indivíduo, a subjetividade das crenças e a relação que elas têm com as ações. Além disso, tal conceito não perde de vista o fato de que o sistema de crenças está em constante fluxo e, assim como é marcante nos estudos sobre

representações, contempla as transformações que a reflexão e a vivência de experiências positivas de ensino e aprendizagem de línguas podem desencadear.

O tópico seguinte é destinado a uma breve discussão sobre a reflexão da experiência de aprender línguas como fator de transformação de crenças, uma questão de grande relevância para o estudo das crenças e para este estudo em especial.

5.3 Experiências

As experiências de aprendizagem de línguas, seja em ambiente formal ou informal, têm sido alvo de interesse para os pesquisadores que tratam das crenças na Linguística Aplicada. Isso se explica pelo fato de que os resultados das pesquisas vêm mostrando que as experiências figuram como a principal fonte das crenças acessadas dos indivíduos. Como exemplo, cito os estudos realizados por Barcelos (2006b), Oliveira (2010) e Santos (2010) que, embora tenham sido desenvolvidos com participantes e contextos bastante diferenciados, apresentam em suas análises a relação experiências/crenças como elemento marcante.

Por meio da análise de cinquenta e três narrativas de alunos dos cursos de Letras e Secretariado Executivo, Barcelos (2006b) buscou caracterizar suas experiências de aprender línguas, acessar as crenças oriundas dessas experiências, no que tange ao lugar de se estudar inglês no Brasil e entender de que forma essas experiências moldaram suas crenças. Os resultados mostraram que os alunos veem a escola regular e o curso de idiomas como lugares dicotômicos. Eles acreditam que na escola não se aprende inglês e não se tem boas experiências promotoras de aprendizagem da língua. Já o curso de idiomas é visto como um investimento em sua aprendizagem e suas experiências são caracterizadas como boas e como a causa da aprendizagem de inglês. Entretanto, alguns alunos veem nas experiências adversas na escola um fator de motivação para o desenvolvimento de sua autonomia na aprendizagem.

O estudo de Oliveira (2010) teve como alvo as crenças de quatro alunas idosas de uma escola pública, de um programa de Educação de Jovens e Adultos. A partir da análise de narrativas orais e visuais, observação de aulas, notas de campo, diários do pesquisador e entrevistas semiestruturadas, os resultados apontaram para uma estreita relação entre as crenças das participantes e suas experiências escolares anteriores. Segundo o autor, tais experiências foram fortemente marcadas por métodos tradicionais, o que produziu, em algumas delas, atitudes passivas em relação ao aprendizado do idioma.

No estudo de caso realizado por Santos (2010) foram acessadas 20 crenças de uma única participante, as quais foram categorizadas em cinco aglomerados²⁸, quais sejam: (1) A natureza do aprendizado de inglês; (2) O professor de inglês; (3) O aprendiz de inglês (4) Estratégias para o aprendizado de inglês e (5) O inglês e a formação profissional. A maior parte das crenças acessadas tinha suas origens nas experiências de aprendizagem anteriores e, assim como em Barcelos (2006b), o aprendizado de inglês em escolas públicas foi mencionado. Essa questão é recorrente nos trabalhos sobre CEAL (BARCELOS, 1995, 2006b; FÉLIX, 1998; CONCEIÇÃO, 2004; SILVA, 2005; SANTOS, 2008; MELLO, 2008; OLIVEIRA, 2010, dentre outros), mas, em geral, os estudos mostram que há uma crença social e consolidada de que a escola pública não é um espaço propício para o aprendizado de inglês devido a várias razões. Entre elas estão o despreparo e/ou desvalorização do professor; a escassez de material didático e equipamentos adequados; o número excessivo de alunos em sala e a baixa carga-horária destinada ao inglês nas grades curriculares, conforme discutido por Santos, E. (2008), Oliveira (2010) e Barcelos (2006b).

O que chama atenção para essa crença, no estudo de Santos (2010) é o fato de que a participante, diferente do que geralmente se vê a respeito dessa temática, tem uma visão mais otimista em relação ao ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, que se traduz numa crença mais positiva sobre essa questão. A partir da análise das informações acerca da vida escolar da participante, no que tange ao ensino e aprendizagem de inglês, o autor atribuiu essa crença às suas experiências de aprendizagem que foram, em geral, positivas e se deram, em sua grande maioria, em escolas públicas, mostrando assim a força que as experiências têm na formação do sistema de crenças do indivíduo.

Inversamente, uma experiência que soa negativa ou frustrante, como por exemplo, o mal uso de ferramentas de TIC no ensino (ERTMER, 2005), devido à falta de estrutura e equipamentos ou a escolhas equivocadas de um professor despreparado para tal, pode levar estudantes e professores a acreditar que essas ferramentas pouco ajudam no processo de ensino e aprendizagem. Tal pensamento pode interferir negativamente no sistema de crenças desses participantes e na decisão de utilizá-las no ensino e aprendizagem.

Por tudo isso e considerando que o processo de ressignificação de crenças, alvo de investigação desta tese, pauta-se, primordialmente, na experiência dos alunos de aprender inglês por meio da utilização de TIC, considero salutar tecer algumas considerações teóricas

²⁸Silva K. (2005) usa o termo “aglomerado de crenças” para se referir ao “conjunto de construtos de idéias e/ou verdades pessoais interligadas que temos e mantemos de maneira sustentada, estável por um determinado período de tempo. Em outras palavras, são feixes de crenças com laços coesivos entre si, verdadeiras constelações de crenças que se auto-apóiam” (p.78).

sobre a experiência no ensino de línguas, de forma a situar a compreensão de experiência à qual me afilio. Nesse sentido, me identifico com a visão de Miccoli (2006, 2010) que tem se dedicado com afinco ao estudo da experiência em sala de aula no cenário da Linguística Aplicada brasileira.

Miccoli (2006) discorre sobre a importância de se estudar a experiência em sala de aula sob um paradigma de pesquisa qualitativo no qual a teoria emerge da observação da prática, considerando dados autênticos, mas também abrindo espaço para se ouvir voz daquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem. Isso, segundo a autora, possibilita uma visão muito diferente do processo, pois se amplia a compreensão do fenômeno pelo observador quando a história é contada por quem a vivenciou de fato.

A autora destaca ainda que o estudo da experiência de ensino e aprendizagem de línguas por meio da observação e a partir da fala do participante contribui para o desenvolvimento epistemológico sem descartar a teoria ou supervalorizar a prática. Ambas se complementam: a teoria pode ajudar a enxergar aspectos da prática que poderiam passar despercebidos, e a descrição da sala de aula de língua e das experiências lá vivenciadas envolve elementos de uma teoria que situa os fenômenos práticos.

No artigo em questão, Miccoli fala do tratamento que é dado à experiência nas pesquisas nacionais e possíveis implicações para a pesquisa na LAELE²⁹ no Brasil e recorre à filosofia e aos estudos cognitivos para discutir o conceito de experiência. A autora justifica a busca dessas bases pelo fato de que todo o conhecimento humano está fundado na filosofia e porque a Linguística Aplicada, como ciência interdisciplinar, foi inicialmente influenciada pela psicologia e, mais recentemente, pelas ciências cognitivas (MICCOLI, 2006).

Ao discutir a teoria da experiência de Dewey (1933), a autora caracteriza a experiência como um fenômeno vital que representa um esforço para mudar o que existe, seja em relação ao meio, seja em relação ao ser vivente, que teria a capacidade de levar o indivíduo a uma ação futura transformante e transformadora. Tal prerrogativa se explica em parte pelos princípios da continuidade ou da experiência contínua e da interação, constantes na teoria de Dewey, que Miccoli compreende da seguinte forma:

(...) cada experiência realizada e vivenciada, como já mencionamos, modifica aquele que a realiza e a vivencia; essa modificação afeta a qualidade de experiências subsequentes, pois a próxima vivência será experienciada por um indivíduo um pouco diferente daquele que a realizou. Assim, o conceito de continuidade inclui a formação de atitudes, atitudes que são emocionais e intelectuais, abarcando nossas sensibilidades básicas e as

²⁹Sigla utilizada pela autora para se referir a Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras.

maneiras como lidamos e respondemos às condições de vida (MICCOLI, 2006, p.216).

No que se refere mais especificamente às experiências de aprendizagem, Miccoli (2010b) as classifica como diretas e indiretas. As experiências diretas são aquelas que revelam diferentes tipos de vivência decorrentes de eventos com origem na sala de aula. Elas se dividem em cognitivas, sociais e afetivas. As experiências indiretas podem ser de natureza pessoal, contextual, conceptual e futura, e embora sejam externas à sala de aula, a influenciam indiretamente, ampliando o sentido dessas experiências.

Ao discorrer sobre a relação entre crenças e experiências no processo de ensino e aprendizagem, Miccoli (2010a) toca num ponto que é crucial para a minha pesquisa: ela afirma que ao explorar tal relação abre-se a possibilidade de promover o aprimoramento do processo por meio da mudança de comportamentos. De fato, a mudança de comportamento (ações) está diretamente ligada à mudança de pensamento (crenças); e a mudança de pensamento passa pela reflexão. Concordo com a autora ainda, quando ela conclui que, se a mudança é a meta, conhecer a origem de uma crença ou as experiências associadas a ela é essencial para o sucesso do esforço de pesquisa nessa direção (MICCOLI, 2010a). Nesse ponto, vale ressaltar que, às vezes, a resistência ao que é novo ou diferente dificulta a implementação de mudanças muito drásticas em algumas crenças, mas pode-se ao menos ressignificá-las, o que já é capaz de promover alguma transformação nas atitudes do indivíduo.

Conforme Miccoli já havia atestado em estudos anteriores:

as experiências são uma porta de entrada para a mudança, pois à medida que aquele que vivencia algo e tem a oportunidade de explorar sua experiência, seja pessoalmente ou através da mediação de um pesquisador, abre-se o espaço para uma investigação de eventos de alguma forma relacionados com a experiência que pode ter implicações para uma outra compreensão da experiência ou para uma revisão de atitudes. Desse ponto para uma ação transformadora, a distância é pouca. Para tal, é preciso usar procedimentos que viabilizem a reflexão (MICCOLI, 2006, p. 236).

A importância da reflexão no processo de transformação de crenças de aprendizes é salientada também por Aragão (2010). Segundo o autor, é por meio de reflexão que os estudantes têm a oportunidade de elaborar mecanismos explicativos sobre seu processo de aprendizagem e assim dar sentido a suas experiências, preferências e escolhas. Isso é transformação. E essa transformação pode-se dar em diferentes níveis: mudança e ressignificação, temas que serão tratados na seção seguinte.

5.4 Resignificação e mudança

A necessidade de se explorarem outras dimensões do estudo das crenças foi apontada por Barcelos (2006a) e, dentre as sugestões para pesquisas futuras propostas pela autora, figuram a investigação dos processos de resignificação de crenças e a diversificação dos contextos de pesquisa. A exemplo de Barcelos, há outros autores brasileiros que defendem e investigam a possibilidade de resignificar e até mudar crenças (BLATYTA, 1999; ARAÚJO, 2004; NEDER NETO, 2009; KUDIESS, 2005; ARRUDA; BAMBIRRA, 2006; PESSOA; SEBBA, 2006; PITELI, 2006; ARRUDA, 2008; CARAZZAI, 2009 dentre outros). Mas o volume de pesquisas que abordam essa particularidade das crenças é ainda pequeno se considerada a totalidade da produção na área. A maioria delas teve como foco a mudança nas crenças de professores.

Entretanto, a compreensão em torno da mutabilidade das crenças não é consensual. Há estudiosos que são menos receptivos à ideia, sem, contudo, descartar essa possibilidade. Nespor (1987), por exemplo, acredita que as crenças são menos maleáveis ou dinâmicas do que o conhecimento. Por sua vez, Pajares (1992) enfatiza que as crenças são formadas cedo e tendem a se manter inalteradas mesmo diante de contradições causadas pela instrução ou experiência, por exemplo, e acrescenta que a resistência a mudanças é mais acentuada na idade adulta. Sakui e Gaies (2002) defendem que um sistema de crenças formado geralmente resiste à chegada de novas informações que o contradigam, por sua natureza tenaz e avaliadora. Borg (2003), por seu turno, reforça essa ideia e apresenta evidências de que crenças estabelecidas em estágios iniciais de nossas vidas são dificilmente modificadas.

Sobre essa questão, Rokeach (1968) atesta que o sistema de crenças do indivíduo se organiza numa dimensão centro-periférica, de forma que as crenças mais centrais são mais resistentes a mudanças, enquanto que as periféricas estariam mais suscetíveis a transformações. Assim, as crenças que os professores adquirem durante sua experiência como aprendizes são mais fortemente enraizadas e mais difíceis de serem mudadas (JOHNSON, 1994). Woods (2003) não chega a discordar da possibilidade de mudança, mas reconhece que apesar de serem resistentes elas podem se desestabilizar e mudar.

Por outro lado, Malcolm (2004), entre outros autores, atesta que as crenças do aprendiz, como muitos outros aspectos da aprendizagem de línguas, estão em estado de fluxo, sendo revisadas e modificadas constantemente, através da interação de uma grande variedade

de influências. Algumas dessas influências são apontadas por Alvarez (2007) na sua definição para o termo ‘crenças’, quando a autora admite a possibilidade de mudança e ressignificação:

[...] a crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir um objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios (ALVAREZ, 2007, p. 200).

A concepção das crenças como dinâmicas e passíveis de mudança também é destacada por Santos (2010) que, ao defini-las, reconhece que elas são passíveis de mudança, sob condições específicas como, por exemplo, quando são expostas a experiências que desafiam crenças antigas e promovem uma reestruturação no sistema estabelecido. Essa ideia parece ser compartilhada por Carazzai (2009) ao concluir com sua pesquisa que, apesar da sua natureza complexa, as crenças são passíveis a mudanças a partir da vivência de novas experiências e da ampliação dos conhecimentos adquiridos.

Ainda Barcelos e Kalaja (2003) e Barcelos (2006a) acentuam o caráter dinâmico das crenças, atestando que elas mudam com o tempo, resultam de interações entre o indivíduo e o ambiente e reconstróem suas experiências. Sendo assim, ao vivenciar experiências novas e significativas relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), o aluno pode ressignificar uma crença antiga, ampliando seu campo de visão para aquela questão específica. Da mesma forma, Alanen (2003) explica que, sendo um tipo de conhecimento construído sobre o ensino aprendizagem de línguas, as crenças estão em constante processo de reconstrução, mesmo enquanto o aprendiz estiver falando ou pensando sobre elas.

Por sua vez, Dufva (2003) defende a dinamicidade das crenças e afirma que elas são resultado de processos interativos. Esses processos ocorrem durante toda a vida de uma pessoa e como são contínuos, as crenças não são estáticas, mas suscetíveis a mudanças. Nessa mesma linha, Souza (2007) define ‘crença’ como um saber intuitivo, que se forma a partir das experiências anteriores, envolvendo as ações do indivíduo e pode ser modificada por influência das interações sociais e teóricas. Reis e Cecci (2010) tratam da mudança de crenças como mudanças cognitivas que se dá por meio de expansão ou redução, definidas pelas autoras como fenômenos identificáveis ao longo do tempo e passíveis de simultaneidade. Esses fenômenos são contextualmente localizados e, por isso, não servem como parâmetros para embasar afirmações explanatórias de cunho geral.

Por meio da análise de abordagem, Blatyta (1999) investiga as transformações nas crenças e práticas do professor e utiliza o termo ‘ressignificação’ para se referir às ‘rupturas’

na abordagem de ensino, propostas no modelo da Operação Global do Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993). A autora preferiu usar o termo ‘ressignificação’ por acreditar que ele representa melhor o modo como as mudanças acontecem na abordagem de ensinar do professor, lenta e processualmente. Por outro lado, a ‘ruptura’ de que fala Almeida Filho pode remeter a mudanças mais drásticas.

A reflexão a respeito da mudança de crenças de alunos e de professores sobre o ensino e aprendizagem de línguas é tema de um artigo escrito por Barcelos (2007). A autora discute o conceito de mudança, como ela se dá, a possibilidade de mudança de crenças e os fatores que a favorecem ou dificultam. No mesmo artigo, ao definir crenças, Barcelos considera o fato de elas serem “co-construídas em nossas experiências, resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (BARCELOS, 2007, p. 113). Embora o foco do texto de Barcelos (op. cit.) seja a ‘mudança’ de crenças, em alguns momentos a autora usa o termo ‘ressignificação’, alternando-os com sentidos bem próximos. No meu estudo de mestrado, realizado em 2010, julguei que seria importante estabelecer a diferença entre mudança e resignificação e, aqui, volto a adotar aquela diferenciação, conforme se segue:

- Mudança

(...) entendo que mudar seja mais forte e complexo que resignificar, pois sugere um rompimento, por vezes completo, com algo em que se acredita, e isso dificilmente acontece, especialmente naquelas crenças que têm relação direta com a personalidade ou que foram geradas logo no início da vida do indivíduo. Entretanto, dependendo das circunstâncias, quando uma crença é desafiada ela pode se desestabilizar, o que não é garantia de uma mudança (SANTOS, 2010, p. 67).

- Ressignificação

(...) a resignificação sugere um processo mais suave, incluindo a possibilidade de o indivíduo apenas ampliar sua visão sobre aquela crença, atribuindo-lhe um novo significado, mas em geral, mantendo parte de sua estrutura original. Isso é resultado do movimento constante de (re)construção e transformação que o sistema de crenças de um indivíduo passa no decorrer de sua existência, à medida que ele vivencia novas experiências ou reflete criticamente sobre suas crenças e ações (SANTOS, 2010, p. 68).

Dessa forma, a mudança dificilmente acontece subitamente, mas, em geral, ela vem como resultado desse processo contínuo de resignificação. Também Woods (2003) parece estar de acordo com essa compreensão ao estabelecer que as mudanças nas crenças de um indivíduo seguem uma espécie de caminho de desenvolvimento que pode ser individual e idiossincrático e, outras vezes, partilhado com outros aprendizes. Eles podem ter esse processo de mudança influenciado pelo professor à medida que este lhes proporciona a

explicitação, análise, exame e reflexão das suas crenças; cria oportunidades para novas experiências; explica-lhes o objetivo de uma determinada atividade de ensino; proporciona situações que lhes sejam significativas, mas que também os façam revisar alguns elementos do seu sistema de crenças (WOODS, 2003).

No que concerne aos professores, Kudiess (2005) defende que suas crenças passam por um “amadurecimento” a partir do contato com novas experiências, como, reflexões, conflitos, dúvidas, aquisição de novos conhecimentos e aprendizados, além da influência de antigos professores, palestrantes, dos outros alunos na faculdade, da metodologia usada, pesquisas e informações teóricas. Com isso, conclui-se que, além de favorecer a formação do sistema de crenças do indivíduo, as experiências têm o poder de moldar crenças já consolidadas.

5.4.1 Pesquisas brasileiras sobre ressignificação e mudança de crenças

Num estudo longitudinal, Blatyta (1999) trata de crenças de professores utilizando os termos “teorias implícitas” e “crenças implícitas/internas” (p. 76-77) para se referir às concepções de professores sobre aspectos do ensino de LE. A autora procurou compreender o processo de mudança de *habitus* didático da professora participante da pesquisa e compreender o papel de suas crenças e teorias implícitas na revisão de sua prática. Ela defende que as pessoas já estão predispostas a agir de certo modo devido a esse *habitus*, ou seja, o conjunto de tendências que predis põem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras (BLATYTA, op. cit., 64). A autora observou que a ressignificação de crenças do professor acontece de forma lenta e processualmente, como fruto de uma relação dialógica.

Também no contexto de escola pública, Araújo (2004) investigou as crenças de três professores de inglês participantes de um projeto de educação continuada, sobre o papel do bom aprendiz e como essas crenças se manifestam na prática em suas salas de aula. Foi investigado ainda se houve ressignificação das crenças e das práticas pedagógicas dos participantes após oito meses de participação no referido curso. Os resultados mostram que as crenças declaradas pelos professores estão de acordo com as tendências atuais na área de ensino e aprendizagem de línguas, segundo as quais o aprendiz é visto pelos professores como agente no processo de aprender, em oposição às suas experiências como aprendizes de LI em

escolas regulares e nos cursos de formação inicial. Ao final do estudo, foram verificadas algumas mudanças no sentido de haver uma convergência maior entre o dizer e o fazer dos participantes, a revisão de algumas posições em seus sistemas de crenças e a explicitação de novas crenças. A pesquisadora conclui que é possível ressignificar crenças e práticas por meio de formação continuada.

Kudiess (2005) apóia essa posição e enfatiza a reflexão como fator importante para a mudança das crenças. Por meio de entrevistas, observações de aula e sessões de visionamento³⁰, a autora investigou as crenças sobre ensino e aprendizagem de gramática e a prática de professores de inglês de cursos de idiomas no sul do Brasil. Kudiess (op. cit.) concluiu que desafios e experiências são dois aspectos que podem influenciar a mudança de crenças dos professores. Segundo ela, as crenças são desafiadas a partir do acesso a novos conhecimentos por meio de literatura especializada, mas ocorrem principalmente em sala de aula, quando o professor tem a oportunidade de confrontar suas crenças, fazendo com que estas sejam confirmadas, negadas ou substituídas por outras (p. 78).

Embora haja relativa rigidez do sistema de crenças do professor, formado desde nossas primeiras experiências de aprendizagem, Neder Nerto (2009) provou que as transformações podem ocorrer. Ele estudou a evolução das crenças e atitudes de uma professora de inglês em relação à motivação dos seus alunos e concluiu que é possível promover uma ressignificação no sistema de crenças do professor, substituindo aquelas crenças desfavoráveis, se o professor é exposto a outras fontes de conhecimento mais elaboradas. O autor fez um estudo de caso em que buscava investigar as possíveis mudanças na atitude de uma professora de escola pública enquanto ela participava de um curso de capacitação oferecido num projeto realizado por uma universidade. A pesquisa durou cerca de sete meses e, a partir dos dados coletados nesse período, o pesquisador concluiu que no início do projeto, antes de ser exposta a um conhecimento mais elaborado, a professora, na maioria das vezes, guiava suas práticas por princípios pessoais ao invés de teorias de ensino. Ao final desse período, ficou comprovado que houve mudanças significativas na atitude da professora. Ela passou a refletir sobre suas crenças e práticas e, com base nessas reflexões, implementou, conscientemente, mudanças na sua forma de ensinar.

O estudo realizado por Piteli (2006) configurou-se como uma pesquisa intervencionista com alunos de escola pública, com o objetivo de compreender a relação entre

³⁰As sessões de visionamento, também conhecidas como sessões reflexivas, envolvem a exposição das gravações em vídeos das aulas observadas aos participantes, professores e alunos, esperando levantar, com tal exposição, a perspectiva dos actantes sobre suas próprias ações e provocar a conscientização dos mesmos sobre o seu fazer (Cf. VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.227).

crenças sobre leitura e o uso de estratégias de leitura. Seus resultados sugerem que a instrução a respeito de estratégias e o maior conhecimento metalinguístico foram de grande contribuição para a mudança das crenças e das estratégias dos alunos, aumentando sua autoconfiança na leitura em língua estrangeira. Assim, pode-se dizer que as novas práticas e experiências que a professora proporcionou aos alunos teriam lhes aberto novas possibilidades de vislumbrar seu processo de aprendizagem. Ou seja, a mudança de crenças se deu a partir da mudança nas ações.

Pessoa e Sebba (2006) utilizaram a reflexão interativa para observar a mudança nas teorias e práticas de uma professora através de questionários, observação e gravação de aulas, sessões de reflexão gravadas e entrevista. Os resultados sugerem que houve alterações na prática da professora a partir da reflexão sobre algumas de suas teorias implícitas. Mas as autoras salientam que é difícil precisar até que ponto as teorias pessoais da professora foram de fato alteradas. Pessoa e Sebba (op. cit.) concluem que as mudanças nas crenças e ações não acontecem facilmente, que se dão por meio de um processo gradual e que a explicitação das crenças e a reflexão sobre a prática representam um caminho para a mudança.

A formação continuada é uma das formas mais eficazes de se promoverem transformações no sistema de crenças de professores. Como exemplo, o estudo de Arruda (2008) descreve e discute o processo vivenciado por um professor de inglês da rede pública, após o conhecimento de modelos alternativos à sua prática pedagógica. A autora fez um levantamento das crenças desse professor sobre abordagem de ensino, aprendizagem e avaliação, verificou se ele ressignificava suas crenças, a partir do novo conhecimento adquirido e se isso produziu mudanças na sua prática pedagógica. A análise dos dados, coletados por meio de narrativas escritas e orais, observações de aulas e sessões reflexivas, mostrou que o professor vivenciou experiências significativas como participante de um projeto de educação continuada de professores de línguas estrangeiras, o que lhe conduziu a um processo de reflexão e de ressignificação de suas crenças. Arruda (op. cit.) ressalta que a operacionalização dessas mudanças na abordagem de ensinar do professor parece acontecer com certa dificuldade, apesar de haver promovido mudanças significativas no seu processo de avaliar.

Num estudo de base qualitativa, Carazzai (2009) investiga as mudanças nas crenças e expectativas de três alunas-professoras ao cursar um mestrado em Ensino de Inglês como Segunda ou Outra Língua (*Teaching English as a Second or Other Language*) em uma universidade inglesa. Os resultados mostraram uma mudança significativa na forma de pensar das participantes em relação ao curso:

As alunas-professoras parecem ter passado de uma frustração, sobrecarga e falta de compreensão iniciais do que envolve a vida acadêmica, para uma visão mais ampla, na qual aprenderam a apreciar os estudos na universidade e a dar sugestões para a melhora do curso e de seu próprio desenvolvimento (CARAZZAI, 2009, p. 71).

Assim, Carazzai (op. cit.) mostra que as crenças são passíveis de mudanças a partir da vivência de novas experiências e da ampliação dos conhecimentos. Esse fato foi observado também por Santos (2010), que realizou um estudo de caso no contexto de formação profissional, em que foram investigadas as crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês (LE) de uma aluna do curso Técnico-profissionalizante de Guia de Turismo de uma unidade da rede federal de ensino. Buscou-se acessar suas crenças, compreender a relação entre crenças, experiências e ações de aprendizagem, além de analisar o efeito de tais crenças na formação técnico-profissionalizante da participante.

O autor observou que a atitude positiva da participante frente ao aprendizado de inglês era, em grande medida, resultado de um processo de ressignificação de crenças desencadeado pelo seu ingresso no curso técnico numa escola pública federal. A experiência de aprender inglês numa instituição que dispunha de profissionais qualificados, equipamentos e material didático necessário, foi decisiva para que a participante reestruturasse seu sistema de crenças sobre ensinar e aprender inglês, além de ampliar suas perspectivas de atuação profissional, reforçando sua crença na relevância do aprendizado de inglês para o sucesso profissional. É importante ressaltar que o estudo de Santos (2010) não era exclusivamente sobre ressignificação de crenças, mas esse fenômeno acabou emergindo dos dados e ganhando espaço na análise.

Nesse breve levantamento de pesquisas que abordam a mudança e ressignificação de crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE no Brasil, os estudos de Piteli (2006) e Santos (2010) são os únicos que abordaram o fenômeno na perspectiva do aluno, no contexto específico de escola pública, revelando que há uma grande lacuna na área, uma vez que há diversos outros contextos educacionais que podem ser investigados. O contexto de ensino técnico-profissionalizante, o qual me propus a investigar, por exemplo, é um campo fecundo para a pesquisa não só sobre ressignificação e mudança, mas sobre crenças de modo geral, haja vista que no levantamento bibliográfico feito para a fundamentação teórica do presente estudo foi encontrado somente o trabalho de Santos (2010) desenvolvido no contexto de educação profissional, que já tem mais de cem anos de trajetória no Brasil.

Nesta seção, sob a perspectiva da Linguística Aplicada, apresentei as teorias sobre as CEAL, relevantes para este estudo, destacando a importância das experiências para a

ressignificação dos sistemas de crenças dos aprendizes. O histórico dos estudos sobre as crenças revela que essa temática é relativamente nova dentro da LA, mas bastante produtiva. Fica evidente também que as pesquisas têm pouquíssima representatividade no contexto de formação profissional, o que motiva a realização de novas investigações nessa área. No capítulo seguinte será apresentada a análise de dados.

CAPÍTULO 6 – Análise de Dados

A partir deste ponto, passo a apresentar a análise e discussão dos dados coletados por meio dos instrumentos descritos na seção 2.5. Ao todo, foram considerados sete instrumentos para geração de dados (duas narrativas, entrevista semiestruturada, três questionários respondidos pelos alunos e um questionário respondido pelo coordenador de curso), além de observação participante em todo o período em que estive em contato com os alunos que participaram do estudo.

Foi revelada uma infinidade de crenças dos participantes, mas para viabilizar o desenvolvimento da análise, selecionei 36 delas levando-se em conta a maior recorrência nos dados e a relevância que elas têm para este estudo. As crenças a serem apresentadas foram divididas em dois grupos: o primeiro contém crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês de forma geral (quadro 6.1), e o segundo traz as crenças especificamente relacionadas à utilização de TIC como recursos no ensino e aprendizagem de inglês (quadro 6.2).

Devido à grande quantidade de crenças levadas à discussão e ao número também alto de participantes para um estudo de crenças na perspectiva da abordagem contextual (Cf. BARCELOS, 2004), optei por não separar a análise dos dados coletados por cada instrumento do processo de triangulação dos resultados obtidos nesta análise. Dessa forma, esses dois processos foram feitos conjuntamente no momento em que eu analisei cada uma das crenças selecionadas para este estudo e, com o cruzamento de informações, pude garantir maior validade a esta pesquisa.

Quadro 6.1 - Crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês (LE)

01. Não se aprende inglês na escola pública
02. É importante aprender inglês desde cedo
03. O estudo do verbo *TO BE* é excessivo e maçante
04. A aula de inglês deve ser lúdica e dinâmica
05. É muito difícil desenvolver a oralidade
06. Não se aprende inglês em turmas grandes
07. É importante estudar num país da língua
08. É difícil aprender inglês porque é muito diferente do português

09. Inglês é mais fácil que português
10. O professor tem que ser criativo, paciente e dinâmico
11. O professor precisa ter boa formação e boa metodologia
12. A dedicação do aprendiz é fundamental
13. O trabalho com música favorece o aprendizado de pronúncia e aquisição de vocabulário
14. Assistir a filmes legendados melhora a compreensão da língua
15. Tradução e repetição de palavras auxiliam na aquisição de vocabulário
16. O domínio de inglês é um diferencial no mercado profissional
17. As TIC favorecem o aprendizado de inglês

Quadro 6.2 – Crenças sobre a utilização de TIC no ensino e aprendizagem de inglês

18. Utilizar TIC implica assumir um papel ativo frente às novas práticas educacionais
19. As TIC proporcionam maior vivência com o idioma aprendido
20. O trabalho com TIC deve ser mediado pelo professor
21. O ensino com TIC traz mudanças significativas para o desenvolvimento do aluno
22. A interação é uma das maiores vantagens das TIC
23. As TIC dinamizam a aula e motivam o aluno
24. O trabalho com TIC não é válido porque não podemos confiar em máquinas
25. Atividades em ambiente virtual são menos produtivas que em sala de aula
26. Uma boa conexão de *internet* é fundamental numa instituição que trabalha com TIC
27. Pela tecnologia o aprendizado é tangencial
28. Redes sociais são atrativas e favorecem a aprendizagem
29. Redes sociais mais conhecidas surtem maior efeito para fins educacionais
30. As TIC não são acessíveis a todos
31. As TIC tornam o aprendizado fácil e prazeroso
32. O mau uso das TIC pode causar desinteresse do aluno
33. No ensino de inglês devem-se interpolar metodologias clássicas com as novas tecnologias
34. A tecnologia prende a atenção do aluno e instiga a aprendizagem
35. No meio virtual é possível estudar e descontrair ao mesmo tempo
36. Com a tecnologia o inglês entra no universo das pessoas

6.1 Crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de inglês (LE)

Conforme consta na seção 1.3.1, o objetivo geral desta pesquisa é investigar o processo de ressignificação de crenças dos aprendizes participantes sobre o ensino e aprendizagem de inglês, desencadeado pela utilização de TIC como recursos de ensino e aprendizagem. Para isso, num primeiro momento, foi necessário conhecer o sistema de crenças já existente no grupo para, mais tarde, observar os efeitos causados pela inserção das TIC no processo. Seria inviável, no espaço de tempo disponível, levantar esses sistemas de crenças individualmente, por isso, procurei me concentrar naquelas crenças que pareciam ser partilhadas pela maioria dos participantes, tomando os alunos e a sala de aula como um todo.

Não foi difícil encontrar correspondências entre as formas de pensar dos alunos em relação a determinados aspectos pelo fato de que eles já conviviam no mesmo ambiente escolar e partilhavam as mesmas experiências de aprendizagem por pelo menos três anos no IFBA. Alguns deles, também no ensino fundamental, eram da mesma classe e tiveram os mesmos professores. Levando-se em consideração que as crenças de aprendizagem são contextuais e co-construídas nas experiências, fica fácil supor porque não houve grandes divergências de pensamento nessa fase inicial em que busquei acessar crenças consolidadas.

Para esse levantamento inicial, os alunos foram convidados a escrever narrativas³¹ (Apêndice D) reportando suas histórias de aprendizagem de inglês e suas percepções sobre o ensino-aprendizado desse idioma. Eles foram encorajados a comentar suas expectativas, desafios e dificuldades em relação ao aprendizado, bem como suas experiências e estratégias de aprendizagem. O objetivo era que o participante se expressasse livremente por meio da escrita. A partir da análise dessas narrativas pude inferir 18 crenças principais que depois serviram de base para a elaboração do questionário 2 (Apêndice H), o qual foi aplicado no final do curso visando a confirmar os movimentos de ressignificação de algumas daquelas crenças observados no decorrer das aulas. As entrevistas também foram bastante reveladoras no sentido de confirmar ou esclarecer questões apontadas pelos participantes na narrativa 1 e no questionário 2 e a triangulação dos dados obtidos nesses três instrumentos mostrou que uma daquelas crenças não se confirmou, restando 17 crenças no grupo 1.

Para melhor organizar a minha análise utilizarei a codificação **C** (crença) mais o número da crença (01 a 36, conforme quadros 6.1 e 6.2) para fazer referência às crenças apresentadas nos grupos 1 e 2. A análise de cada grupo será feita separadamente e, no caso do

³¹Os excertos de narrativas usados para fundamentar a análise serão apresentados tais como foram escritos pelos participantes, independente de eventuais desvios da norma linguística padrão.

primeiro (quadro 6.1), as dezessete crenças foram divididas em três subgrupos: crenças sociais mantidas, crenças individuais e crenças ressignificadas.

Apesar de que este estudo considera especificamente o ensino e aprendizagem de inglês, vale ressaltar que algumas das crenças levantadas poderiam se aplicar a outras áreas, como mostram estudos que investigam crenças sobre o ensino de português (MADEIRA, 2005) e matemática (VILA; CALLEJO, 2006), por exemplo.

6.1.1 Crenças sociais mantidas

O grupo de crenças que apresentarei nesta subseção compreende as crenças C02, C04, C11, C13 e C16, listadas no quadro 6.1. Os dados revelaram que elas já eram crenças consolidadas pela grande maioria dos alunos desde o início da pesquisa e que foram mantidas inalteradas até o encerramento do estudo. Elas se configuraram como crenças sociais porque, com exceção da C02, todas foram mencionadas por mais de 70% dos participantes nas primeiras narrativas e mais de 90% demonstraram estar plenamente de acordo com essas ideias no questionário 2 e durante as minhas interações com os participantes nas aulas. A seguir discorrerei separadamente sobre cada uma delas apresentando dados qualitativos e também recorrendo à quantificação como complementar à análise.

C02 - É importante aprender inglês desde cedo

A crença de que crianças aprendem inglês de forma mais eficiente que adultos parece fazer parte do imaginário da maioria das pessoas. Isso reforça a ideia da importância de se aprender desde cedo e, para alguns, desestimula o aprendizado na fase adulta. É comum ouvir expressões do tipo “estou velho demais pra aprender outra língua” ou “papagaio velho não aprende a falar”, mas há estudos que mostram que o fator idade é relativo quando a questão é adquirir proficiência numa língua estrangeira. O mais importante é que haja condições favoráveis a tal aprendizado, observando-se as características específicas de cada faixa etária.

Brown (2007, p.100-109) defende que a crença de que crianças aprendem uma L2 sem esforço e que são superiores aos adultos nessa tarefa quanto à conquista de bons resultados não tem fundamento. O autor explica que aprendizes nessa faixa etária precisam

fazer um grande esforço subconsciente para aprender e exercitar-se bastante nos aspectos cognitivo e afetivo para conseguirem internalizar tanto a L1 quanto a L2. Uma diferença que pode representar vantagem é o fato de que enquanto o adulto direciona sua atenção conscientemente para a forma, podendo demandar certa concentração, a criança exercita o foco na forma de maneira inconsciente, espontânea e periférica.

Segundo o autor, o aprendiz adulto aprende e memoriza uma quantidade maior de vocabulário, utiliza vários processos dedutivos e abstratos que resultam em atalhos para a aprendizagem da gramática e outros conceitos linguísticos e, em sala de aula, a capacidade de intelecção superior dos adultos permite que eles aprendam mais rápido que uma criança. Acredita-se também que a criança pode se beneficiar do fato de possuírem filtros afetivos mais baixos³² que os adultos, mas isso não é uma regra, visto que seus estados emocionais também estão sujeitos a abalos devido a razões relacionadas a fatores pessoais, sociais, culturais e políticos, especialmente quando tal aprendizado se dá em ambientes formais.

A esse respeito, Silva (2005) conclui que as contradições entre os argumentos acerca da correlação idade e aquisição se dá pela dificuldade de se comparar resultados de estudos que usam métodos tão diferentes. O autor completa que não é somente o fator idade que influencia na aprendizagem de uma LE, antes, a quantidade, qualidade e o tipo de exposição que a pessoa terá na LE.

Os excertos de narrativas abaixo mostram que os participantes desta pesquisa parecem concordar com a ideia da superioridade da criança em relação ao adulto no aprendizado de uma nova língua, embora eles não saibam explicar exatamente o porquê de tal crença.

[01]

(...) a criança na pré-escola tem maior facilidade no aprendizado (Alex - N1)

[02]

Na minha concepção, a aprendizagem na minha época do ensino fundamental se tornou mais fácil, não sei explicar se pela idade de melhor compreensão ou por outro motivo. O meu primeiro contato com o inglês básico foi quando tinha apenas 08 anos de idade (Carlos - N1)

³²Para Krashen (1985), a hipótese do filtro afetivo refere-se aos estados emocionais, às atitudes, às necessidades e motivações do indivíduo para o aprendizado de uma língua. Assim, aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade teriam um filtro afetivo baixo e, por isso, teriam mais chances de serem bem sucedidos no processo de aquisição de uma nova língua. Por outro lado, considera-se que aprendizes com baixa estima, tensos e ansiosos tenham o filtro afetivo elevado interferindo negativamente na absorção de insumo.

[03]

É de extrema importância, hoje, o ensino, desde o princípio da vida escolar de uma criança, de uma língua estrangeira, pois, o mundo anda interligado e é necessário falar um outro idioma por que com certeza aparecerá uma situação na qual deverá usar esse conhecimento (Mateus - N1)

[04]

Bem, logo no começo da minha vida acadêmica, no ensino infantil já me deparei com o ensino da língua inglesa. Nesse período foi possível o aprendizado de diversas coisas muito importantes tais como, cor, números, profissões e entre outros, o que é bastante interessante para a idade, acho que o ensino de uma língua nova seria muito mais eficaz se começasse nessa faixa etária, entre 4 e 5 anos. (Elton - N1)

[05]

Acredito que o inglês, assim como qualquer outra língua, é mais fácil de aprender quando iniciado o mais cedo possível. Uma criança está em fase de formação e constante aprendizagem, então, qualquer informação é absorvida muito rápido e se manter certo ritmo de ensinamento, memorizada e conseqüentemente apreendida (Júlia - N1)

Os participantes citados acima têm em comum o fato de que todos tiveram seus primeiros contatos com a língua inglesa logo nos primeiros anos escolares, entre 5 e 8 anos de idade. Pude notar por meio de conversas em sala que todos tiveram experiências de aprendizagem positivas nas séries iniciais, pois como afirma Elton (excerto 04) aprender vocabulário e outras estruturas simples do inglês era “bastante interessante para a idade”.

Considerando a minha própria experiência docente com alunos de 1^a a 3^a séries do ensino fundamental, vejo que, de fato, a criança parece estar sempre disposta para o novo, e, apesar de estarem sujeitas a problemas de ordem social, cultural e emocional, como atesta Brown (2007), em geral, elas aceitam bem o aprendizado que lhes é proposto. Mas, é claro, que outros elementos, como a adequação da metodologia às características da idade, devem ser levados em conta.

No excerto 06, as observações de Ramon trazem elementos que mostram que seu pensamento está de acordo com o que diz Silva (op. cit.) em relação à quantidade e qualidade da exposição à LE:

[06]

Tenho a plena convicção de que todos temos a capacidade de aprender novas línguas, (...) se começarmos desde pequenos a ter contato com o inglês e se o governo colocar professores aptos a ensinar inglês nas escolas da rede pública tudo isso nos ajudará e nos facilitará no aprendizado dessa língua que é tão usada mundialmente. (Ramon - N1)

Quando coloca que é importante “começar desde pequeno a ter contato com inglês”, o participante compreende que a aprendizagem de uma língua não se dá da noite para o dia, é preciso tempo de exposição, quantidade de insumos. E, ao mencionar a importância

de “professores aptos a ensinar inglês”, o aprendiz entra na questão da qualidade dessa exposição, que tende a ser diretamente proporcional à qualidade do trabalho docente, sobretudo no ensino para crianças. O participante também parece ter noção do papel do governo nesse sentido, embora seu comentário seja superficial e não leve em conta a necessidade de políticas educacionais que priorizem a capacitação e formação continuada dos professores e lhes garantam melhores condições de trabalho.

Tendo em vista que os excertos que me levaram a inferir a C02 foram muito recorrentes nas narrativas, esse tópico não foi abordado explicitamente nas entrevistas, mas mesmo assim houve alunos que fizeram menção ao fato de terem iniciado o aprendizado de inglês muito cedo, antes dos sete anos, e isso teria facilitado o estudo da língua nas séries do ensino fundamental 2. Além disso, as respostas ao questionário 2 reforçam a configuração dessa crença como social dentro do grupo. 100% dos alunos estão de acordo com esse pensamento, sendo que a maioria, 64%, concorda plenamente, conforme gráfico abaixo.

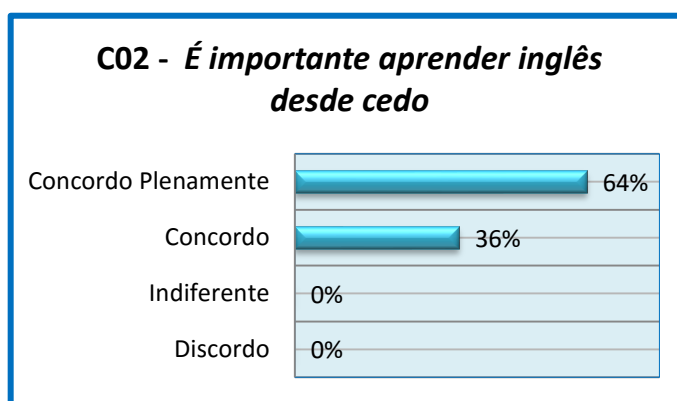


Gráfico 6.1.1.1: C02 - É importante aprender inglês desde cedo

É importante salientar que os participantes não descartam a possibilidade de se aprender inglês fora do período da infância. Eles apenas se colocam favoráveis ao início desse aprendizado mais cedo. Ao que tudo indica, eles foram motivados pelas experiências de aprendizagem positivas que viveram naquela faixa etária, o que torna nítida a influência que as experiências exercem na formação de crenças educacionais dos indivíduos.

C04. A aula de inglês deve ser lúdica e dinâmica

O lúdico faz parte da dinâmica das relações humanas, em maior ou menor escala para cada indivíduo, com ou sem objetivos funcionais. São brincadeiras ou dinâmicas mais livres de regras que, em geral, visam à realização de tarefas de forma prazerosa e espontânea, a partir de determinadas motivações e sem o interesse principal voltado para a competição.

A palavra ‘lúdico’ vem do latim *ludus* e quer dizer ‘jogo’. Pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que motive o empenho das pessoas na realização de um objetivo comum, exercitando sua criatividade e desenvolvendo o senso de cooperação, de forma espontânea e satisfatória. Na educação, essas atividades se configuram em forma de dinâmicas grupais, atividades com mímica, trabalhos manuais, atividades corporais, disputa entre equipes, colagem, improvisos musicais ou teatrais e muitos outros.

No caso do ensino de inglês, no trabalho com vocabulário e fluência, por exemplo, podem ser inseridas diversas atividades lúdicas que ajudam a descontrair o ambiente, mudando a lógica habitual da sala de aula e motivando os alunos a aprenderem enquanto se divertem. O entendimento de que a aula de inglês deve ser lúdica e dinâmica esteve latente em várias narrativas e foi confirmado também nas entrevistas dos participantes desta pesquisa, conforme excertos abaixo:

[07]

[Inglês] é a disciplina mais divertida de ser estudada e exerce um papel muito importante no futuro de muitas pessoas. (Kelly - N1)

[08]

Aprender inglês deve ser de forma lúdica e não de forma tradicional, pois fica difícil e chato. (Lucas - N1)

Kelly sempre se mostrou bem disposta e interessada no aprendizado de inglês e, de fato, se divertia com as atividades propostas nas aulas durante o período em que fui observador participante (como professor) na sua turma. Percebi que havia coerência entre o que a participante pensa sobre a aula de inglês e a sua postura como aprendiz. Sua crença foi revelada também na entrevista quando a participante comenta suas aulas do ensino fundamental:

[09]

KELLY: Péssimas! Porque minha professora /.../ Ela não gostava de tá lá, então era aquela coisa de tá lá por tá, aí ia dar aula mas a aula não era dinâmica. Pegava um livro e passava atividade, aquela coisa que a gente não entendia quase nada. (Entrevista)

Assim como Kelly, no excerto 10 retirado da entrevista, Lucas comenta sobre as atividades das quais não gostava nas aulas do ensino fundamental. Ele menciona a forma com que o livro didático era usado pelo seu professor, explicando um pouco do que considera que sejam aulas tradicionais, pouco lúdicas, que podem tornar a aprendizagem difícil e chato, conforme havia citado acima no excerto 08.

[10]

LUCAS: Ah, eu não gostava de inglês nas horas de livro /.../
PESQUISADOR: Você se refere ao livro que usava na sala?

LUCAS: Usava na sala. Não era a questão do livro em si, mas sim o método de usar só livro, livro, livro. Por isso eu não gostava. (Entrevista)

O livro didático é uma boa opção de material para ser usado como referência nas aulas, mas é importante que o professor reflita sobre como utilizá-lo de forma eficaz levando os alunos a uma aprendizagem significativa e potencializada. Essa preocupação deve surgir logo no início, ao avaliar o livro a ser adotado – quando é dada ao professor essa oportunidade, e, a partir daí, adequar as propostas do livro à realidade da sala de aula. Uma boa análise da lição proposta no livro ao preparar a aula indicará ao professor se há a necessidade de adaptá-la ou complementá-la com outros materiais de forma que a aula seja mais dinâmica e esteja mais de acordo com as capacidades, necessidades e expectativas dos alunos. Caso contrário, eles não verão sentido no uso do livro, assim como demonstram os participantes citados nos excertos acima.

No excerto 11, Jean relembra suas aulas do ensino fundamental e as classifica como mecânicas. A falta de dinamicidade e de um componente lúdico leva o participante a caracterizar aquelas experiências como “fechadas” e “obscuras”, visto que a professora não estava aberta a formas menos tradicionais de ensinar, que pudessem contribuir para tornar mais claro, visível e significativo o aprendizado.

[11]

JEAN: As aulas eram muito mecânicas, não tinha muita variedade de aprendizado. Era aquilo, aquilo, aquilo, não tinha meios pra que a gente pudesse aprender de uma forma mais lúdica. Era uma coisa muito mecânica, uma coisa muito obscura, uma coisa muito fechada. (Entrevista)

Nos excertos 12 e 13, vemos uma contraposição, baseada em experiências de aprendizagem no ensino fundamental, entre o que os participantes consideram aulas dinâmicas e lúdicas e outras que não teriam essas características:

[12]

A minha professora de inglês utilizava vários métodos (...) músicas levadas à sala (com tradução) onde nos tentávamos por um determinado período pronunciar as palavras com a maior clareza possível (...) e também o dicionário inglês-português que ela utilizava conjunto a brincadeiras como caça ao tesouro forca entre outros. (Cláudio - N1)

[13]

PESQUISADOR: Mas o que mais acontecia? De que forma era...

JÚLIA: O professor, quadro, aluno, papel. Só. Não tinha outras... não existia... não era uma aula dinâmica. Não era professor, era “dador” de aula. Chegava na sala, escrevia no quadro, a gente copiava e só. (Entrevista)

Cláudio, excerto 12, relembra das variadas atividades que sua professora utilizava na aula (músicas, tradução, treino de pronúncia, dicionário, brincadeiras), enquanto que Júlia reclama do professor ‘dador’ de aula que só escrevia no quadro e pedia que copiassem. A participante reforça que “não era uma aula dinâmica” como a da outra professora que “utilizava vários métodos”. No excerto abaixo, a mesma aluna relembra outras experiências que, em sua opinião, deixavam a aula mais dinâmica e criativa, a partir de projetos envolvendo música e teatro.

[14]

Lembro que meu professor, Sr. X, gostava de promover ‘eventos’ no colégio, como apresentações de músicas e teatro em inglês. Uma maneira dinâmica e criativa de ensinar. (Júlia - N1)

Da mesma forma, a descrição de Mateus, abaixo, retrata aulas dinâmicas, lúdicas e “muito interessantes”, com a utilização de músicas, jogos, brincadeiras, trabalho com pronúncia, vocabulário, traduções com uso de dicionário, teatro, vídeo e textos.

[15]

(...) eram aulas muito interessantes no início do “primário”. Tínhamos músicas, jogos, brincadeiras em inglês para estimular a garotada a pronunciar e escrever os primeiros conhecimentos básicos como nome de animais, cores, falar o próprio nome e algumas saudações /.../ Na chegada ao ginásio, o ensino se intensificou um pouco mais, já fazíamos provas de inglês sem o uso de dicionários e fazíamos rotineiramente encenações, vídeos, textos, pequenas traduções. (Mateus - N1)

O dinamismo das aulas de inglês no ensino fundamental é apontado também por outro participante. Alex, que foi colega de classe de Mateus, também fala positivamente das suas experiências de aprendizagem, destacando a dinamicidade que a professora dava às aulas ao utilizarem atividades diversas e já incluindo o uso de recursos tecnológicos:

[16]

PESQUISADOR: Certo. Como eram suas aulas de inglês no ensino fundamental?
ALEX: Eram bem interativas. A professora, ela colocava, por exemplo, fazia atividades, filmes, clipes também, e junto com o conteúdo didático tinha CDs e CD *rooms* tanto para ouvir como também pra você utilizar em casa. /.../ Eu gostava! (Entrevista)

Do ponto de vista de Ramon, Elton e Carlos, a seguir, uma boa aula de inglês é aquela que é dinâmica e criativa, em que haja interação professor/aluno e aluno/aluno. Jean, no excerto 20, de alguma forma corrobora o que diz Júlia sobre o professor “dador” de aula ao salientar que o professor “vomitar o conteúdo” numa aula tradicionalista não é suficiente.

[17]

PESQUISADOR: Na sua opinião, como deve ser um boa aula de inglês?
RAMON: As aulas de inglês devem ser aulas dinâmicas, deve-se utilizar outros métodos como vídeos, músicas, livros... para que a gente possa aprender de uma forma mais lúdica. (Entrevista)

[18]

ELTON: Tem que ser dinâmica e criativa. (Entrevista)

[19]

CARLOS: Uma boa aula de inglês deve ser uma aula interativa. (Entrevista)

[20]

JEAN: Acho que uma boa aula de inglês deve sempre ter uma boa interação do professor com o aluno, não só eh, entre aspas, vomitando o assunto, mas sim interagindo com o aluno de outras maneiras, fazendo atividades, utilizando a *internet*, por exemplo /.../. (Entrevista)

Além da grande recorrência nas narrativas e entrevistas, as respostas dos questionários também demonstraram que parece ser consensual entre os participantes a crença de que a aula de inglês deve ser dinâmica e lúdica. Isso fica latente ao se verificar que apenas 9% dos participantes não opinaram a respeito e os outros 91% se colocaram como favoráveis, sendo 73% plenamente de acordo com essa crença, conforme representado no gráfico.

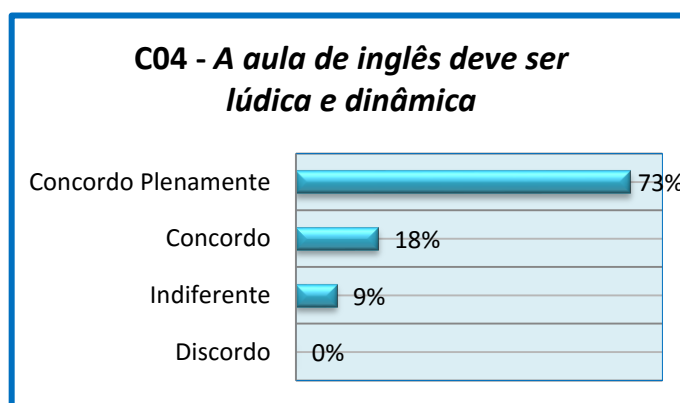


Gráfico 6.1.1.2: C04 – A aula de inglês deve ser lúdica e dinâmica

Vários relatos dos participantes nas entrevistas, narrativas e durante a observação das aulas sinalizam que a C04 é oriunda, principalmente, das experiências de aprendizagem anteriores. Os alunos que já haviam experienciado aulas dinâmicas e lúdicas foram muito influenciados positivamente a crer que a aula de inglês deve incluir dinâmicas, jogos, brincadeiras e interação. Inversamente, os que tiveram aulas mais tradicionais, basicamente com a utilização mecânica do livro didático, quadro e giz, sentiram que poderiam ter tido melhor proveito se suas experiências de aprendizagem tivessem ido além dessa dinâmica.

C11 - O professor precisa ter boa formação e boa metodologia

Crenças sobre a importância da formação e da metodologia utilizada pelo professor de inglês são recorrentes nos estudos, como em Silva (2005) e Santos (2010). A

pesquisa de Silva (op.cit.) apontou que o bom professor de línguas, dentre outras coisas, deve ser capaz de utilizar uma boa metodologia e ministrar uma boa aula, se atualizar todo o tempo, utilizar estratégias adequadas para o ensino, adequar suas aulas às reais necessidades do aluno e ter domínio da matéria e/ou da língua. A participante da pesquisa de Santos (2010) mostrou-se convicta de que a formação acadêmica e capacitação profissional são indispensáveis para um bom professor de LE. Seguindo a mesma linha dos estudos citados, os participantes da presente pesquisa demonstram comungar com essa compreensão ao deixarem transparecer em várias ocasiões, às vezes de forma enfática, que consideram importante que o professor de inglês tenha uma boa formação, o que, espera-se, contribui para que eles façam boas escolhas metodológicas.

Nos excertos seguintes, retirados de narrativas e de uma entrevista, os participantes relatam experiências de aprendizagem de inglês no ensino fundamental e neles encontramos vários elementos que fundamentam a C11:

[21]

(...) tínhamos o ensino regular da disciplina inglês, mas de forma precária, principalmente porque a professora não era especializada na área e meio que enrolava no ensino da língua em suas aulas. (Elton - N1)

[22]

(...) the methods used earlier by my teacher was a bit archaic, where she worked primarily simple conversations and text readings, where the words were really easy to be translated³³. (Jean - N1)

[23]

(...) tive um pouco de dificuldade, além da turma ser grande e ter professores que tinham pouca experiência na disciplina. (Lucas - N1)

[24]

(...) eram aulas limitadas, pois a professora não falava mais do que o assunto da aula. Penso que ela não sabia muito de inglês, era simplesmente uma professora de língua portuguesa que dava esta aula para constar na grade de disciplinas da minha escola. (Ramon - N1)

[25]

VINÍCIUS: /.../ O ensino de línguas é uma coisa importante, mas muitas escolas não tem esse ensino ou, por exemplo, usam professores de outras matérias que tem algum conhecimento pra poder dar aula e não são preparados /.../ é uma iniciativa que é válida mas eu considero que, que foi pouco caso. (Entrevista)

Elton diz que o ensino de inglês na sua escola era precário e atribui a razão principal disso à falta de um profissional especializado. A partir do relato de Jean, sobre o modelo “arcaico” de ensino que não lhe chamava a atenção, com textos e diálogos fáceis, fica

³³ (...) os métodos utilizados inicialmente pela minha professora eram um pouco arcaicos, em que ela trabalhava principalmente conversações simples e leituras de textos de vocabulário fácil. (Tradução minha)

implícita a falta de empenho do professor da época em se atualizar e inovar seus métodos e materiais de ensino. No caso de Lucas e Ramon, excertos 23 e 24 respectivamente, ambos foram vítimas de um problema mais sério ainda: a falta de formação do professor na área específica de ensino, o que, inevitavelmente, resulta em aulas pouco significativas e “limitadas”, como registra Ramon. Isso acontece principalmente na rede estadual, quando há aulas de inglês remanescentes numa escola em número que não “justifica” a contratação de um novo professor. A saída que a escola encontra é repassar aquelas aulas a outro professor que esteja com baixa carga horária e, portanto, necessita complementá-la para evitar que seja devolvido para a secretaria de educação por esse motivo.

Há alguns anos, a escassez de professores com formação em Letras com Inglês também explicava tal situação, sobretudo no interior do estado. Felizmente, o quadro atual é mais confortável, visto que há cursos de formação de professores com habilitação em Inglês ou Português/Inglês em várias cidades da Bahia como Salvador, Vitória da Conquista, Santo Antônio de Jesus, Ilhéus, Feira de Santana, Alagoinhas, Jacobina, Caetité, Teixeira de Freitas, Conceição do Coité, Seabra e Amargosa, além de programas de pós graduação consolidados que apoiam projetos de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas.

Apesar dos avanços na área de formação de professores de língua estrangeira no estado da Bahia, a situação vivida por alguns dos participantes da pesquisa ainda não se extinguiu por completo em algumas escolas da região onde esses alunos vivem, o que é extremamente prejudicial à promoção do ensino-aprendizado de inglês na escola regular. Além disso, esses padrões reforçam o “pouco caso” com que é tratado o ensino de inglês em algumas escolas, como assinala Vinícius no excerto 25, e denunciam o estado de marginalização em que a disciplina ainda se encontra dentro da organização curricular de grande parte das escolas em todo o país.

Acreditar que um professor precisa ter formação e boa metodologia, para muitos dos participantes, é resultado de experiências positivas de aprendizagem com professores que eles julgavam possuir essas qualidades. Esse é o caso de Vinícius que diz ter tido uma “boa base da língua” na educação infantil porque tinha uma professora preparada para trabalhar com aquela faixa etária:

[26]

Nesse primeiro momento tive uma boa base da língua, por ter uma boa professora no que se refere aos métodos de ensino com crianças, fato que é imprescindível à aprendizagem de um novo idioma. Com a mudança da referida professora para os EUA, tive uma série de professores, um a cada ano, que sempre eram demitidos da escola por não terem a formação necessária e/ou metodologia que refletisse em rendimento dos alunos. (Vinícius - N1)

Ainda no excerto 26, o participante mostra que sua escola se preocupava com a qualidade do ensino de inglês oferecido, ao efetuar sucessivas demissões de profissionais que não apresentavam o desempenho esperado. Vale ressaltar que naquela ocasião o participante estudava numa escola da rede privada onde a dinâmica de contratação de professores é diferente da rede pública e, por isso, há menos tolerância a posturas docentes que não contribuem para a aprendizagem.

No excerto seguinte, o mesmo aluno compara suas experiências de aprendizagem no ensino fundamental 2, com um professor que tinha formação em nível de pós-graduação (mestrado) e outro apenas graduado. Essas experiências o levaram a concluir que titulação “não é o mais importante”.

[27]

Ao entrar no 2º ensino fundamental comecei a ter problemas com a matéria, pois era ensinada de forma metódica e sistemática pelo professor, que dificultava muitas vezes a aprendizagem por ser rígido ao extremo e ser uma aula monótona. Este era mestre em inglês, o que mostra que titulação muitas vezes não é o mais importante. Inglês no 2º ensino fundamental e ensino médio, era o terror de toda a escola, e o professor era odiado e taxado de chato. (...) Com a saída do professor terror, foi chamado um substituto que conseguiu fazer com que a turma aprendesse realmente muita coisa em pouco tempo, e eu que gosto da área. Fui aprovado com nota máxima nas unidades ministradas pelo substituto (Vinícius - N1)

Experiência semelhante à de Vinícius foi vivenciada também pela participante do estudo de Santos (2010), a qual acredita que, além da formação e capacitação profissional, o professor precisa ter dom para ensinar. Essa ideia tomou espaço no seu sistema de crenças quando ela observou que um de seus professores, com formação na área e proficiência em inglês, não conseguia alcançar seus objetivos de ensino, em detrimento de outra professora com pouca formação. Ela, então, atribuiu essa incapacidade à falta de dom para ensinar. No caso dos participantes do estudo que ora relato, a questão do talento, aptidão ou uma espécie de habilidade especial para ensinar é também implicitamente sugerida pelos participantes quando eles são questionados nas entrevistas sobre o perfil ideal para um bom professor de inglês, apesar de não usarem expressamente o termo “dom”, conforme se segue nos excertos:

[28]

CARLOS: O professor tem que ser dinâmico, tem que tá lado a lado com aluno tirando suas dúvidas, sabendo passar o conteúdo de uma forma lúdica, não somente chegar e passar no quadro, “Ah, você tem que aprender”, e forçar o aluno a aprender. Ele tem que saber passar ao aluno de uma forma assim que ele possa se divertir com a aprendizagem. (Entrevista)

[29]

CLÁUDIO: Tem que se preocupar não só com atividades escritas mas com o desenvolver do aluno em várias outras atividades. Porque só a atividade avaliativa escrita, ele julgar por apenas um modo (+) Ele tem que ser, como é que eu posso

dizer, ele tem que julgar por várias outras atividades, porque uma atividade só às vezes o aluno não se identifica com aquele tipo de atividade e acaba se prejudicando. (Entrevista)

[30]

ELTON: Um professor criativo que trouxesse métodos novos sempre para a sala de aula, que usasse a tecnologia a seu favor. E tivesse uma boa metodologia de ensino, que pesquisasse metodologias. A *internet* tá aí pra isso agora. Pesquisar tecnologias que dão certo e tentar aplicar na sala de aula. (Entrevista)

Ao sugerir que o bom professor de inglês deve estar lado a lado com o aluno, ajudando-o na condução de sua aprendizagem de forma leve e divertida, com criatividade e inovação, sendo sensível aos seus estilos de aprendizagem e investindo na sua própria formação e atualização com o intuito de se tornar um profissional melhor a cada dia, os participantes tocam em elementos que vão além da formação e parecem essenciais a um professor que “tem dom para ensinar”, ou seja, uma capacidade inata indispensável para os que escolhem ser professores. Essa capacidade pode vir a ser desenvolvida por meio de processos formativos, mas dificilmente será inculcada na natureza de quem não a possui, como parece ser o caso do professor mestre citado por Vinícius e do professor da participante do estudo de Santos (2010) segundo a qual ‘não nasceu pra ser professor’.

O uso de metodologias de ensino que parecem adequadas ao ensino de línguas também foi bastante citado nas falas dos participantes ao descreverem o professor ideal:

[31]

LUCAS: Professor que goste de trabalhar com grupos. Eh, professor didático, atualizado, especialmente, tem que ser um professor atualizado com notícias. Eh também que seja um professor que goste de trabalhar com peças, professor que goste de trabalhar com a parte da tecnologia. Isso é um perfil ideal para um professor hoje de inglês. (Entrevista)

[32]

MATEUS: Acho que primeiramente ele tem que ter uma didática bastante atualizada. Ele deve se inteirar sempre nos novos modelos de aprendizagem, procurar sempre recursos novos para entreter os alunos, porque é um desafio rotineiro. (Entrevista)

[33]

ALEX: Seria não ser aquele professor tradicional que só utiliza livros, explorar mais todas as estratégias que tem de aprendizado, explorar muito os TICs, as tecnologias de informação e comunicação, que tem um grande potencial hoje tanto no aprendizado de várias matérias como também de linguagens. (Entrevista)

Ao reivindicar um professor que goste de trabalhar com grupos e performances teatrais, Lucas, excerto 31, retoma um pouco do que fora discutido a respeito da aula lúdica e dinâmica ao passo que enfatiza a importância da metodologia utilizada pelo professor para o sucesso do ensino. Da mesma forma, no excerto seguinte, Mateus fala do desafio que a tarefa

de ensinar representa e aponta a renovação constante das práticas docentes como uma estratégia para o bom professor despertar o nível de interesse da turma. Também Alex, no excerto 33, ao comentar sobre a importância da metodologia utilizada pelo bom professor, aponta a necessidade de o professor explorar várias estratégias de aprendizagem e, assim como Lucas, sinaliza para o uso das TIC como uma forma de potencializar o ensino.

Além da grande recorrência de fragmentos que desvelaram a crença a respeito da importância da formação e da metodologia do professor nas narrativas e entrevistas, os questionários também vieram confirmar que essa é uma crença social no grupo, visto que a tabulação desses instrumentos indicou concordância total dos participantes, sendo que a maioria deles, 73%, assumiu concordar plenamente com essa crença, conforme gráfico.

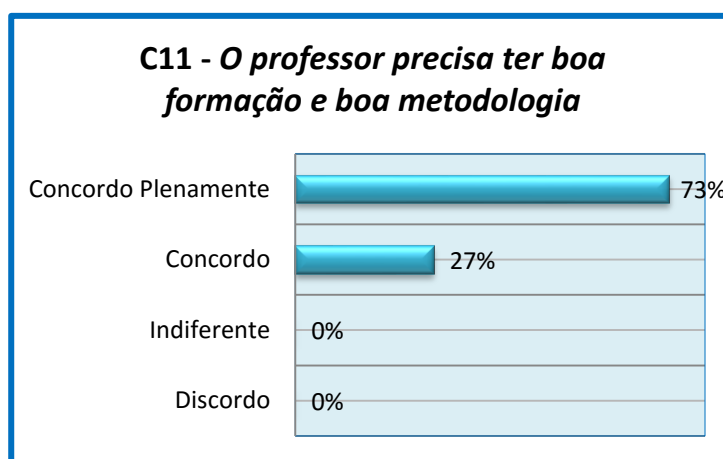


Gráfico 6.1.1.3: C11 – O professor precisa ter boa formação e boa metodologia.

Conforme se observa nos parágrafos anteriores e nos dados apresentados, a C11 parece fazer parte do núcleo central dos sistemas de crenças dos participantes e suas origens têm início nas suas experiências de aprendizagem no ensino fundamental. Alguns participantes tiveram a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem com professores com perspectivas de ensino diferentes e suas impressões e julgamentos pessoais os levaram a estabelecer alguns padrões para o que seria um bom professor de inglês logo cedo. Outros, quando chegaram ao ensino médio/técnico no IFBA, conheciam apenas um modelo e, a partir da nova experiência, com um professor que parecia atender de forma mais completa às suas expectativas quanto aos quesitos formação e metodologia, puderam consolidar a crença, já em formação a respeito do perfil do professor de inglês.

Analisando-se separadamente os dados coletados por cada instrumento, conclui-se que as ocorrências de fragmentos referentes a essa questão aumentam das narrativas (primeiramente escritas) para as entrevistas (concedidas mais tarde), até chegar-se ao ápice

nos questionários, os últimos a serem aplicados. Eles revelaram total aderência do grupo à C11, mesmo daqueles participantes que porventura não tivessem tocado na questão da formação e metodologia do professor nas primeiras coletas de dados.

C13 - O trabalho com música favorece o aprendizado de pronúncia e aquisição de vocabulário

Ajudar o aluno a desenvolver fluência comunicativa é um dos maiores desafios dos professores de inglês, sobretudo quando se trabalha com grupos grandes na educação básica. Um dos caminhos para se chegar a tal objetivo passa por um trabalho intenso de aquisição de vocabulário e correção de pronúncia, pois de nada adiantaria ao aprendiz conhecer a estrutura de uma língua estrangeira se não conseguir compreender seu interlocutor e produzir enunciados significativos e compreensíveis. Nessa perspectiva, o trabalho com músicas tem sido um grande aliado no ensino, trazendo vantagens como a possibilidade de utilização de várias técnicas e dinâmicas de ensino - individual ou em grupo, e o fácil acesso aos mais variados estilos musicais, letras, áudios e vídeos pela *internet*. Por meio da música, o professor pode introduzir a noção do inglês como língua franca, explorando as variações de sotaques de cantores e bandas da atualidade de diversos países cujos repertórios fazem parte do cotidiano dos alunos, ou abordando as temáticas sociais trazidas em muitas letras.

Nas canções o professor encontra linguagem autêntica, riqueza de vocabulário e ainda pode explorar as estruturas gramaticais e os aspectos culturais impressos nelas, já que se configuram como uma forma eficaz de expressão cultural e identitária de um indivíduo ou de um povo. O que também contribui para tornar o trabalho com a música mais atraente é o fato de ela funcionar como um importante fator motivacional para aprendizes de todas as idades. Ritmos e sons aguçam as percepções cerebrais e, desde que sejam aprazíveis ao ouvinte, têm o poder de tornar mais leves e agradáveis mesmo aquelas tarefas de que não gostamos. Sempre que incluo uma música no meu plano de aula são perceptíveis as expressões positivas nos rostos dos alunos, tendo a sensação de que a aula “voou”. Os efeitos positivos da música no ensino de línguas é assunto recorrente nos estudos em Linguística Aplicada e ficou comprovado também nesta pesquisa, conforme os relatos dos participantes, que evidenciaram a C13, a seguir.

As experiências de aprendizagem dos alunos participantes no ensino fundamental foi bastante marcada pelas atividades com a música. Sempre que o tema foi abordado nos questionários, entrevistas ou durante a minha observação em aula sobre atividades de que eles gostavam ou experiências de aprendizagem de ensino, a música era mencionada.

[34]

(...) tínhamos músicas, jogos, brincadeiras em inglês para estimular a garotada a pronunciar e escrever os primeiros conhecimentos básicos como nome de animais, cores, falar o próprio nome e algumas saudações. (...) Outro fator que ajudou a melhorar minha pronúncia foi (...) as traduções de músicas levadas pela professora na minha antiga escola, era algo que a turma ficava estimulada e até cantávamos a música. (Mateus - N1)

[35]

MATEUS: /.../ A gente fazia também muito (+) ouvia músicas, fazia tradução de letras e fazíamos pequenas encenações pra poder trabalhar a questão da pronúncia. (Entrevista)

[36]

ALEX: Eh::: eu gostava quando tinha músicas, atividades de músicas, e que ela começava (+) mandava a gente traduzir a música e depois fazia perguntas a respeito das traduções. (Entrevista)

[37]

(...) chegamos a fazer clipes com músicas em inglês. (Alex - N1)

[38]

CLÁUDIO: Sim. Às vezes a gente escutava algumas músicas e::: era só isso mesmo. (Entrevista)

Nos excertos 34, 35, 36 e 37, Mateus e Alex, que foram colegas de classe durante o ensino fundamental, demonstram que sua professora valorizava muito o trabalho com música, utilizando-a como recurso para “estimular a garotada a pronunciar e escrever”. Alex completa que além de estudar o vocabulário da música e cantá-la eles ainda gravavam clipes, tornando a aula mais interessante e descontraída. Cláudio não avalia sua experiência com inglês no ensino fundamental de forma tão positiva, entretanto, ao ser questionado se havia atividades que ele gostava de fazer, a música vem logo como resposta, excerto 38.

Além do incentivo dos professores para se aprender com música em sala de aula, os alunos também a utilizavam como estratégia particular de aprendizagem fora da escola, como demonstram os excertos abaixo. Eles ouvem e traduzem a música com o objetivo principal de aprender pronúncia e “palavras novas”, motivados pela tradição de seus professores de usarem música em sala com essa finalidade:

[39]

(...) a minha curiosidade me levou a pesquisar a tradução pela *internet* sobre as letras das respectivas músicas. Sem compreender de início, aquela minha iniciativa somou no meu vocabulário e no meu aprendizado da língua inglesa. (Carlos - N1)

[39]

Além dos cursos, escuto algumas músicas em inglês e leio as traduções, desse modo aprendo palavras novas. (Júlia - N1)

[40]

(...) o que posso deixar de legado sobre o meu aprendizado de inglês é que se deve ler bastante o dicionário, ouvir músicas em inglês, filmes, e textos para ter percepções sobre o mesmo. (Lucas - N1)

[41]

O aluno deve (...) ouvir músicas internacionais. (Elton - N1)

Quando questionados nas entrevistas sobre as estratégias que utilizavam para aprender inglês, as atividades de ouvir, traduzir e cantar letras de música voltam a aparecer nas falas dos participantes.

[42]

ALEX: Ouvir as músicas, ver as traduções e os trechos, estudar a partir das músicas. (Entrevista)

[43]

CARLOS: Música. Procuro buscar muita música, às vezes dicionários quando eu não sei uma palavra, vou no dicionário e tento gravar. Gravar, na verdade, não é a palavra correta, mas tentar assimilar o que aquela palavra tem a me dizer e às vezes a própria música. Às vezes, a gente, pela curiosidade de saber o que aquela música está nos passando, a gente vai em busca daquela informação e acaba aprendendo através dessa informação. (Entrevista)

[44]

KELLY: /.../ ouvir música, tentar traduzir a música, ouvir, ver o vídeo e ver o que tá se passando no vídeo e entender, porque quando a gente começa a entender o que tá se passando na língua dos outros é muito melhor. (Entrevista)

[45]

RAMON: O aluno, ele também tem que fazer a parte dele. Ele tem que se dedicar, quando o professor passar atividades, ele tem que fazer as atividades. Tem que procurar assistir filmes em inglês, escutar músicas pra que aquelas palavras possam fazer parte do seu cotidiano. (Entrevista)

[46]

VINÍCIUS: Eu uso muito música, porque falar eu consigo e escrever também. Falar eu me saio até melhor, mas o ouvir e compreender eu acho mais difícil. Então eu tento pela escala mais difícil pra quando a conversação ser mais fácil. Então o que eu vejo que é mais difícil pelo ritmo, por tudo, são as músicas. Então, geralmente, /.../ eu fazia assim: escolhia uma música, vamos dizer assim, é uma música da semana, tentava aprender só ouvindo a música, a cantar ela, e depois eu ia pra letra pra comparar se o que eu tinha ouvido era realmente o que tem na letra da música. (Entrevista)

Alex acredita que o inglês pode ser estudado a partir da música. Da mesma forma, Carlos, nos excertos 39 e 43, afirma que a curiosidade por conhecer as mensagens presentes nas letras de músicas de que ele gosta o motiva a traduzi-las e, com isso, acaba adquirindo novos conhecimentos. E Vinícius, que estudou em cursos de idiomas e se encontra num nível

de inglês acima dos demais colegas, utiliza a música para treino de *listening* e pronúncia, pois acredita que essa estratégia é mais desafiadora do que os diálogos, nesse sentido.

A C13 foi classificada como uma crença social dentro do grupo por ter sido revelada em vários momentos da investigação por meio dos instrumentos de coleta de dados, bem como pela minha observação da boa receptividade dos alunos para as atividades que eu propunha com música enquanto fui seu professor. Algumas foram utilizadas como atividades de aula, outras como atividades avaliativas com o objetivo de avaliar *listening*, vocabulário, gramática e compreensão de texto. Os alunos ajudavam a escolher a música a ser ouvida e estudada em sala por meio de enquetes que eu disponibilizava na sala virtual que criei para este grupo no *site* educacional *edmodo.com*. Dentro de uma lista de três músicas, a mais votada entrava para o programa da aula seguinte.

No caso do uso de músicas em avaliações escritas, alguns dias antes, eu indicava a música a partir da qual seria elaborada a avaliação. Os alunos baixavam letra e áudio da *internet* nos seus *smartphones* e tinham algum tempo para ouvi-la e estudá-la, prestando atenção ao vocabulário, pronúncia, sua mensagem e até tentavam identificar itens gramaticais presentes nas letras que pudessem ser abordados por mim na avaliação. Dessa forma eu poderia explorar questões mais específicas na música, em questões mais elaboradas, com a certeza de que todos aqueles que se prepararam para a avaliação teriam um bom aproveitamento, o que normalmente acontecia. Em geral a avaliação tinha um nível relativamente alto de dificuldade, mas o objetivo não era usar o instrumento para punir ou atestar incompetência, muito pelo contrário, com isso eles se convenciam de um princípio simples e essencial: quem estuda, aprende.

No gráfico seguinte, gerado a partir da tabulação dos resultados dos questionários 2, vê-se que 100% dos alunos acreditam na C13, sendo que a maioria, 73%, concorda plenamente com essa crença.

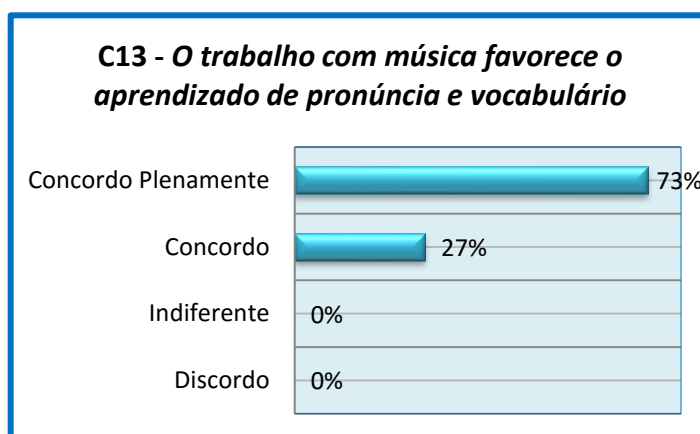


Gráfico 6.1.1.4: C13 – O trabalho com música favorece o aprendizado de pronúncia e vocabulário.

Tenho grande afinidade em trabalhar com música no ensino de inglês e, por isso, ela sempre fez parte do meu repertório de atividades de aula. Elas têm o poder de envolver a grande maioria dos alunos e contagiar mesmo aqueles que não são tão motivados por essas atividades, o que não era o caso do grupo participante desta pesquisa, pois todos pediam e participavam ativamente das aulas com músicas desde o início do curso. Vejo que a minha prática docente serviu para reforçar essa crença que já veio consolidada nos sistemas de crenças dos participantes. Eles conheceram outras possibilidades de aprendizado com música e até a sua utilização como instrumento de avaliação, o que pareceu ser a maior novidade para eles. Isso fica evidente na análise dos dados, visto que mesmo aqueles que não tocaram na C13 na primeira coleta de dados (narrativas) foram enfáticos ao tocar na questão durante as entrevistas e nas respostas aos questionários.

C16 - O domínio de inglês é um diferencial no mercado de trabalho

A cada ano que passa são reforçadas as relações entre o conhecimento de inglês e a conquista de melhores espaços no mercado de trabalho, tendo em vista a derrubada de fronteiras que essa língua provoca num mundo globalizado. Esse fenômeno salta aos nossos olhos numa rápida busca por emprego em *sites* da *internet* ou em visitas a agências de recolocação profissional. Nos estudos sobre CEAL, essa temática sempre está presente, pois as crenças são contextuais e socialmente construídas, de forma que o momento histórico que vivemos, com a consolidação do modelo de economia global e da língua inglesa como língua internacional, tem feito com que a crença na importância do conhecimento de inglês para a inserção no mercado de trabalho tome uma dimensão social e seja compartilhada por um número cada vez maior de pessoas.

O estudo de Silva (2005), por exemplo, sugere que uma das razões dos seus participantes terem optado por estudar inglês é a utilidade do conhecimento dessa língua no mercado de trabalho. Também Coelho (2005) aponta relações entre saber inglês e a inserção no mercado de trabalho ao discutir crenças de alunos sobre a importância do inglês e sobre como o conhecimento desse idioma favorece a conquista de uma boa colocação profissional. Na análise dos dados relatada por Gratão (2006), o aprendizado de inglês é justificado pela possibilidade de inserção, ascensão social e melhoria na qualidade de vida a partir da abertura de novas possibilidades de trabalho. Mello (2008) observa que a motivação para aprender a língua é fator fundamental para que esse aprendizado seja bem sucedido. Conforme apontaram os seus dados de pesquisa, grande parte dessa motivação vem do pressuposto de

que o domínio da língua inglesa é fundamental para o sucesso financeiro e profissional. Por fim, em 2010, no estudo de Santos o monolinguísmo surge como uma nova forma de analfabetismo dentro do atual mundo do trabalho, questão que foi colocada pela sua participante de pesquisa que à época se formava em áreas em que a falta de conhecimento de inglês poderia causar essa impressão, turismo e relações internacionais.

No caso do estudo aqui relatado, a preocupação com o mercado de trabalho foi marcante entre os dados que analisei, porém essa crença foi expressa com uma intensidade menor do que o fizera a participante do estudo de Santos (2010), visto que na área de formação dos participantes do estudo atual – eletromecânica – o inglês é menos determinante. Entretanto, isso não diminui o fato de que a C16 foi revelada com força de crença social consolidada no grupo, conforme se observa nos excertos selecionados dos dados e que deram suporte à minha análise a seguir.

Já na primeira coleta de dados, nas narrativas, a crença no inglês como um diferencial para o mercado de trabalho é apontada pela maioria dos alunos:

[47]

Um profissional que possui entendimento e domínio dessa língua, ganha pontos no mercado de trabalho. (Júlia - N1)

[48]

No Brasil, por exemplo, existem inúmeras empresas e serviços dando muita ênfase para a língua inglesa, o problema é que nem todos os brasileiros possuem essa habilidade em falar e ler inglês. (Kelly - N1)

[49]

(...) no atual momento de globalização, o domínio de uma língua como o inglês, é imprescindível tanto socialmente quanto profissionalmente, tornando assim o indivíduo mais completo. (Vinícius - N1)

[50]

Eu acho muito legal o inglês, ou como se diz aqui na Bahia, é muito massa! Quero muito tomar um curso não só por que acho legal, mas para enriquecer o meu currículo, além de que para fazer mestrado ou doutorado tem que saber outra língua não é verdade?! (Ramon - N1)

[51]

English is important in personal life and in relation to the vocational success of the individual work, because nowadays companies have a need for professionals able to communicate with companies multinacionais to close large contracts and Brazil currently is lacking with this professional level. (...) Brazil in 2014 will host the World Cup, then it is extremely important that people are trained to greet visitors appropriately in chains, supermarkets, drug stores and etc³⁴. (Jean - N1)

³⁴ O inglês é importante na vida pessoal e em relação ao sucesso profissional do indivíduo, porque atualmente as empresas necessitam de profissionais capazes de se comunicar com empresas multinacionais para fechar contratos e, atualmente, faltam profissionais com esse conhecimento no Brasil. Em 2014 o Brasil sediará a Copa

No excerto 47, Júlia afirma que o profissional que se comunica em inglês “ganha pontos” no mercado profissional. Ramon, excerto 50, acredita que esse conhecimento enriquece o currículo e Kelly completa, no excerto 48, que o brasileiro que está à procura de emprego perde oportunidades por não possuir tal habilidade. Vinícius chama a atenção para o fato de o inglês contribuir na formação de indivíduos mais completos social e profissionalmente, enquanto Ramon, no excerto seguinte, lembra da importância do inglês para a continuação da formação em níveis de mestrado e doutorado, o que certamente contribui para a ascensão profissional do indivíduo. Por fim, no excerto 51, Jean também reforça a importância do inglês no aspecto social e profissional e o interesse que as empresas têm em contratar profissionais aptos a estabelecer acordos comerciais com parceiros do exterior. O aluno ainda recorre ao momento atual em que o Brasil sedia grandes eventos esportivos mundiais frisando a importância de os brasileiros estarem preparados para lidar com turistas estrangeiros.

Nas entrevistas, o discurso dos participantes veio reforçar a C16 nas respostas a duas questões: uma que questionava seus objetivos com o aprendizado de inglês e noutra em que eles eram questionados especificamente sobre a importância do inglês para a formação em eletromecânica. Quanto à primeira pergunta, que não fazia menção direta à relação do inglês com o trabalho, sete dos onze participantes apontaram que esse conhecimento é benéfico nesse sentido.

Conforme os excertos abaixo, Júlia vê no inglês melhores perspectivas para o futuro, tanto no campo profissional como para sua realização pessoal de viajar e conhecer outros países. Carlos pensa nas possibilidades que o inglês pode lhe proporcionar, tornando-o uma pessoa diferenciada socialmente e profissionalmente e conduzindo-o a melhores posições em sua carreira profissional.

[52]

PESQUISADOR: Júlia, quais os seus objetivos com o aprendizado de inglês?

JÚLIA: O futuro. O mercado de trabalho e possíveis futuras viagens. (Entrevista)

[53]

CARLOS: Ter uma melhor posição na carreira de trabalho, tornar uma pessoa diferenciada, não só na carreira de trabalho mas como na sociedade, por causa que as portas se abrem mais /.../ (Entrevista)

Alex e Mateus, além de pensarem na qualidade da formação acadêmica, veem no conhecimento de inglês a possibilidade de alcançar voos mais altos no campo profissional,

do Mundo, então é extremamente importante que as pessoas sejam treinadas para receber os visitantes apropriadamente nas lojas, supermercados, farmácias etc. (Tradução minha)

alcançando também o mercado internacional, seja como profissionais contratados por empresas em outros países ou como visitantes, no intercâmbio de conhecimento e tecnologia. Para qualquer que seja o caso, os participantes têm consciência de que a comunicação eficiente em inglês será essencial.

[54]

ALEX: Primeiramente, eu quero ter uma boa qualificação profissional, uma boa formação curricular, pra futuramente ingressar no mercado de trabalho já apto, com:: é:: fluente com a língua inglesa. E futuramente, quem sabe, com:: a partir do momento que tenha essa fluência, viajar e ingressar no mercado de trabalho fora do país. (Entrevista)

[55]

MATEUS: Primeiramente, é importante você, no mundo competitivo como está aí hoje no mercado de trabalho, você ter uma segunda língua para que, por exemplo, fazer visitas internacionais, como um bom profissional. Isso eles levam em conta. E também pra fazer eh:: pra conseguir um, um intercâmbio. Isso eles levam em consideração quem já tem um domínio de uma outra língua. Isso tudo pode favorecer um crescimento profissional e acadêmico da pessoa. (Entrevista)

Nas respostas à pergunta que indagava a importância do inglês para o profissional técnico em eletromecânica, excertos 56 a 62, todos os participantes entendem que ele pode ser um grande aliado na área em que estavam se formando e apontam utilidades práticas desse conhecimento para uma possível atuação como eletromecânicos. Nesse ponto, nota-se que a maioria dos participantes vê a habilidade de leitura como fundamental, já que citam a necessidade de desempenhar tarefas que dependem da leitura e compreensão de manuais de instruções, *data sheets*³⁵, informações sobre materiais elétricos, ferramentas mecânicas e máquinas eletromecânicas, catálogos de ferramentas e máquinas, manuais de operação e manutenção, além de artigos específicos da área. Mas alguns, como é o caso de Alex, pensam também no desenvolvimento de fluência em inglês para a comunicação oral visto que alimentam planos de trabalharem fora do Brasil ou se destacarem em empresas multinacionais instaladas aqui.

[56]

PESQUISADOR: Qual seria, na sua opinião, a importância do inglês para sua formação profissional, você que está se formando como técnico em Eletromecânica?

ALEX: Manuais de instruções, *data sheets* e várias outras informações de materiais elétricos, ferramentas mecânicas, máquinas eletromecânicas, eletrônica em si. A carreira que eu quero seguir, que é na área de automação, eu vou necessariamente precisar de inglês e uma fluência em inglês vai ser necessário justamente pra eu progredir. (Entrevista)

[57]

CARLOS: Exclusivamente para minha área é muito importante, porque você quer ver um catálogo, vamos supor, um catálogo de uma ferramenta, um catálogo de

³⁵ Impresso que apresenta, de forma resumida, todos os dados e características técnicas de um equipamento ou produto.

uma máquina, para que você possa aplicar uma manutenção a ela, você precisa. Na maioria das vezes as máquinas são importadas, então essas máquinas vem com catálogos na língua inglesa e não portuguesa, ou seja, não vem traduzido. Muitas vezes atrapalha um pouco a assimilação da manutenção, da operação do próprio técnico para com essas máquinas. E, assim, não só como técnico, mas como qualquer outro profissional, acho que ele deve sim procurar aprender o inglês porque é uma língua hoje, eh:::, que tá disseminada, né? (Entrevista)

[58]

JEAN: /.../ no mercado de trabalho hoje as multinacionais estão muito presentes, essa é a verdade. Então, a importância do profissional hoje em aprender inglês está diretamente interligada com o desenvolvimento profissional dele, porque com a quantidade de multinacionais que hoje está no Brasil, um profissional que não saiba uma língua estrangeira, ele pode ser descartado facilmente da concorrência dessas empresas. (Entrevista)

[59]

LUCAS: /.../ eu acho que hoje você aprender o inglês você se torna uma pessoa praticamente completa hoje para o mercado de trabalho, porque antigamente o que cobrava era ensino médio e superior, né? Mas hoje, basicamente, na minha área mesmo, o que mais hoje se cobra, além do curso técnico, é a parte da formação em inglês, porque a gente trabalha bastante com materiais importados e que precisam de uma interpretação, uma tradução para se saber. E máquinas também. A maioria das máquinas vem de fora do Brasil, então tem que saber manusear, então se você hoje não sabe o inglês, basicamente você fica pra trás no mercado de trabalho. (Entrevista)

Devido a irregularidades no calendário letivo do IFBA decorrentes de greves, os alunos Elton, Mateus, Vinícius e Ramon, que foram selecionados pelo ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) para cursarem Engenharia Elétrica, Ambiental e Sanitária na UFBA ou UFRB, tiveram que finalizar o curso técnico de Eletromecânica paralelo ao início das aulas do curso superior. Este fato contribuiu para reforçar neles a crença na relação entre formação profissional e conhecimento de inglês, a partir de novas e mais desafiadoras experiências de aprendizagem no curso de Engenharia, onde desde o início já se depararam com referências em inglês indicadas por alguns professores.

Nos excertos seguintes, ao comentar a importância do inglês para a formação profissional, três dos alunos citados se reportam às novas experiências vividas na universidade, mostrando que elas serviram para reforçar a compreensão que já tinham sobre a necessidade de saber inglês para se destacarem academicamente e profissionalmente:

[60]

ELTON: Agora eu vi que é muito importante aprender inglês. Ainda mais agora que tô fazendo engenharia, eu vi que quando você sai, o profissional que tem um nível bom em inglês, intermediário, avançado, consegue melhores cargos porque geralmente são multinacionais e o inglês está muito valorizado. Se eu soubesse disso antes eu teria prestado mais atenção nas aulas. (Entrevista)

[61]

MATEUS: Como já tinha dito no início, ele ((o inglês)) vai incrementar o meu currículo profissional e academicamente ele vai ser de suma importância, porque hoje muitos autores dessa área da engenharia, eles são estrangeiros, eles escreve (+), publicam, fazem suas publicações em inglês e muitas vezes não existem traduções ainda de muito desses materiais. Então, obriga, mais ou menos, que o aluno tenha um certo conhecimento de inglês pra poder fazer os seus estudos. Por exemplo, as principais revistas hoje que publicam esses estudos, os textos vêm todos originais em inglês, eles não têm tradução. Então acho que isso que é importante pra mim, ter uma base de inglês pra enfrentar isso aí na frente. (Entrevista)

[62]

VINÍCIUS: /.../ pra quem, por exemplo, vai seguir carreira acadêmica, vai seguir outras coisas eu vejo muita importância. Por exemplo, pelas minhas experiências novas na faculdade, pela área técnica é muita coisa em outra língua e que não tem tradução e que você de alguma forma tem que aprender e você tem que se virar. (Entrevista)

Além das ocorrências de relatos que revelam a C16 nas narrativas e nas entrevistas, nos questionários ela também foi marcante, visto que todos os participantes responderam que concordam com a ideia de que saber inglês é um diferencial no mercado de trabalho. Conforme se vê no gráfico seguinte, a grande maioria, 91%, mostrou adesão máxima, concordando plenamente com essa crença que eles já haviam sinalizado, com força de crença social nas coletas de dados anteriores.

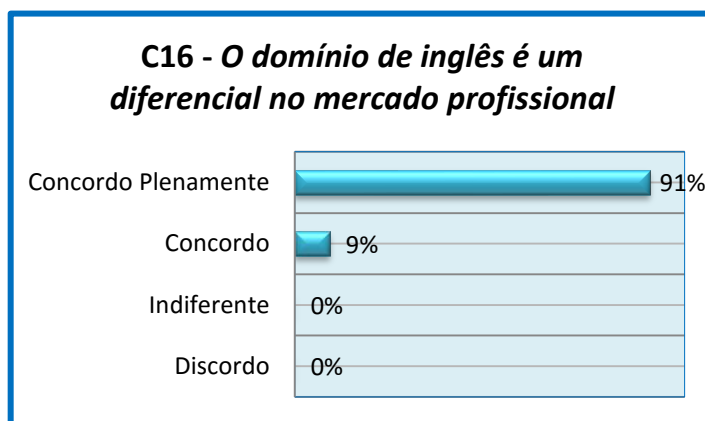


Gráfico 6.1.1.5: C16 – O domínio de inglês é um diferencial no mercado profissional.

Com base nos dados apresentados aqui e nas minhas observações durante o ano letivo, posso afirmar que no momento em que iniciei minha investigação, a C16 já era consolidada no sistema de crenças dos participantes. Desde que eles ingressam no IFBA, no primeiro ano, eles já são expostos a situações que contribuem para desenvolver esse pensamento como a leitura de cartazes nos murais da escola divulgando vagas de estágio ou de trabalho com exigência de algum nível de inglês, a participação em pesquisas de iniciação científica desenvolvidas sob orientação de professores pesquisadores do instituto em que, não

raro, lidam com textos em inglês, e o exemplo de professores que vão participar de congressos ou fazer doutorado no exterior.

Além disso, no quarto e último ano de curso, alguns já buscam se inserir no mercado de trabalho e, por vezes, se deparam com situações que demandam algum conhecimento de inglês, como relata Carlos em sua narrativa, afirmando que seu interesse por aprender inglês aumentou em 2013, principalmente devido a exigências profissionais. Foi nesse período também que os alunos participantes desenvolveram o Projeto Eletromecânico Integrador, que é requisito para conclusão do curso. Eles tiveram que definir um protótipo ou máquina para construir, pesquisar sobre aquele protótipo, escrever o referencial teórico e a metodologia, descrever montagem e funcionamento e apresentá-lo para uma banca de professores avaliadores. Eles tinham professores orientadores da área de eletromecânica para auxiliá-los com o conhecimento técnico, sendo que eu atuei como professor orientador nas questões relacionadas ao trabalho de pesquisa e escrita dos trabalhos finais. Nessa tarefa, os acompanhei também na escrita de seus *abstracts* em inglês e vi quão intenso era o contato deles com manuais de ferramentas, materiais e processos, alguns deles em inglês.

6.1.2 Crenças individuais

Nesta subseção apresentarei as crenças C06, C07, C08 e C09, que compõem o grupo de crenças consideradas individuais pelo fato de terem sido apontadas por um pequeno número de participantes nas narrativas. Duas delas, a C06 e C08, emergiram novamente nas entrevistas de outros poucos participantes, enquanto os demais não deixaram, em momento algum, indícios que me levassem a inferir que partilhavam tais crenças. Mesmo nos questionários, formulados a partir das análises das narrativas e que reuniam as crenças mais relevantes de todos do grupo, aqueles alunos que não compartilhavam as crenças aqui apresentadas como individuais não se deixaram contaminar pelas ideias dos colegas, de forma que a adesão às crenças que apresentarei a partir daqui foi muito pequena entre os alunos que não demonstraram essa tendência desde o início.

Considerando que este estudo foi desenvolvido com um grupo de 16 alunos, certamente existem muitas outras crenças individuais sobre o ensino e aprendizagem de inglês que não serão contempladas nesta análise. Tentei me concentrar naquelas que, apesar de terem sido apontadas de forma individualizada, parecem ter despertado alguma simpatia em outros colegas, ou que já observei entre os sistemas de crença de outros alunos durante a minha

prática docente, ou ainda, que já foram levantadas em outros estudos. Abarcar todas as crenças individuais do grupo extrapolaria os objetivos deste estudo que visa a dar um enfoque maior ao que pensa, no momento da investigação, o meu grupo de alunos participantes. Seguirei a mesma linha de análise do grupo anterior, apresentando cada crença, os excertos de narrativas e entrevistas que denunciam sua existência e o gráfico elaborado a partir da tabulação dos questionários, mostrando a adesão da turma à crença em questão.

C06 – Não se aprende em turmas grandes

O número reduzido de alunos na sala de aula pode representar uma melhoria significativa no aprendizado, sobretudo quando se pretende tratar o ensino de línguas estrangeiras numa abordagem mais inclinada ao comunicativismo. Nesse contexto, turmas menores viabilizam a realização de atividades que visem ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção oral, ao ensino mais individualizado de pronúncia, além de permitir que o professor conheça melhor seus alunos, suas limitações e estilos de aprendizagem.

Entretanto, de nada adianta tal conhecimento se o professor não utilizá-lo a seu favor, por opção ou por influência de fatores externos como alta carga de trabalho. Ainda que a turma seja pequena, o que é raro na educação básica no Brasil, se o professor optar por desenvolver seu trabalho nos moldes tradicionais, baseado em aulas meramente expositivas, a redução do número de alunos não será uma condição suficiente para melhorar o nível de ensino e a qualidade do aprendizado.

Segundo estudo³⁶ realizado em 2014 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) com 31 países, a média é de 21 alunos por classe nas séries iniciais do ensino fundamental e de 24 nas séries finais na maioria deles. A Áustria, Finlândia, Portugal, Estados Unidos e México, por exemplo, possuem em média 20 estudantes por turma, enquanto no Brasil a média é 30 alunos, podendo ultrapassar esse número em alguns contextos. Assim como o Brasil, a China está entre os que possuem turmas maiores, por volta de 38 alunos nos anos iniciais, enquanto que esse número fica na média de 16 alunos na Letônia e em Luxemburgo.

Nas séries do ensino médio, que é o nível de ensino abordado nesta investigação, as turmas em geral variam de 35 a 40 alunos. Talvez esse número não represente tanto prejuízo para o ensino de algumas disciplinas, mas no caso de inglês é notadamente

³⁶ Fonte: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=30083>. Acesso em 15 jan 2015.

prejudicial. Prova disso é que nos cursos de idiomas, tidos como espaços onde se “aprende inglês” no Brasil, as turmas são bem menores e certamente esse fator pode contribuir para a adoção de uma abordagem mais efetiva.

A impressão de que a turma cheia dificulta o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem foi sentida por alguns dos alunos que participaram desta pesquisa, quando viveram experiências de aprendizagem em turmas numerosas em escolas da rede pública, conforme se observa nos excertos seguintes:

[63]

Bom, minhas aulas de inglês no ensino fundamental foram bastante fracas, em muitas vezes não aconteciam, e quando a professora ia, era outro problema, pois a sala tinha muitos alunos e tornava o aprendizado muito mais complexo. (Cláudio – N1)

[64]

/.../ tive um pouco de dificuldade além da turma ser grande e ter professores que tinham pouca experiência na disciplina. (Lucas – N1)

Os dois alunos que escreveram os excertos acima frequentaram a mesma escola numa cidade pequena próxima a Santo Amaro. Eles foram expostos às mesmas experiências de ensino e aprendizagem de inglês, visto que eram colegas de turma, e apontam o fato de a turma ser grande como um dos pontos que dificultavam o aprendizado, somado à inexperiência dos professores e falta de regularidade das aulas. Esses mesmos alunos foram os únicos a trazer essa questão nas respostas à entrevista:

[65]

PESQUISADOR: Como eram suas aulas de inglês no ensino fundamental?

CLÁUDIO: Um pouco ruim porque a sala tinha muitos alunos e o assunto em si também era bastante... se for pra eu julgar eu diria que fica na média de ruim. (Entrevista)

[66]

PESQUISADOR: E qual é a sua opinião sobre o ensino da língua inglesa em escolas públicas? Não só pensando na experiência que você teve, mas no geral, pelo que você conhece.

LUCAS: Primeiro, os professores não são devidamente capacitados a passar o assunto de forma ideal para os alunos, né? Muita gente na sala, eu acho que isso também complica a aprendizagem de inglês. Quando você quer passar algo de forma coerente, muita gente atrapalha, né? Eu acho que a questão também dos materiais que os professores não disponibilizam para os alunos. Eu acho que isso são algumas precariedades da rede pública de ensino. (Entrevista)

Ao comentar sua experiência de aprendizagem no ensino fundamental, Cláudio a classifica como “na média de ruim” e atribui esse julgamento ao grande número de alunos em sala. Da mesma forma, ao comentar das “precariedades” do ensino público, Lucas volta a

observar sobre a falta de capacitação dos professores, acrescenta a questão da escassez de material didático e reforça o que já havia escrito na narrativa sobre a quantidade excessiva de alunos na sala de aula, que “complica” e “atrapalha” a aprendizagem.

A C06 não foi considerada como uma crença social no grupo porque ela só foi revelada nas falas e nos relatos escritos desses dois alunos que conviveram no mesmo contexto de aprendizagem e somente na aplicação dos questionários é que outros alunos aderiram a essa crença. Talvez isso possa ser explicado pelo fato de que 08 dos 11 participantes cursaram a maior parte ou todo o ensino fundamental em escolas particulares de Santo Amaro ou Cachoeira, em turmas que variavam entre 17 e 20 alunos, de forma que não experimentaram estudar em salas superlotadas e, portanto, isso não pesou na hora de escreverem ou falarem sobre suas experiências de aprendizagem de inglês.

Se analisássemos separadamente o gráfico gerado a partir da tabulação dos questionários, a seguir, poderíamos inferir que a C06 não se configuraria como crença individual, visto que ela apresenta 64% de adesão entre os que concordam ou concordam plenamente com ela:

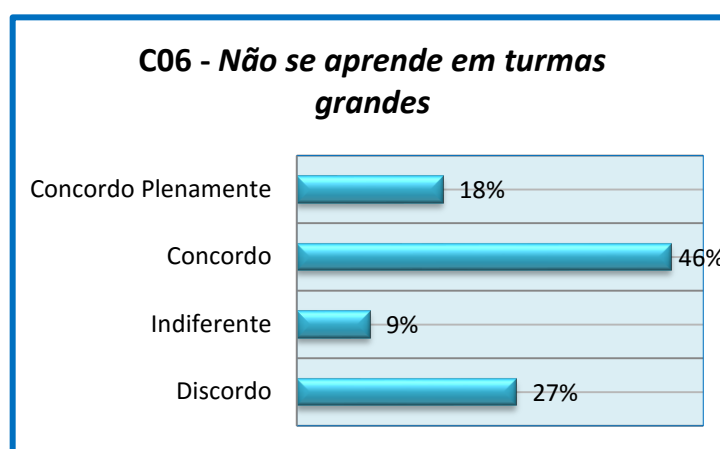


Gráfico 6.1.2.1: C06 – Não se aprende em turmas grandes.

Entretanto, a triangulação desses resultados com dados coletados por meio de outros instrumentos e as minhas observações em sala me levam a supor que alguns alunos não pensavam sobre essa questão até encontrar a C06 figurando entre o grupo de crenças do questionário 02, para as quais eles deveriam indicar seu grau de concordância. Isso se explica pelo fato de que, na realidade vivida pela maioria dos participantes, o número de alunos em sala nunca representou um problema à aprendizagem. Enquanto que para os dois alunos que trouxeram a C06 incorporada aos seus sistemas de crenças desde o início, a experiência de

aprender inglês no IFBA, em uma turma com apenas 16 alunos, lhes pareceu positiva e serviu para reforçar essa ideia.

C07 – É importante estudar num país falante da língua

A crença de que para aprender inglês é necessário estudar num país falante da língua tem sido apontada desde os primeiros estudos sobre crenças em Linguística Aplicada no Brasil (BARCELOS, 1995). Ela é uma das que mais desfavorecem o aprendizado já que faz com que o aprendiz desacredite no inglês que é ensinado “aqui” em detrimento do que ele poderia aprender “lá”. Conforme Barcelos (2011), é uma crença excludente da sociedade porque coloca condições externas ao aprendiz para uma aprendizagem efetiva, já que nem todos têm acesso a esses bens e recursos de aprendizagem.

Essa crença é partilhada por pessoas de diferentes idades, posição social e graus de instrução. Como exemplo, cito um grupo de professores do IFBA, mestres ou doutorandos, que se inscreveram num curso de inglês no Canadá na esperança de que dois meses por lá resolveria grande parte dos seus problemas com a aprendizagem do inglês. A experiência, segundo eles descreveram, lhes mostrou que estar no país falante da língua lhes trouxe ganhos em termos de desenvolvimento de sensibilização intercultural, conhecimento de vocabulário coloquial e intensa exposição a linguagem autêntica. Entretanto, no que se refere à instrução formal no curso de idiomas que frequentaram, concluíram que não há diferenças expressivas em relação às suas experiências de aprendizagem no Brasil.

As vantagens apontadas por esses professores na experiência de aprendizagem “lá” parecem explicar duas crenças inferidas por Santos (2010) quando sua participante, que nunca estudou num país falante de inglês, revelou por meio de narrativas e entrevistas que acredita que “Aprende-se inglês em países não falantes da língua”, embora reconheça que “É mais fácil aprender inglês num país falante da língua”. Assim, ela acredita na possibilidade de se aprender inglês no Brasil e vê a ida para o país falante da língua apenas como uma forma de abreviar tal aprendizado.

Os participantes do presente estudo parecem estar mais alinhados com os resultados encontrados por Santos (op. cit.). Eles não deram ênfase a essa questão ao escrever suas narrativas, apesar de ela ter sido apontada entre as possibilidades de temas que eles poderiam abordar em seus textos na folha de instrução que receberam para a esse momento da coleta de dados. Apenas dois alunos mencionaram esse tema:

[67]

/.../ com toda a certeza o indivíduo que vai estudar inglês num país que essa é a língua nativa facilita o processo. (Elton – N1)

[68]

Penso que se tivermos aprendendo uma língua diferente é importante ir nos países cuja língua nativa é a que estamos aprendendo. Isso ajuda bastante, como se fosse uma motivação, mas compreendo que isso não significa nada se você não tiver força de vontade. (Ramon – N1)

Conforme excertos acima, ir para o exterior para aprender uma língua estrangeira não é vista como uma condição para o sucesso do aprendiz. Os participantes entendem que é importante e que pode trazer benefícios para a aprendizagem, mas não descartam a possibilidade de se aprender aqui. Elton vê nessa busca uma forma de facilitar o processo e, de fato, estudar no país falante da língua trás benefícios, especialmente no que diz respeito à quantidade de *input*, sobretudo para aprendizes de países como o Brasil que não tem o inglês como segunda língua e está geograficamente distante de países falantes de inglês, com exceção da Guiana Inglesa, o que rareia o contato rotineiro com pessoas que falem esse idioma. E mesmo que houvesse muitos países falantes de inglês na América do Sul, provavelmente teríamos essa mesma dificuldade devido às proporções continentais do Brasil e sua independência dos estados circunvizinhos. Caso contrário, o espanhol seria uma língua mais conhecida pelos brasileiros e, no entanto, sua presença é mais marcante apenas nas regiões de fronteiras.

No excerto 68, Ramon entende que é importante visitar países falantes da língua-alvo, mas não necessariamente com o objetivo de estudar essa língua *in loco*. Ele vê essa oportunidade como uma forma de motivação externa para a aprendizagem, pois conhecer outros países e outras culturas é algo que lhe interessa, conforme já mencionou algumas vezes durante as aulas e, nessas ocasiões, a capacidade de se comunicar em inglês faz grande diferença mesmo em países onde se falam outras línguas. Para Ramon, o que conta mesmo para a aprendizagem é a “força de vontade”, é preciso querer e buscar, não importa se lá ou aqui. E ele tem toda a razão, pois são comuns os casos de pessoas que vivem por anos num país falante de uma língua diferente da sua e, por vários motivos, desinteresse ou falta de necessidade, por exemplo, não atingem um nível de fluência comunicativa razoável.

Apesar de não ter sido apontada por muitos participantes nas narrativas e entrevistas, a C07 teve mais expressão nos questionários: 28% concordam plenamente, 36% concordam e os demais 36% são indiferentes ou discordam.

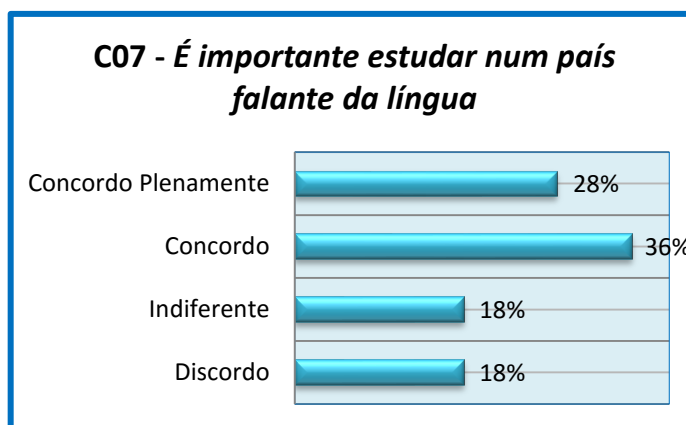


Gráfico 6.1.2.2: C07 – É importante estudar num país falante da língua.

Esses números, somados à escassez de dados que comprovam essa crença nos instrumentos de coleta abertos, denotam não haver consenso entre os participantes a esse respeito, o que me leva a classificá-la como crença individual. Além disso, se considerarmos os resultados da pesquisa de Santos (2010), realizada num contexto similar ao deste estudo, e o fato de que os dois únicos participantes que levantaram essa questão aqui não demonstraram apego à necessidade de se aprender inglês no exterior, posso concluir que o perfil do aluno da rede federal de educação profissionalizante inclui uma visão mais positiva do aprendizado de inglês no Brasil, sem descartar os ganhos que uma experiência no exterior pode lhes proporcionar.

C08 – É difícil aprender inglês porque é muito diferente do português

A crença na dificuldade de se aprender inglês por ser uma língua diferente pode ser facilmente incorporada pelo indivíduo logo nos seus primeiros contatos com a língua, seja em situações de aprendizagem ou não. A fluência linguística de uma situação real de comunicação entre nativos ou aquela que se vê em filmes ou séries de TV pode facilmente convencer o indivíduo de que se trata de uma língua difícil. No caso desse contato inicial acontecer na escola, a metodologia de trabalho do professor tem papel fundamental para reforçar ou desconstruir essa crença antes que ela se consolide, agindo desfavoravelmente para o aprendizado.

Ao discorrer sobre como deveria ser uma boa aula de inglês, Vinícius aborda essa questão, colocando para o professor a responsabilidade maior por tornar esse contato mais suave e tranquilo, criando “um clima” que cativa o aluno e alivia a tensão de lidar com o diferente:

[69]

VINÍCIUS: Eu acho que por se tratar de uma língua desconhecida, eu acho que quando você está aprendendo, tudo pra você é desconhecido, mas quando se trata de outra língua eh::: a aula tem que ser uma coisa mais tranquila. Por parte do professor acho que não deve haver pressão. Tem que (+) ele tem que fazer um clima para que o aluno se sinta à vontade a aprender aquela língua, porque querendo ou não ele já tem uma língua mãe e, às vezes, confronta e tem gente que realmente não consegue aprender. (Entrevista)

A preocupação com essa questão apareceu nas narrativas de outros alunos, mas é interessante notar que eles não veem o aprendizado como algo inatingível por conta dessas diferenças. A estranheza causada pela nova língua parece assustar alguns, mas ao mesmo tempo, surpreende outros. Carlos, excerto 70, relembra seus primeiros contatos com o inglês na escola e diz que uma das suas primeiras impressões foi duvidar da sua capacidade de aprendê-lo por ser tão diferente do português. Já para Ramon, foi exatamente o desafio pela diferença que o “encantou” e despertou seu interesse por aquele idioma.

[70]

/.../ achei que era incapaz de aprender uma língua tão diferente da nossa. (Carlos – N1)

[71]

/.../ naquela época me encantei por essa língua tão diferente, queria saber mais e mais. (Ramon – N1)

Júlia, na narrativa, mostra-se consciente de que por se tratar de um código linguístico diferente leva-se tempo para aprendê-lo, mas não parece intimidada com isso. Na entrevista, a participante volta a tocar nessa questão, reconhecendo o inglês como “difícil” e “complicado” e, novamente, o reconhece como um objetivo passível de ser alcançado, se o aluno é interessado e dedicado, como requer todo novo aprendizado.

[72]

/.../ o inglês é uma língua diferente e todos sabem que não é aprendido da noite para o dia. (Júlia – N1)

[73]

JÚLIA: O inglês eu acho uma língua complicada e diferente. Então, você tem que (+) o aprendiz ele tem que ter o interesse, ele tem que querer aprender porque é complicado, né? Sempre pra aprender uma coisa nova é difícil, você tem que ter o interesse naquilo. (Entrevista)

A pouca correlação entre pronúncia e ortografia é uma das dificuldades que os aprendizes brasileiros de inglês encontram, já que estão acostumados com a representação oral quase sempre exata das letras nas palavras do português e com o auxílio da sinalização ortográfica na colocação correta da tonicidade no português. Cláudio viu nessa questão uma das suas maiores dificuldades. O aluno utilizava o tradutor eletrônico para ouvir e treinar a

pronúncia das palavras, mas tinha dificuldade de realizar as atividades de escrita, pois tendia a escrever em inglês conforme ele pronunciava. E mesmo com a utilização de recursos eletrônicos ele diz ter encontrado dificuldade por não poder contar com a correção do recurso no caso dos erros de escrita:

[74]

CLÁUDIO: Acho que minha limitação ficou mais na parte da escrita, por ser um pouco diferente do português, no caso. E também, assim, pra escrever eu não encontrei um mecanismo que eu me identificasse, que fosse mais fácil pra lidar. Já o tradutor, que eu havia citado anteriormente, ele pronuncia tranquilo. Então dava pra eu ouvir e repetir, já escrever ele não corrigia. (Entrevista)

Ao responder sobre suas limitações no aprendizado de inglês, na entrevista, Carlos volta a tocar na questão da diferença entre as línguas como um fator complicador. Mas a sua resposta mostra que sua preocupação maior reside no campo lexical, uma vez que ele observa a dificuldade que a limitação vocabular pode lhe trazer na hora de falar ou compreender o inglês, deixando-lhe, às vezes, sem alternativas para se comunicar.

[75]

PESQUISADOR: O que você considera como seus principais problemas ou limitações em sua aprendizagem de inglês?

CARLOS: /.../ Eu acho que mesmo por conta da disparidade linguística, a distância linguística que tem o português com inglês, acho que a maior dificuldade é essa, você saber identificar qual a palavra. E mais pra mim, assim, porque tem algumas palavras no inglês que ela, assim, no português a gente tem várias formas de falar aquilo, já no inglês não, no inglês é só aquilo /.../ você não tem uma outra alternativa. Talvez eu esteja enganado. (Entrevista)

As ocorrências de passagens que denunciam a C08 foram poucas nas narrativas e entrevistas e foi tratada basicamente pelas mesmas pessoas nos dois instrumentos, por isso a considerei como uma crença mais localizada. As respostas aos questionários vieram reforçar essa análise, visto que somente 27% indicaram concordar com a C08, enquanto que 73% se mostraram indiferentes ou discordaram dela, conforme representado no gráfico.

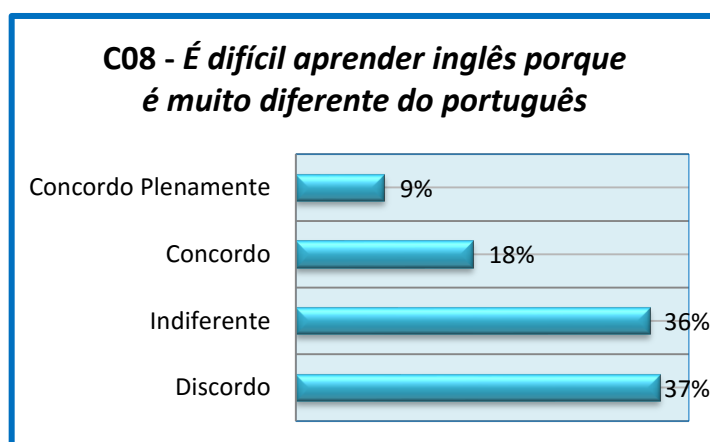


Gráfico 6.1.2.3: C08 - É difícil aprender inglês porque é muito diferente do português

Para algumas pessoas, as origens do inglês e do português, germânica e românica respectivamente, explicam a existência de diferenças entre essas línguas enfatizando que tais diferenças justificam a dificuldade na aprendizagem. Entretanto, Almeida Filho (1995) diz que as interferências negativas provocadas pelo contato entre a língua do aprendiz e a LE podem ser maiores quando elas têm léxico semelhante, por criar uma falsa zona de conforto, que acarretará em hábitos linguísticos equivocados por parte do aprendiz.

Mas para quem prefere se apegar às diferenças, basta considerar outras famílias linguísticas, como o japonês, e verá que as disparidades entre inglês e português são bem mais amenas. Não é difícil encontrar similaridades na estrutura básica da oração dessas duas línguas, além de correspondências vocabulares devidas a palavras cognatas e empréstimos linguísticos. Encarar a questão por essa ótica pode não resolver os problemas da aprendizagem, mas, pelo menos, diminui as proporções do desafio, tornando-o menos assustador.

C09 – Inglês é mais fácil que português

A crença de que o inglês é mais fácil que o português é tema bastante recorrente em fóruns de *sites* relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês na *internet*, já foi revelada em estudos sobre crenças de aprendizes e de professores (BOMFIM, 2011) e tem inspirado capítulos de livros da área (JACOBS, 2003). Mas se tomarmos essa crença como verdade, sem fazermos as devidas considerações, seria difícil justificar o fato de que muitas pessoas levam mais de quatro anos estudando numa escola de idiomas e nem sempre alcançam o desenvolvimento esperado para um falante considerado fluente.

A língua inglesa apresenta, de fato, algumas características que a tornam mais simples que o português no que se refere à sua estrutura, como por exemplo: o sistema de conjugação verbal é mais simples, poucos substantivos variam em gênero, os adjetivos são invariáveis em gênero e em número, não há acentuação de palavras, há apenas um artigo definido e na escrita formal costuma-se usar a ordem direta dos termos com menos inversões ou intercalações de termos que no português. Se por um lado algumas dessas características fazem o inglês parecer mais fácil, por outro, há aspectos da língua que podem passar a ideia oposta aos aprendizes como a existência de maior quantidade de vogais e outros sons que não são usados no português, no campo da fonética, e os verbos frasais que envolvem aspectos estruturais, morfológicos, fonológicos, sintáticos e, principalmente, semânticos.

No levantamento de dados feito para esta pesquisa, apenas dois participantes fizeram considerações que me levaram à C09 e somente nas narrativas, por isso ela foi classificada como crença individual. Ao analisar os excertos desses alunos, fica claro que eles se apegam a algumas das diferenças estruturais comentadas no parágrafo anterior para justificarem sua crença. Carlos diz ter percebido ao longo da sua trajetória de aprendizagem de inglês que a gramática é mais “*light*” e muito mais fácil que a nossa e usa o caso do artigo definido para exemplificar:

[76]

No entanto, ao decorrer dos meus estudos, percebi que a gramática inglesa era muito mais fácil que a nossa, ex: em nossa língua utilizamos vários artigos como; a, o, as, os etc. Já no inglês só precisamos de um artigo: THE. /.../ a gramática é mais ‘LIGTH’. (Carlos – N1)

No excerto abaixo, Ramon parece convencido de que muitos brasileiros não sabem português corretamente e aponta a complexidade da nossa língua como a causa desse fato.

[77]

Particularmente acho nossa língua muita mais complexa do que o inglês, muitos nem sabem escrever ou falar português corretamente /.../ (Ramon – N1)

Ao ser apresentada no questionário 2, a C09 ganhou a simpatia de alguns poucos alunos, além dos dois mencionados acima, mas a grande maioria não aderiu a essa crença, de forma que 46% demonstraram indiferença à questão e 18% assumiram discordar dela.

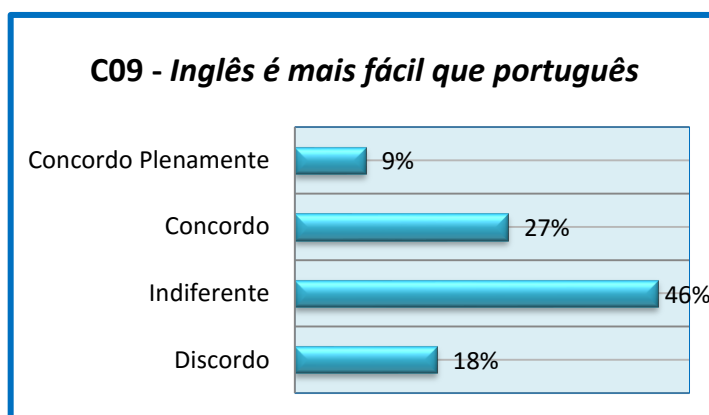


Gráfico 6.1.2.4: C09 - Inglês é mais fácil que português

Se considerarmos chineses, árabes e poloneses aprendendo tanto o inglês quanto o português, a C09 será, seguramente, uma unanimidade entre eles, já que trata-se de falantes de línguas bem diferentes das duas línguas-alvo, para os quais será muito nítida essa diferença sobretudo em relação à gramática. Em se tratando de aprendizes brasileiros, em geral, as

peessoas que tiveram experiências bem sucedidas na aprendizagem de inglês e conseguiram adquirir algum nível de proficiência em pouco tempo de estudo se mostram mais firmes na crença de que o inglês é mais fácil que o português. Mas há vários fatores que, individualmente analisados, ajudariam a explicar o maior ou menor aproveitamento dos indivíduos que se propõem aprender inglês. Dentre eles, as motivações pessoais, a disponibilidade de tempo para se dedicar ao estudo e a exposição a metodologias de ensino/estudo que se adequem aos estilos individuais de aprendizagem de cada um figuram entre os fatores mais definitivos.

No caso dos participantes deste estudo, eles não se encaixam no perfil de aprendiz brasileiro descrito no parágrafo anterior. A maior parte estudou inglês durante todo o ensino fundamental, mas apenas um deles falava inglês com alguma fluência. Por isso é compreensível que não tenham aderido à C09, já que mesmo depois de alguns anos tendo aulas de inglês, ainda não atingiram uma fluência razoável. Em relação aos participantes cujos excertos foram citados nesta seção, é interessante notar que, apesar de defenderem uma suposta simplicidade da língua inglesa, com tendências a privilegiar o aspecto estrutural, os dois alunos custavam a apresentar desempenho satisfatório nas atividades que visavam a desenvolver esse tipo de competência durante as aulas. Em muitas ocasiões, era nítida a dificuldade que tinham em compreender conceitos e fazer uso das estruturas, o que, espera-se, não seja complexo para quem já domina o português que, supostamente, seria um conhecimento mais elaborado.

Com isso, conclui-se que a crença na facilidade do inglês em relação ao português não é exclusiva daqueles que demonstram facilidade para aprendê-lo. Além disso, apesar de soar favorável ao aprendizado, no sentido de prenciar uma aprendizagem descomplicada de algo que se julga “fácil”, esta crença exerce pouca influência nas ações do aprendiz e na sua atitude perante seu processo de aprender inglês.

6.1.3 Crenças ressignificadas

Nos anos 80 e 90, autores como Nespor (1987) e Pajares (1992) se colocavam resistentes à possibilidade de alteração na estrutura das crenças, mesmo quando desafiadas a partir de experiências ou conhecimentos novos, sobretudo para os adultos. Mais tarde, essa resistência foi novamente evidenciada por Sakui e Gaies (2002) e Borg (2003) que entendem que um sistema de crenças consolidado tende a resistir à chegada de novas informações.

Mas desde que as pesquisas sobre crenças vêm sendo desenvolvidas pela abordagem contextual³⁷ o estudo ganhou maior amplitude. É levado em conta o caráter dinâmico das crenças, o que admite que elas se alterem com o tempo a partir da vivência de novas experiências, de relações interpessoais e das influências do contexto em que elas surgem e se transformam. E foi nesta perspectiva que esta pesquisa se desenvolveu. Apesar de utilizar também questionários fechados do tipo *Likert-Scale* como suporte para coleta de dados, ela se configurou primordialmente como uma investigação contextual, o que tornou possível a observação de processos de transformação do sistema de crenças do grupo de participantes. De acordo com a acepção dos termos ‘ressignificar’ e ‘mudar’ adotados neste estudo (Cf. seção 5.4), houve crenças que foram ressignificadas e, seguramente, para alguns participantes, algumas foram até mudadas, dada a força da transformação que elas sofreram durante o período em que os observei para a coleta de dados.

Esta seção é destinada à apresentação e discussão dessas crenças que foram levantadas inicialmente, pelas narrativas, e que no decorrer da pesquisa vieram a se transformar por meio de processos nítidos de ressignificação e até mudança nos sistemas de crenças dos participantes. São 08 crenças (C01, C03, C05, C10, C12, C14, C15 e C17), que incluem temas diversos relativos à natureza dos processos de ensino e aprendizagem de inglês. A C01 foi a que sofreu maior transformação ao ponto de ser classificada como um caso de mudança de crença, a C03, C05, C10 e a C12 foram observadas no início da coleta de dados e ressignificadas no decorrer da pesquisa, sendo que a alteração observada consistiu no reforço dessas crenças, o que pode tê-las conduzido de uma posição periférica para um ponto mais central dentro dos sistemas de crenças dos participantes. A C14, C15 e C17 foram reveladas nas narrativas iniciais de alguns participantes, observadas nas ações de outros e anexadas aos sistemas de crenças daqueles que talvez nunca tivessem pensado a respeito delas anteriormente.

A seguir, apresentarei cada uma separadamente mostrando excertos dos dados que comprovam minha análise e tecendo considerações a respeito das possíveis origens dessas

³⁷Na abordagem contextual, as crenças são entendidas como dependentes do contexto, isto é, considera-se o contexto específico em que elas estão inseridas, levando-se em conta as experiências e o ponto de vista do indivíduo nas investigações. Há uma diversidade maior de instrumentos utilizados nessa metodologia como diários, metáforas, narrativas escritas, visuais (desenhos), entre outros. A abordagem contextual tem sido vista como uma proposta mais completa para a investigação de CEAL por compreender o fenômeno como uma entidade socialmente construída, dinâmica e contextual. Sob o ponto de vista da abordagem contextual, os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliava com ações, através da observação de comportamento. Além disso, os estudos sob essa perspectiva consideram a influência da experiência anterior de aprendizagem dos alunos ou professores em suas crenças e em suas ações, dentro do seu contexto específico.

crenças, das relações com as ações dos participantes e dos processos de ressignificação ou mudança que elas passaram.

C01 – (Não) se aprende inglês na escola pública

A discussão acerca dos espaços em que se aprende inglês no Brasil, com enfoque na escola pública, já foi levantada em vários estudos da Linguística Aplicada (CONCEIÇÃO, 2004; SILVA, 2005; BARCELOS, 2006; SANTOS, 2010, entre outros). A visão da escola pública como um espaço que não dá conta do ensino de inglês se consolidou ao longo dos anos e se tornou uma crença social fortemente enraizada.

Inicialmente, os participantes deste estudo também se mostraram adeptos da descrença no ensino de inglês pela escola pública. Por isso mesmo, a C01 surgiu em um primeiro momento como “Não se aprende inglês na escola pública” e, pelos excertos abaixo, é fácil concluir que ela teve suas origens nas experiências de aprendizagem daqueles alunos que estudaram apenas em escolas públicas ou da comparação com o ensino praticado em escolas privadas, para aqueles que tiveram a oportunidade de estudar numa delas:

[78]

/.../ fui morar em Salvador, onde estudei em escolas públicas. A partir disso, fui perdendo o contato com a língua inglesa, talvez pela didática da escola, que não tinha a matéria. (Carlos – N1)

[79]

Logo depois fui pra outra escola e nessa pude sentir a falta do ensino da língua inglesa, só eventualmente tínhamos algo sobre o assunto. Já foi possível perceber que as escolas particulares primam mais pelo ensino de uma língua estrangeira o que não acontecia nas escolas públicas de mesmo nível /.../ tínhamos o ensino regular da disciplina inglês, mas de forma precária. (Elton – N1)

[80]

No primeiro dia de aula eu me senti o "cara" pois eu era o único que tinha tido aulas de inglês, acho que foi por ter tido aulas em uma escola privada. (Ramon – N1)

Carlos estudou parte da educação infantil em escola privada, no interior, e, conforme excerto acima, quando se mudou para Salvador, sentiu falta da oferta de inglês na escola pública onde foi matriculado. O mesmo aconteceu com Elton, ao sair de uma escola privada para uma escola pública. Esse fato o levou a classificar o ensino de inglês como escasso e precário na sua nova experiência. Já Ramon relembra como se sentiu superior nas primeiras aulas de inglês da 5ª série na escola pública, visto que ele era o único que já havia tido contato com a língua nas séries anteriores em uma escola privada.

Os participantes percebem que a escola pública apresenta fragilidades no ensino de inglês e aponta algumas questões que pretendem justificar, ou explicar, a dificuldade em se obterem resultados satisfatórios. Dentre elas, destacam-se a falta de motivação de professores e alunos, falta de visão de futuro por parte dos alunos, pouca ou nenhuma formação dos professores que estão atuando no ensino de inglês e a falta de incentivo econômico por parte do governo:

[81]

KELLY: Eh, eu penso que independente de a escola ser privada ou pública o aluno que quer aprender, aprende seja inglês ou qualquer outra língua. Porém, em escolas públicas o aprendizado de inglês tá muito fraco. Os professores não estão mais (+) nem todos os professores dão valor e querem ensinar e nem todos os alunos querem aprender. Tem alunos que falam que é uma maluquice, sabe, não têm aquele objetivo, aquela visão pro futuro, não sabem do que podem precisar. Então, é isso. Acho que tá fraco. (Entrevista)

[82]

JEAN: Atualmente, acho que inglês em escolas públicas é um pouco fraco /.../ pela pouca formação dos professores, até também pelo desinteresse, já entrando em questões econômicas, que o governo não dá suporte para que esses professores possam ter a::: ter a vontade de ensinar. E eu acho que é muito deficiente a questão da língua estrangeira nas escolas públicas devido a esses aspectos. (Entrevista)

[83]

RAMON: É um ensino bastante precário. Na maioria das vezes são professores de língua portuguesa que têm que dar a disciplina e não sabem a fundo sobre a língua inglesa. (Entrevista)

Embora a crença na incapacidade da escola pública de ensinar inglês se configure como social, os estudos indicam que ela vem perdendo força em alguns contextos. Foi o que mostrou a pesquisa de Santos (2010) e é revelado também neste estudo, conforme mostram os excertos abaixo. Alex, que cursou todo o ensino fundamental numa escola privada, parece ter-se surpreendido com a sua experiência de aprendizagem no ensino médio, no IFBA. O participante afirma que “mudou”, referindo-se à ideia que fazia do ensino de inglês em escolas públicas, que imaginava ser fraco e ineficiente.

[84]

ALEX: Eu vim de escola privada, estudei todo o meu ensino fundamental, do Jardim 1 até a 8ª série. Agora no ensino médio que eu estou começando a ter contato com a escola pública, no caso, aqui o Instituto Federal, e basicamente o ensino de inglês aqui eu considere muito bom em relação ao que eu pensava que era de uma escola pública. Eu mudei. (Entrevista)

Outro participante, Cláudio, encontra-se num “dilema” ao ser questionado sobre o que pensa a respeito do ensino na escola pública. Tal dilema decorre do fato de que ele ainda tenta compreender a mudança que sua crença sofreu a partir da ação de um

fator externo: uma nova experiência de aprendizagem. Conforme atesta nas narrativas e entrevistas, Cláudio sempre estudou em escolas públicas com turmas cheias e professores de inglês despreparados e no ensino médio se deparou com uma nova realidade em que o seu processo de aprender inglês parece tomar outros rumos.

[85]

CLÁUDIO: /.../ Trazendo para o contato que eu tive agora já no ensino médio eu acho que foi satisfatório. Fica um dilema, uma briga, porque no ensino fundamental foi uma coisa e no ensino médio outra, mas agora, na atual situação, acho que o ensino é satisfatório, porque o modo que eu (+) acho que em um ano eu aprendi tudo que eu tinha visto anteriormente, mas que não tinha conseguido assimilar. Então, eu fico na dúvida entre definir para o senhor a posição de que é ruim ou bom, porque eu tive um contato que posso julgar, quer dizer, posso dividir em duas etapas, dizer que o primeiro contato foi ruim, então a rede estava ruim, ou eu posso julgar o professor, no caso, porque agora eu tive outro contato com outro professor e foi, eu acho, eu julguei melhor. Então eu fico em dúvida. (Entrevista)

Cláudio sentiu que a aprendizagem realmente era possível e que estudar inglês não era tão chato ou difícil quanto lhe parecia, ao ponto de concluir que aprendeu em um ano mais do que em todos os anos de ensino fundamental. Ele expressava isso com alguma frequência durante o tempo em que foi seu professor, em geral após a apresentação de um conteúdo novo, com frases como: “Nossa, não pensei que era tão fácil!” ou “Passei mais de um ano vendo esse assunto e nunca tinha entendido.” Cláudio resolve seu dilema pessoal no momento da entrevista, em relação a verbalizar o que pensa sobre o ensino de inglês na escola pública, a partir da conclusão de que o ensino pode ser bom ou ruim, a depender de fatores específicos, como a atuação do professor e o número de alunos em sala, por exemplo. Ele parece estar convencido de que o fato de a escola ser pública, por si só, não é suficiente para determiná-la como um espaço em que não se aprende inglês. De todos os participantes, Cláudio foi quem mais demonstrou durante as aulas que estava passando por uma mudança na C01, observada nos dados coletados e nas suas falas e ações em sala.

Mas a experiência de aprender inglês no IFBA também soou positiva para os outros participantes, que a descreveram como satisfatória, enriquecedora e mais eficaz do que eles pensavam ou vivenciaram em escolas públicas anteriores. Por esse motivo, os dados que foram coletados no final do curso demonstram que houve mais que uma resignificação da C01, tendo ocorrido de fato uma mudança ocasionada pela vivência de uma experiência positiva de aprendizagem, que desafiou a crença consolidada e reestruturou os sistemas de crenças dos participantes. A crença que antes era “Não se

aprende inglês em escolas públicas” se transformou para “Aprende-se inglês em escola pública”. É o que mostram os excertos a seguir, em que alguns participantes respondem sobre a experiência de aprendizagem de inglês no IFBA, que para alguns foi a primeira escola pública em que estudaram:

[86]

RAMON: Assim... eu acredito que no IFBA foi que eu realmente aprendi alguma coisa sobre inglês, porque nas outras escolas em que estudei não aprendi basicamente nada. Foi mostrado no quadro e esquecido. Já com a ajuda de tecnologias, de vídeos, redes sociais... isso me ajudou em muito pra poder aprender o pouco que eu sei hoje. (Entrevista)

[87]

MATEUS: O ensino de língua inglesa, pelo menos na minha experiência, foi muito parecido com o que eu achei no ensino fundamental ((*em escola privada*)). Eu aprendi conteúdos novos, relembrei conteúdos antigos, que estavam um pouco... que eu tinha esquecido um pouco. Mas eu achei uma experiência bastante enriquecedora. (Entrevista)

[88]

JÚLIA: Eu tive uma boa experiência no IFBA, que é uma escola pública. E eu gostei. De outras eu não conheço. (Entrevista)

Apesar de o IFBA Santo Amaro oferecer condições importantes para que o ensino seja mais efetivo – tanto para o inglês como para outras disciplinas, como a disponibilidade de materiais e recursos tecnológicos, horário de atendimento de alunos pelos professores, os professores têm carga horária de aulas moderada e incentivo para pesquisa e formação continuada etc., há ainda questões que precisam ser revistas, relativas à organização didática dos cursos, para que o ensino de inglês tenham melhores resultados no ensino médio integrado. A principal delas é a alocação da disciplina na grade curricular do curso. Até 2014, os alunos do curso Integrado/Informática tinham a disciplina no primeiro e no quarto ano, ficando uma lacuna de dois anos, altamente prejudicial para a continuidade do desenvolvimento do aluno. No caso do curso Integrado/Eletromecânica, no qual os alunos participantes deste estudo estavam matriculados, toda a carga horária de língua inglesa era vista apenas no último ano. Vejo que esse é o maior problema que os cursos do *campus* de Santo Amaro ainda enfrentam e que impede que o trabalho com a língua inglesa seja mais aprofundado. Se houvesse uma melhor distribuição da carga horária no decorrer dos quatro anos de curso, sem lacunas, acredito que seria possível levar a maioria dos alunos a alcançar um nível intermediário de produção e recepção da língua inglesa, na escrita e na oralidade. Essa desproporção foi observada também pelos participantes da pesquisa, conforme se observa no excerto seguinte:

[89]

CARLOS: Referente ao ensino, à instituição em que eu estudei, o IFBA, não tenho muito o que falar não, não deixou a desejar. A única coisa referente ao IFBA, que foi onde estudei, é que, essa língua, ela deveria estar introduzida desde o primeiro ano até o quarto, porque em um único ano a gente não consegue aprender, porque é muito rápido e a gente tem muitas outras atividades, enfim. Deveria ter uma hora específica para o inglês, porque, o inglês, a gente não pode aprender somente ali em uma hora e meia, em duas aulas. (Entrevista)

A reivindicação do aluno Carlos tem sido minha, como professor efetivo de inglês do *campus*, desde 2011. Mas o caráter de escola especializada em ensino profissionalizante ainda fala mais alto e coloca em segundo plano as reivindicações de outras áreas que, ao que parece, na visão dos coordenadores de curso, têm menor contribuição para a formação técnica do egresso dos cursos oferecidos. Mas aos poucos, as mudanças acontecem. Desde 2013 as turmas ingressantes, tanto de Informática quanto de Eletromecânica, passaram a ter inglês no 2º e 4º ano, diminuindo para um ano a lacuna entre as séries em que se estuda inglês. Minha reivindicação é para que a disciplina seja ofertada em dois anos seguidos para não haver uma descontinuidade na aprendizagem. Mas o ideal seria acrescentá-la no 3º ano e, com três anos de instrução, tenho certeza de que os resultados seriam melhores. O *campus* de Salvador está mais avançado nessa questão, pois já conseguiu, por exemplo, dividir ao meio as turmas que ultrapassam 30 alunos para dois professores, de forma que cada uma tenha de 15 a 20 alunos na aula de inglês.

As respostas aos questionários foram bastante representativas na indicação da mudança de crenças que os participantes deste estudo passaram em relação à C01. Eles se declararam favoráveis a essa crença nos relatos das primeiras narrativas, deram sinais de que estavam mudando a forma de pensar durante as aulas, reafirmaram essa mudança nas entrevistas e, enfim, não demonstraram nenhum grau de adesão à C01 nos questionários. Depois de algum tempo que estavam estudando inglês no IFBA, que é uma escola pública, 82% dos participantes já discordavam da C01, 18% mostraram-se indiferente e não houve um aluno sequer que demonstrasse estar de acordo com essa crença, mostrando claramente que houve um fenômeno de mudança de crença entre os participantes deste estudo.

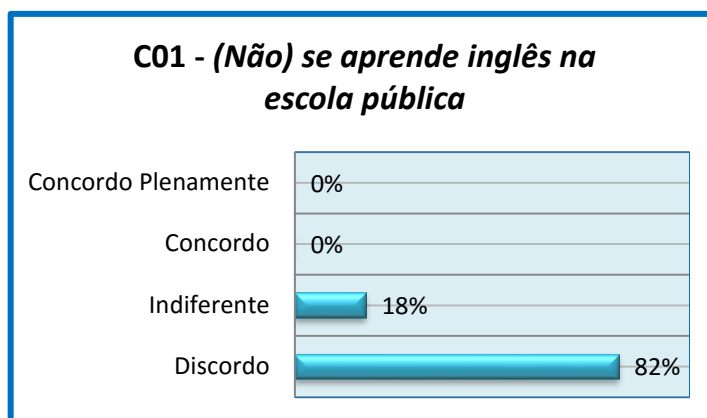


Gráfico 6.1.3.1: C01 – (Não) se aprende inglês na escola pública

Na verdade, condena-se muito a escola pública no sentido de não ser um espaço em que se aprende inglês, mas muitas pessoas são desacreditadas no ensino regular de inglês de maneira geral, mesmo na rede privada. Os cursos de idiomas é que, supostamente, são lugares onde se aprende inglês de fato. Isso ficou evidente na primeira narrativa de um participante. Ele teve toda a sua educação regular numa escola privada, onde estudou inglês desde a primeira série, e ainda assim atribui o desenvolvimento da sua habilidade comunicativa oral ao tempo em que estudou, paralelamente, numa escola de idiomas, visto que a “escola convencional” não dava a ênfase necessária ao desenvolvimento de tal habilidade:

[90]

Em um período de aproximadamente dois anos e nove meses, fiz curso de inglês no Yázi Internexus, onde consegui aprender muita coisa em conversação, que não era muito abordado pelos professores da escola convencional. (Vinícius – N1)

Vinícius estudou inglês em todas as séries do ensino fundamental numa escola particular, mas concluiu que foi a sua passagem por um instituto de idiomas que lhe possibilitou desenvolver a habilidade oral. O participante revela uma crença consolidada a respeito da inoperância do ensino de conversação em inglês na escola regular, com base na comparação com a sua experiência de aprendizagem num curso de idiomas. Assim como Vinícius, outros participantes trazem a ideia clara de que são essas escolas que promovem o ensino “real” de inglês, tanto os que estudaram inglês em todas as séries do ensino fundamental numa escola particular, quanto os que estudaram na rede pública.

Mas tão importante quanto se discutir se a aprendizagem na escola acontece ou não é definir o que se espera dessa aprendizagem, nesse contexto específico, com a carga horária e materiais de apoio disponíveis e tantos outros fatores que podem influenciar no processo. Se considerarmos, por um lado, que aprender inglês significa adquirir fluência oral,

por exemplo, as condições que a escola pode oferecer nos moldes do ensino regular atual são, sem dúvida, insatisfatórias e a crença na ineficácia do ensino regular persistirá para sempre. Por outro lado, se nos contentamos com o desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação, que em geral tem sido privilegiada na abordagem do ensino de inglês na maioria das escolas, podemos assumir que a escola vem tentando cumprir o seu papel, embora sejam necessários alguns ajustes.

Mas daí surge uma questão que me inquieta e que de alguma forma influencia a minha maneira de trabalhar com o inglês, mesmo no ensino profissionalizante: nos dias de hoje é suficiente privilegiar apenas a leitura e interpretação no ensino de inglês? E a compreensão e produção oral não merecem importância no cenário atual? Penso que em outros momentos da nossa história, antes do fenômeno da globalização, a leitura de textos em inglês conseguia cumprir a maior parte das funções sociais do aprendizado de inglês como língua estrangeira para a maioria das pessoas e contextos. O acesso à informação não era tão fácil e rápido, as viagens internacionais custavam muito mais caro e eram “luxo” de poucos, o intercâmbio de tecnologias não era tão frequente e somente empresas muito grandes podiam exportar, importar e negociar com o resto do mundo. Atualmente, não vivemos mais numa ilha. O Brasil é bem mais atuante no mercado internacional, tendo ganhado força como consumidor e fornecedor de produtos, e o número de brasileiros que viajam para o exterior vem crescendo muito nos últimos anos, tanto para turismo como a negócios. Nesse cenário, a comunicação em inglês se reafirma como uma necessidade, o que requer que o ensino das escolas, públicas ou privadas, seja repensado de forma a oferecer ao cidadão que a escola pretende formar as condições necessárias para se incluir nessa dinâmica social que, cada vez mais, se depara com a necessidade de comunicação por meio da língua inglesa.

C03 – O estudo do verbo *to be* é excessivo e maçante

É muito comum que o verbo *to be* seja apresentado logo nas primeiras aulas na maioria das escolas de inglês, nos livros didáticos utilizados nas escolas regulares e em materiais didáticos produzidos por universidades e editoras para o público geral. Esse lugar que se costuma dar a esse verbo na organização dos conteúdos dos livros e cursos de inglês pode ser explicado por algumas razões. A primeira delas está no fato de que para pedir ou dar informações essenciais como nome, idade, endereço e telefone, por exemplo, o aluno iniciante fará uso de expressões formadas com as conjugações do verbo *to be*. Assim, até que o aprendiz consiga utilizar outros verbos, cabíveis em situações similares, o uso do *to be* terá

grande frequência e importância. Outra razão é o fato de se tratar de um verbo anômalo, com o maior número de formas na língua inglesa (*am, is, are, was, were, been, being*) e dois significados, a depender do contexto. Além disso, ele admite contrações e ainda funciona como verbo auxiliar em algumas estruturas, como na formação dos tempos contínuos e na voz passiva. Vale lembrar que há outros verbos versáteis no inglês, como o *to have*, mas nenhum parece ser tão produtivo quanto o verbo *to be*.

Talvez por conta dos motivos apresentados no parágrafo anterior, principalmente, o ensino do verbo *to be* conquistou um espaço demasiadamente amplo dentro da organização curricular da disciplina Língua Inglesa nas escolas regulares, causando nos alunos a sensação de que estudar inglês se resume a estudar o famoso verbo *to be*. Mas uma razão não apontada anteriormente e que, na minha opinião, é uma das que melhor explica esse fenômeno é a falta de formação do professor e conseqüente despreparo para apresentar esse verbo de forma mais objetiva e eficiente, sem tanto apelo gramaticista. Além disso, ainda existem escolas em que professores de outras áreas são obrigados a complementar a carga horária com as aulas remanescentes de inglês, resultando em aulas pobres e limitadas. Essas situações são terrenos férteis para os alunos construírem a ideia expressa na C03 e contribuem para que a experiência de aprender inglês seja vista como algo cansativo e com poucos resultados.

Sempre que começo a lecionar para uma turma nova faço questão de reservar parte da primeira aula para conhecer um pouco das experiências de aprendizagem anteriores dos alunos, e a história sempre se repete: alguns trazem relatos positivos e animadores, enquanto que a maioria parece ter uma resposta ensaiada: “Não sei nada de inglês. Estudei apenas o verbo *to be* durante todo o ensino fundamental, mas não aprendi.” No decorrer da aula vejo que há algum exagero nesse tipo de afirmação, mesmo porque é inconcebível levar quatro anos ensinando um único assunto, mas acredito que tal exagero serve para mostrar que algo não correu como deveria.

Numa ocasião, ouvi uma resposta muito interessante de uma aluna da Educação de Jovens e Adultos: “A professora só passava o verbo *to be*. Não sei se era porque ela não sabia mais nada ou se porque no inglês só tem isso mesmo.” Desde então, tive mais convicção de que era preciso levar meus alunos além do verbo *to be*. Eu preciso mostrar-lhes que o inglês não se resume a isso e eles podem ir adiante. Foi o que aconteceu com o grupo de alunos que participou desta pesquisa de doutorado. Parte deles chegou com a crença consolidada de que o estudo do verbo *to be* é repetitivo e desestimulante, conforme excertos 91 a 94. Felizmente, havia alguns que vieram de experiências de aprendizagem mais

diversificadas e, portanto, a C03 não tinha tanta representatividade para eles, como é o caso de Kelly.

[91]

/.../ os quatro anos que fiquei lá saí mestre em verbo *to be*, pois com toda certeza foi o que mais vi por lá. (Elton – N1)

[92]

Comecei conhecendo o ‘verbo *to be*’ no passado, presente, afirmativo, negativo, interrogativo e outras vertentes desse assunto que sempre me pareceu infinito. Fiz curso de inglês com 12 ou 13 anos, que começou também com o verbo *to be* e não concluí esse curso, exatamente porque estava cansada de tanto ‘*I am, you are*’. (Júlia – N1)

[93]

/.../ as aulas de inglês eram sobre verbo *to be*, era gramática pura, e eu achava e acho essa parte muito chata. (Ramon – N1)

[94]

Entretanto, fui aluna dela até a 8ª série, nunca fiz recuperação e graças a ela aprendi muitas coisas, enquanto em outras escolas meus colegas não saíam do verbo *to be*. (Kelly – N1)

Essa recorrência de menções ao verbo *to be* nas primeiras narrativas me deixou curioso para entender como foram as experiências de aprendizagem dos meus participantes em relação a essa questão específica para entender a razão de eles pensarem assim. Por isso, nas entrevistas, perguntei-lhes como era abordado o verbo *to be* nas aulas do ensino fundamental. Algumas respostas seguem abaixo:

[95]

CLÁUDIO: Rapaz, foi batido, batido, batido, mas de uma forma insatisfatória porque quando eu cheguei para o ensino médio eu já não lembrava. Foi muito batido, entretanto de uma forma eu diria equivocada porque não ficou nada, ou quase nada. (Entrevista)

[96]

JEAN: Da mesma forma que eu falei anteriormente: no quadro. Colocando as informações no quadro pra gente copiar no caderno, uma coisa que eu acho que não é eficaz pra uma pessoa aprender de uma maneira mais fácil e rápida. (Entrevista)

[97]

KELLY: Ela pegava o livro e aí a gente (+) ela selecionava os verbos e a gente tinha que traduzir. Só! Tinha que traduzir. Ela dava em inglês e a gente tinha que passar pra português e entregar a ela numa folha de papel pautado. Simplesmente. (Entrevista)

[98]

LUCAS: Era mais uma questão assim de gravar. Eu mais gravava o verbo *to be* mesmo do que aprender realmente. Era abordado mais assim no estilo (+) passado de uma forma eh::: mais que você tinha que gravar e não aprender /.../ (Entrevista)

[99]

VINÍCIUS: Foi maçante, como já tinha no questionário, mas no Fundamental 1 foi muito mais do que já no Fundamental 2. Porque, como eu falei, no Fundamental 2 a gente já começou a entrar em outras coisas, mas ainda assim ele recorria muito. Muitos assuntos, muitas coisas que ele ia dar ele sempre parava, fazia uma revisão do verbo *to be* antes pra poder começar o assunto novo. (Entrevista)

[100]

ELTON: Puramente gramatical. Colocava no quadro eh:: os verbos, alguns pronomes, aí ia completando e tal. Também usava frases curtas com o verbo *to be* /.../ (Entrevista)

Pelos relatos, percebe-se que a abordagem de apresentação do verbo *to be* a que os participantes foram expostos era basicamente gramatical, com regras escritas no quadro, memorização e tradução, num formato que exigia que os alunos gravassem o conteúdo ao invés de aprenderem a usá-lo, como observou Lucas. Essa metodologia parece não ter surtido muito efeito, já que era preciso que os professores sempre voltassem ao assunto no decorrer de todo o ensino fundamental, conforme escreveram nas narrativas e reafirmaram nas entrevistas. Entretanto, dois participantes tiveram opiniões divergentes. Eles vieram de uma realidade de aprendizagem mais favorável, com aulas de inglês desde a primeira série e com a mesma professora, o que lhes possibilitou uma continuidade no aprendizado:

[101]

MATEUS: Como a gente começou, pelo menos no meu caso, começamos a estudar inglês com 7 anos, a gente já tinha uma certa base do verbo *to be*. Aí quando a gente chegou mais lá na frente, no ginásio, depois da 5ª série, a professora já não precisava tanto ter esse trabalho pra focar no verbo *to be* porque ela já tinha trabalhado, porque, basicamente, era a mesma turma. Entrava algumas modificações, um ou dois alunos novos. Ela fazia aquela revisão para quem não tinha essa base, por exemplo. Esses alunos novos aprendiam, mas como a gente que já conhecia, já tinha todo um trabalho que foi crescendo ao longo do tempo /.../ (Entrevista)

[102]

ALEX: /.../ alguém falou nas entrevistas que não (+) que achava maçante, eu num acho não. Eu acho que o verbo *to be* (+) eu gostava, era um dos assuntos que eu mais gostava, mais fácil. (Entrevista)

Observei que na ocasião das entrevistas, que foram realizadas mais de um semestre depois da nossa conversa inicial e da escrita das narrativas quando detectei a C01, os alunos já pareciam mais tranquilos em relação a essa questão e já demonstravam menos dificuldade na hora de utilizar o verbo *to be*, o que para mim significou o início de um processo de ressignificação da C03. Tanto que a pergunta específica sobre o ensino do verbo *to be* era feita somente depois de três perguntas que buscavam visitar suas memórias sobre as aulas do ensino fundamental e caso esse tema não emergisse nas respostas às três questões

anteriores. Apenas Elton, Carlos, Júlia, Lucas e Vinícius tocaram na questão. Os demais, talvez, nem tivessem voltado a ela se eu não lhes tivesse indagado.

O gráfico a seguir mostra que nos questionários, respondidos ao final do período de observação, a C03 havia perdido mais força, mantendo a adesão plena de apenas 27% dos participantes, enquanto que 46% assumiram não concordar ou ser indiferentes a essa crença.

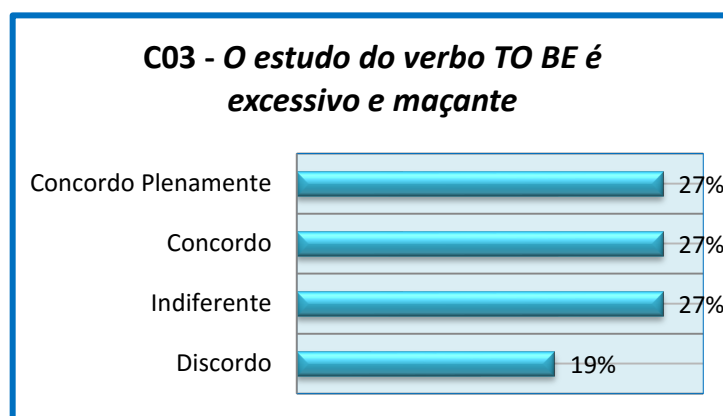


Gráfico 6.1.3.2: C03 – O estudo do verbo *to be* é excessivo e maçante.

Com base no exposto, a C03, que se apresentou com característica de crença social no início do curso, perdeu esse perfil no decorrer do ano letivo e, ao final, pode ser classificada como resignificada. Conforme expresso nos relatos dos participantes, essa crença teve sua origem nas suas primeiras experiências de aprendizagem e foi se consolidando no decorrer das suas histórias escolares a partir da reiteração daquelas práticas de ensino tradicionais. Esse tipo de crença, que chega e se consolida no sistema de crenças dos indivíduos logo no início de sua formação, em geral, compõe o grupo de crenças centrais, conforme classificação de Rokeach (1969), e por isso são mais resistentes a mudanças. Para que a mudança ocorra de fato é preciso que o indivíduo tenha outras provas que o convença de que se trata de algo seguro e confiável, pois como atesta Pajares (1992), mesmo após serem incorporadas à estrutura, as novas crenças passam por testes e, caso não se mostrem eficientes, correm o risco de serem descartadas.

C05 – É muito difícil desenvolver a oralidade

A comunicação tem um papel fundamental para o convívio social, seja nas relações pessoais ou profissionais. Ultimamente, com os avanços das tecnologias comunicacionais, as pessoas têm recorrido com frequência aos aplicativos de mensagens para se comunicarem por mensagens escritas, mas a comunicação oral, face-a-face ou por meio de

algum aparato tecnológico, sempre será a forma mais produtiva e eficaz de se interagir com um interlocutor e transmitir uma mensagem. E num mundo globalizado, a comunicação entre pessoas de nacionalidades e idiomas diversos tem se tornado cada vez mais frequente e necessária, o que fez com que o inglês, embora não seja a língua com maior número de nativos falantes, alcançasse uma hegemonia indiscutível. Conforme atestam Siqueira e Anjos (2012):

O inglês, já há algum tempo, tem se consagrado como segunda língua de comunicação na maioria dos países. É a língua dos esportes, do cinema, da *internet*. Está presente nos restaurantes, hotéis, nas rodadas de negócios, nos aeroportos, congressos internacionais, na diplomacia, nos meios científicos, na publicidade (SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 135).

O cenário descrito pelos autores é suficiente para justificar o fato de que o ensino de leitura e compreensão em inglês nas escolas não é mais suficiente. O desenvolvimento da capacidade de comunicar oralmente seja com quem for e em qualquer lugar deve ser vislumbrado pelos objetivos do ensino de inglês nas escolas, visto que isso tem se tornado cada vez mais necessário, além de ser uma vontade expressa pelos alunos, conforme os relatos que se seguem:

[103]

Uma das minhas metas no aprendizado de inglês, além de poder escrever um texto sem consultar regras ortográficas, é saber realizar uma conversa e responder a uma situação sem problemas nem dificuldades e até mesmo ‘não fugir as palavras na hora errada’. (Alex – N1)

[104]

/.../ minhas aulas de inglês foram bastante produtivas, porém sinto que deveria ter sido mais aprofundado, algo mais voltado pro lado da fala, isto é, do falar inglês. (Cláudio – N1)

[105]

Tenho uma vontade enorme de falar o inglês fluente, além de estar ciente que preciso muito saber, porém, não tenho paciência para caminhar devagarzinho, já que a língua, em minha opinião, é muito difícil. (Júlia – N1)

No início das aulas percebi que os alunos viam com grande dificuldade o desenvolvimento da comunicação oral. Eles tendiam a fugir de atividades que visavam a desenvolver essa habilidade como se não fossem capazes de cumpri-las, de forma que suas ações reforçavam a crença na dificuldade de se falar inglês. Percebi logo nas primeiras narrativas que essa resistência poderia ter raízes no ensino fundamental, por julgarem a conversação uma habilidade de difícil alcance e que demandaria mais atenção nas aulas, sobretudo para os alunos que vieram de realidades escolares menos favoráveis ao aprendizado

de inglês. Os excertos que se seguem são de alunos que estudaram em escolas privadas e tiveram inglês em todas as séries do ensino fundamental, mas mesmo tendo uma condição de aprendizagem mais favorável que a dos outros colegas, parece não ter sido suficiente para que desenvolvessem a comunicação oral. “Pegar o conteúdo”, que pode ser compreendido como aprender regras gramaticais, parece ter sido o foco principal nas aulas:

[106]

Apesar do tempo com a língua inglesa, a conversação continuou sendo a minha maior dificuldade. /.../ um pouco das regras gramaticais ainda são lembradas, já em relação a conversar, ficou um pouco mais complicado, necessitando mais tempo para fazer a associação entre as denominações ou objetos e até lembrar de algumas palavras que já foram aprendidas. (Alex – N1)

[107]

Durante meu processo de aprendizagem de inglês, não senti muita dificuldade em pegar conteúdo não. Meu problema mesmo era a conversação e a pronúncia meio equivocada de algumas palavras, que seria facilmente sanado caso eu falasse com uma frequência maior. (Mateus – N1)

Uma das perguntas da entrevista indagava os participantes sobre quais seriam seus maiores problemas ou limitações no aprendizado de inglês, e, entre outras coisas, a questão da comunicação oral foi apontada:

[108]

ALEX: A questão de me comunicar com outra pessoa fluente em inglês. Eu basicamente não saberia me comunicar se alguma pessoa chegasse e fizesse várias perguntas se fosse, na verdade, um estrangeiro. (Entrevista)

Uma outra pergunta versava sobre a habilidade linguística que deveria ter mais ênfase na aula de inglês. A maioria das respostas convergiu para o desejo dos alunos de que o desenvolvimento da comunicação oral tivesse mais espaço nas aulas, já que era uma das maiores dificuldades apontadas por eles:

[109]

PESQUISADOR: /.../ Quando você falou na questão anterior sobre oralidade, você acha que deveria ter mais atividades que enfoquem a comunicação oral?

CLÁUDIO: Sim, porque hoje no mercado de trabalho a comunicação que eu acho que eles consideram como mais importante é você falar realmente o inglês, não apenas escrever. Então, focando a fala, o vocabulário, a própria fala para mim seria o mais importante. (Entrevista)

[110]

ELTON: Eu acho que a fala, né. Dependendo do ambiente que você estiver, acho que a fala é o que mais é necessário, porque nem todo o trabalho, nem toda a função você vai ter um texto escrito pra você poder entender, mas a fala acho que é o mais importante aí. (Entrevista)

[111]

JEAN: Pô, acho que a pronúncia é um aspecto relevante, como também o próprio entendimento.

PESQUISADOR: O entendimento de leitura ou o entendimento da compreensão oral?

JEAN: Acho que o “compreendimento” da oralidade. Acho que é o mais importante. (Entrevista)

[112]

RAMON: Eu acho que a gente deve treinar mais a pronúncia (+) como falar. Porque a gente às vezes treina muito a escrita e esquece de treinar a parte oral, como interagir com outras pessoas. (Entrevista)

Pelas observações e entrevistas, percebi também que as atividades de comunicação oral foram bem aceitas pelo grupo. Apesar de sentirem dificuldades na realização de algumas, sinto que os alunos ganharam mais confiança para participar dessas atividades mostrando que já não as viam como algo tão distante e inatingível. Alguns as classificaram como sendo as atividades que mais gostavam de realizar, como foi apontado por Kelly ao ser questionada a esse respeito:

[113]

KELLY: Aquelas atividades orais. Que nem aquelas que foram em dupla, que a gente tinha que criar alguma situação, ou então... (+) Quanto mais ênfase tiver é melhor, porque a gente trabalha mais o vocabulário (+) oral mesmo, falado mesmo. É melhor. (Entrevista)

A partir de dados do questionário 02 foi gerado o gráfico a seguir. Ele representa a adesão dos alunos à C05 ao final do ano que os acompanhei e mostra que 46% ainda concordam com essa crença, mas desse número, apenas 9% parecem estar convictos dela ao assumirem que concordam plenamente com a ideia de que é muito difícil desenvolver a oralidade. A soma do número de participantes que discordam ou são indiferentes à C05 chega a 54%, o que sinaliza um movimento de ressignificação traduzido pela perda de força dessa crença entre o grupo.

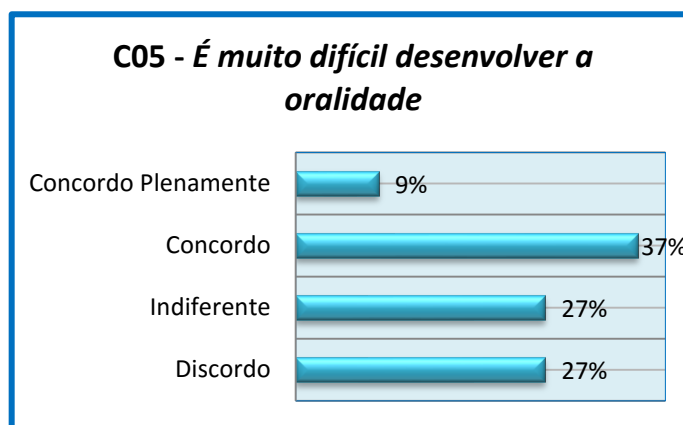


Gráfico 6.1.3.3: C05 – É muito difícil desenvolver a oralidade.

Durante a minha observação, e com base em depoimentos dos participantes nas entrevistas, percebi que o processo de ressignificação desencadeado para a C05 teve uma

relação direta com as experiências de aprendizagem durante o ano letivo em que os acompanhei. A maioria dos alunos conhecia um padrão de ensino de inglês pautado numa abordagem tradicional que privilegiava o ensino de regras gramaticais e a leitura e interpretação de textos, em que era reservado pouco ou nenhum espaço para o desenvolvimento da oralidade. Foi fácil perceber logo nas primeiras aulas que eles desejavam e estavam dispostos a isso que havia sido negado para a grande maioria deles no ensino fundamental.

Assim, a partir da minha consciência da necessidade social e profissional de os alunos conhecerem a língua estrangeira também no nível da fala e da comunicação oral, aliado à minha crença pessoal como professor na importância de oportunizar o desenvolvimento da conversação no ensino de inglês, cuidei para que no meu plano de disciplina tivesse espaço para a oralidade. Como costume fazer em outras turmas e modalidades de ensino, incluí nas aulas algumas ações direcionadas ao objetivo de desenvolver a competência oral como a exposição dos alunos, desde o início, ao inglês falado, realização de atividades mediadas de *listening/speaking*, atividades de interação oral entre os alunos, como *role plays*, solicitava a participação deles em inglês na correção das atividades escritas e propus trabalhos extraclasse, como a gravação de três vídeos em inglês: no primeiro, gravado em casa com seus próprios aparelhos celulares e encaminhado para o meu endereço eletrônico, cada aluno se apresentava e dizia informações pessoais; num segundo, feito em grupo, a turma apresentava as dependências da escola e as oficinas onde eles faziam a parte prática do seu curso para um suposto grupo de alunos interessados em estudar Eletromecânica no IFBA Santo Amaro e, por fim, gravamos um curta-metragem com duração média de 20 minutos, trazendo uma adaptação feita pelos alunos da obra *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, para o contexto do recôncavo baiano, focando o amor entre dois jovens de duas cidades divididas por uma ponte e por algumas rivalidades, Cachoeira e São Félix. Esse último trabalho foi apresentado e ovacionado pelos colegas e servidores presentes no evento anual chamado IFBARTÉ, destinado à mostra de atividades que contemplam as mais diversas formas de expressão artística pelos alunos da escola.

Pode parecer presunçoso da minha parte, já que fui eu o professor responsável por propor e orientar todas essas atividades, mas ousou dizer, e os dados comprovam, que elas fizeram toda a diferença para convencer meus alunos que a oralidade em inglês não é um “bicho de sete cabeças” e que, com interesse, esforço e perspicácia, pode ser desenvolvida. Sempre fiz questão de deixar claro para eles que não é algo que se desenvolva da noite para o

dia, mas vem como resultado do trabalho engajado de um aprendiz que realmente deseja aprender a falar inglês.

É preciso registrar que ações desse tipo não demandam nenhum esforço ou recurso especial e podem perfeitamente ser desenvolvidas por qualquer professor desde que elas façam sentido para sua forma de compreender e encarar o processo de ensinar inglês. Penso que privar o aluno do ensino médio da oportunidade de conhecer e tentar desenvolver a comunicação oral, ainda que num nível elementar, é fugir da responsabilidade e do compromisso que o profissional assume ao se colocar no papel de professor de inglês, já que essa língua não é feita apenas de gramática e de textos. Compreendo que há razões que justificam ou explicam tal “fuga”, as quais não cabem ser comentadas nesta seção, mas independente de quais sejam, entendo que seja função do professor tentar transpô-las.

C10 – O professor tem que ser criativo, paciente e dinâmico.

Outras pesquisas já levantaram e discutiram crenças a respeito do perfil do professor de inglês, sob diferentes perspectivas. Aqui destaco quatro estudos que trazem olhares diferentes sobre o professor de inglês. Na perspectiva do próprio professor, o estudo realizado por Oliveira (2009) chegou a seis categorias que o caracterizam como: i) advertidor e conselheiro; ii) fonte de recurso, iii) centralizador; iv) encorajador positivo, incentivador e garantidor de segurança, v) facilitador da comunicação e facilitador criativo da aprendizagem e vi) participante e negociador.

Sob o ponto de vista do professor em formação inicial, a pesquisa de Silva (2005) apontou que o bom professor de línguas deve: i) ter boa proficiência na LE; ii) ser capaz de utilizar uma boa metodologia e ministrar uma boa aula; iii) se atualizar todo o tempo; iv) ser capaz de utilizar estratégias adequadas para o ensino; v) adequar as suas aulas às reais necessidades do aluno; vi) ter domínio da matéria e/ou da língua; vii) ter motivação para ensinar e viii) promover a interação em sala de aula.

O estudo de Esqueda e Fratine (2011), desenvolvido com alunos que acabavam de ingressar no curso de Letras-Inglês, revela um olhar um tanto simplório dos participantes da pesquisa acerca do professor de inglês, o que pode ser compreensível por se tratar de jovens que estavam apenas no início dos seus percursos formativos e que teriam ainda algum tempo para desenvolverem uma compreensão mais aprofundada sobre o perfil desejado de um professor de inglês. Das oito crenças mais recorrentes no grupo, três diziam respeito ao professor, segundo as quais: i) para ser professor basta saber inglês; ii) o professor é

transmissor de conhecimentos e iii) o professor é o único responsável pelo aprendizado do aluno.

O olhar do aprendiz de inglês do curso técnico profissionalizante, foco do trabalho de Santos (2010), nos diz que: i) o professor tem papel determinante no ensino-aprendizado de inglês; ii) formação acadêmica e capacitação profissional são indispensáveis para um bom professor de LE; iii) é preciso ter dom para ensinar e iv) o aprendizado é reflexo do ensino. A aprendiz em questão era aluna de um curso técnico da rede federal de ensino e monitora das séries iniciais do ensino fundamental numa escola da rede municipal. Além das suas experiências de aprendizagem, as atividades de monitoria influenciaram suas crenças em relação ao ofício do professor.

Neste estudo de doutorado, que busca conhecer as crenças do aprendiz do ensino médio integrado ao técnico em Eletromecânica, o perfil do professor de inglês também foi traçado pelos participantes a partir dos dados coletados. Além de tocar na questão da importância da formação e metodologia do professor, já discutida na C11, os participantes atribuíram algumas características a esse sujeito tão importante nos processos de ensino e aprendizagem. Foram usados vários adjetivos que definem um bom professor de inglês, entre eles, compreensivo, companheiro e atencioso. Mas as qualidades que eles mais destacaram nos dados, retratam o professor ideal como criativo, paciente e dinâmico.

Nas narrativas iniciais a C10 foi apontada por menos da metade da turma, nem sempre trazendo os termos ‘criativo’, ‘paciente’ e ‘dinâmico’ de forma expressa, mas foi possível inferi-los pela maneira que os participantes descreviam aqueles professores dos quais tinham boas lembranças no ensino fundamental, como no caso de Ramon, contando sobre a professora ruiva que “amava ensinar” e marcou a sua experiência com inglês no ensino fundamental com aulas dinâmicas e divertidas:

[114]

/.../ tive duas professoras de inglês maravilhosas na 7ª e 8ª série, uma não lembro o nome, mas tem uma outra que nunca vou esquecer. O nome dela era Fulana de Tal. Como esquecer aquela mulher, ela era bem branquinha e ruiva. Eu me sentia conversando com uma estrangeira e me perguntava o que uma mulher tão culta fazia naquela escola de loucos. Mas ela amava ensinar. As aulas de inglês com ela eram muito divertidas, fazíamos várias atividades diferentes, escutávamos música, apresentávamos trabalho para o restante da escola /.../ (Ramon – N1)

O dinamismo, a criatividade e a paciência do professor foram destacados também nas narrativas de Vinícius e Julia, atributos que os participantes julgam contribuir para o bom aproveitamento dos alunos:

[115]

Acredito que a melhor arma de um professor que espera o alto rendimento de seus alunos é o dinamismo, pois a aprendizagem de uma nova língua não é nada fácil, além de requerer do aluno muita dedicação. (Vinícius – N1)

[116]

A criatividade e paciência do professor, também são muito importantes /.../ (Júlia – N1)

Nas entrevistas, ao perguntar sobre o perfil ideal para um bom professor de inglês, essas características voltaram com mais força e aparecem nas falas de outros participantes também:

[117]

CARLOS: O professor tem que ser dinâmico, tem que estar lado a lado com aluno tirando suas dúvidas, sabendo passar o conteúdo de uma forma lúdica /.../ (Entrevista)

[118]

ELTON: Um professor criativo que trouxesse métodos novos sempre para a sala de aula, que usasse a tecnologia a seu favor. (Entrevista)

[119]

LUCAS: Professor que goste de trabalhar com grupos, eh::: professor didático, atualizado, especialmente, tem que ser um professor atualizado com notícias. Eh também que seja um professor que goste de trabalhar com peças, professor que goste de trabalhar com a parte da tecnologia. (Entrevista)

[120]

RAMON: Um professor formado na área e que seja bastante dinâmico, porque muitas pessoas consideram a matéria chata porque o professor não sabe passar o assunto direito. Só expõe no quadro, pede pra repetir e acaba a aula. (Entrevista)

Júlia, cujo excerto da narrativa foi citado anteriormente, volta à questão do professor dinâmico na entrevista utilizando uma metáfora interessante para descrever o professor dinâmico e criativo:

[121]

PESQUISADOR: E em relação ao professor. Qual seria o perfil ideal para um bom professor de inglês?

JÚLIA: O menos caxias possível.

PESQUISADOR: Mas como você definiria um professor caxias?

JÚLIA: Porque... como eu falei no início, o professor de inglês, a aula de inglês ela tem que ser dinâmica, ela não pode ser uma aula maçante, uma aula chata, então se for professor caxias(+) professores caxias normalmente são maçantes.

PESQUISADOR: Caxias, você diz aquele muito metódico, que...

JÚLIA: Isso. Eh:: feijão com arroz. A gente tem que ter um professor lasanha, maniçoba. (risos).

A participante usa o termo “caxias”, como sinônimo de maçante, estático, desinteressante, em oposição a dinâmico, para descrever o tipo de professor do qual ela não gosta. E quando lhe peço maiores explicações sobre o que significa ser um professor “caxias”

na sua concepção, de forma metafórica, ela explica que é aquele professor “feijão com arroz”, em oposição ao professor “lasanha, maniçoba”. Este último é o que ela deseja como professor de inglês. Depois dessas comparações não precisei de mais esclarecimentos, pois já era do meu conhecimento que ambos, “lasanha” e “maniçoba”, são pratos com significação muito positiva para Júlia. Em alguns momentos das minhas interações com os alunos em sala ou fora dela foi mencionado que lasanha é um dos pratos preferidos dessa aluna e ela, inclusive, já prometeu prepará-lo para a turma. Quanto à maniçoba, trata-se de uma comida típica da Bahia, feita com a folha da mandioca, restrito a determinadas épocas do ano, de preparo trabalhoso e por isso é comum ser servida apenas em ocasiões especiais. Com tudo isso, fica claro que para Júlia o professor ideal precisa ter algo de especial.

A participante Kelly, de forma bem humorada, inicia sua descrição do professor ideal fazendo menção ao meu trabalho como professor de sua turma, o que certamente me deixou bastante honrado. Em seguida, a participante retoma a resposta à minha pergunta e, na mesma linha dos colegas, destaca que o professor deve ser criativo, dinâmico, que se interessa pelo aprendizado do aluno e seja paciente com as dificuldades dos alunos, colocando-se à disposição para ajudá-los sempre que necessário. Ela frisa que tais qualidades são importantes não apenas para o professor de inglês, mas também para professores de qualquer disciplina:

[122]

KELLY: Ah Eduardo, se eu falar que vai ser igual a você... (*risos*). Ah, não. Não vou te “piruar” não. Sim, mas o professor de inglês tem que fazer seus alunos gravarem Romeu e Julieta (*risos*). Tem que, ah::: assim, ser dinâmico. Ser um professor companheiro, um professor que, sabe, esteja ali tirando suas dúvidas a qualquer momento quando você precisar, quando não estiver entendendo. Independente de ser professor de inglês, de português, de espanhol ou de qualquer outra coisa. Mas acho que o professor tem que estar à sua disposição e quando você não tiver entendendo uma coisa, estar te explicando e querendo tirar suas dúvidas. Acho que professor pra mim, de inglês principalmente, é isso, porque em português a gente tem dificuldades, mas em inglês mais ainda. (Entrevista)

O perfil do professor ideal, como sendo aquele que tem como qualidades principais a criatividade, paciência e dinamismo, começou a ser traçado a partir dos primeiros dados coletados. Ele foi reforçado durante o ano letivo, a partir de uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e criativa do que a maioria dos alunos estava acostumada, e retomado por um maior número de participantes nas entrevistas. Ao final do período de observação, a C10 ganhou a adesão total dos participantes no questionário 2, conforme gráfico seguinte. Esse percurso mostra um processo de ressignificação que, para uns, se deu por meio do reforço de uma ideia já fixada nos seus sistemas de crenças; para outros, como

uma ampliação das suas crenças a respeito do professor ou ainda o desvelamento de algo no qual eles já acreditavam, mas que nunca havia sido externado.

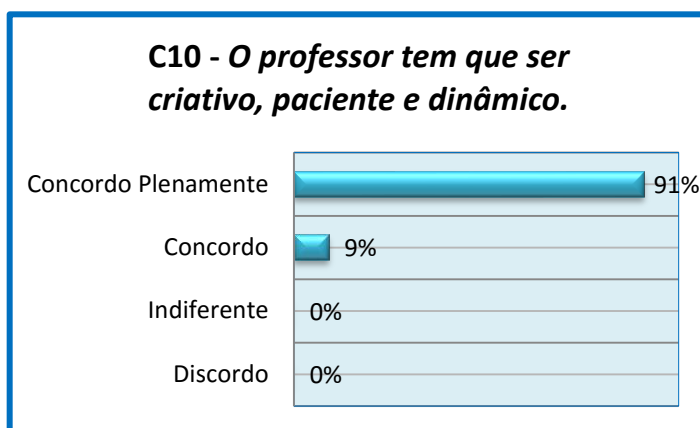


Gráfico 6.1.3.4: C10 – O professor tem que ser criativo paciente e dinâmico.

A análise da C10 só vem reforçar o papel decisivo que o professor tem para o ensino e aprendizagem de inglês. O envolvimento do aluno no processo depende, é claro, de suas motivações pessoais, mas se deve em grande medida a motivações externas. Nisso, entre outras coisas, reside a importância de o indivíduo que escolhe ser professor procurar desenvolver alguma proximidade com o perfil idealizado por seus alunos. Com isso, o exercício da paciência, a busca pela criatividade e o esforço para conduzir a aula numa dinâmica interessante tornam-se um desafio diário na sua carreira.

O professor paciente sabe ouvir, escolhe as palavras adequadas para falar, reformula e repete informações e, principalmente, respeita o tempo do aluno. O professor criativo improvisa, varia recursos e materiais, adapta metodologias e experimenta novas alternativas metodológicas. Ele tem senso de humor e explora todas as formas de comunicação para ganhar a atenção do aluno. É ousado, inovador, reconhece o potencial dos alunos e os encoraja a superarem seus limites.

Criatividade e dinamismo caminham juntos, pois se espera do professor dinâmico a capacidade de criar, inventar, trazer o novo e a surpresa para a sala de aula. O que é dinâmico opõe-se àquilo que é estático. Assim, o professor dinâmico é atualizado e eficiente. É imprevisível e flexível: muda o curso da aula com facilidade para retomar a atenção dos alunos. Enfim, como descreveu uma das participantes, um professor criativo e dinâmico é aquele professor “maniçoba”, que foge do “feijão com arroz” para trazer um sabor especial à aula ainda que isso lhe custe grande empenho.

C12 – A dedicação do aprendiz é fundamental.

Na tentativa de descrever o “bom aprendiz de línguas”, com ênfase nos estilos e estratégias de aprendizagem associadas ao sucesso na aprendizagem, Naiman et al. (1978) destacam algumas características desejáveis a esse aprendiz. Entre elas os autores apontam que o bom aprendiz de línguas busca envolver-se no processo de aprendizagem da língua em estudo e está sempre preocupado em expandir seus conhecimentos sobre a língua. Nos estudos sobre crenças dentro da Linguística, Silva (2001) conclui que o interesse, a curiosidade e a dedicação são essenciais para alguém ser um bom aprendiz de línguas. Tais resultados são ecoados na pesquisa de Silva (2005) quando o autor conclui que dedicação, interesse, esforço e gosto pela língua são variáveis caracterizadoras do bom aprendiz de línguas. O interesse e a dedicação também são apontados na análise de Mello (2008) como fatores necessários para que a aprendizagem ocorra e, na mesma linha, Santos (2010) conclui que o bom aprendiz é participativo, interessado e dedicado.

Todos os estudos citados no parágrafo acima têm em comum a indicação da dedicação do aluno como fator essencial para o aprendiz de línguas. É interessante notar que, com exceção do estudo de Naiman et al (op. cit), todos os demais foram desenvolvidos com a participação de aprendizes da educação básica, técnica ou superior, colocando em evidência o fato de que o aprendiz de inglês, independente da modalidade de ensino, parece ter uma noção clara de que é papel do aluno empenhar-se no seu aprendizado. Tal conclusão leva a uma questão muito discutida nos estudos sobre CEAL: a incoerência que pode haver entre crença e ação (KALAJA, 1995; BARCELOS, 2004; SANTOS, 2010, entre outros). Isto é, a manutenção de uma crença não é garantia de uma atitude condizente com ela. É comum, por exemplo, que as pessoas tenham fortes convicções a respeito da eficácia de determinadas estratégias para se treinar a compreensão auditiva, mas raramente, ou nunca, as coloquem em prática.

Assim como nos estudos citados, os participantes desta pesquisa mostraram-se bastante convictos de que quando se trata de aprender inglês, a dedicação é a “alma do negócio”:

[123]

O meu conselho particular pra quem quer aprender a língua é somente se dedicar, pois o maior talento que a pessoa pode ter é a dedicação. (Carlos – N1)

[124]

To people who are learning English is necessary to be dedicated to maximum /.../
(Jean – N1)

[125]

Desse modo o aluno deve também dedicar-se, não fazendo apenas do momento de interação com o professor o momento de aprendizagem, mas buscar outros momentos para a construção do seu conhecimento. (Vinícius - N1)

[126]

Então, caso você queira aprender inglês, o meu conselho é que siga em frente, ultrapasse todos os obstáculos e vá atrás dos seus sonhos. (Kelly – N1)

Nos excertos acima, coletados no início da pesquisa, a dedicação do aprendiz é reconhecida como o grande trunfo do aprendiz para alcançar êxito na aprendizagem. Segundo os participantes, é preciso dedicar-se ao máximo, assumir uma postura autônoma, criar situações de aprendizagem para além da sala de aula e empenhar-se na superação das dificuldades que possam surgir. Isso é dedicação. E pelo que observei da turma, dos quatro alunos citados nos excertos, Kelly era a que apresentava uma postura mais coerente com a sua crença. Estava sempre presente nas aulas, atenta e participativa, tinha boa participação também nas atividades propostas fora da sala e no meio virtual, se esforçava para cumprir as atividades de *listening* e *speaking*, que considerava as mais difíceis e, às vezes, me surpreendia indo um pouco além do que eu havia solicitado, como na ocasião em que escreveu e postou um texto em inglês declarando seu amor e gratidão ao namorado, um dos colegas da turma, na ocasião do seu segundo aniversário de namoro. Vinícius e Jean, eram alunos dedicados também, mas não na mesma medida de Kelly. Vinícius era um pouco desleixado com as atividades extraclasse, acredito que pelo fato de estar acima do nível da turma, falava inglês com alguma fluência, mas participava bem nas aulas e era bem sucedido nas atividades avaliativas.

De toda a turma, Carlos foi um dos que mostravam menos consistência entre a C12 e suas ações. Ele faltou a muitas aulas, quase nunca fazia as atividades extraclasse e sempre tinha desculpas pouco convincentes para se justificar. Na narrativa, ele aconselha as pessoas a se dedicarem ao aprendizado e reforça essa ideia na entrevista ao falar da importância do interesse do aluno pelo que aprende e que deve-se dedicar pelo menos uma hora de estudo após as aulas para aprender a nova língua, embora ele não seguisse seu próprio conselho:

[127]

CARLOS: Ele (*o aprendiz de inglês*) deve ter primeiramente interesse, que sem interesse não se leva a nada. Isso não é só com inglês, mas com a nossa vida inteira. E, além disso, ele tem que sempre após as aulas, ele tem que chegar (+) é difícil um pouco, porque sabemos que a nossa vida não tá extremamente exclusiva para uma certa coisa, mas devemos, assim, dedicar pelo menos uma hora, duas

horas do seu tempo para aqueles que realmente se dedicam, para que possam aprender essa nova língua. (Entrevista)

Assim como Carlos, Cláudio é outro caso que ilustra bem a questão da incoerência que pode haver entre crenças e ações. Ele tinha um pouco de dificuldade nas aulas, acredito por ter tido uma história de aprendizagem de inglês não muito favorável até ali: professores sem qualificação e turmas muito grandes. No IFBA esse cenário era bem diferente. A turma de Cláudio contava com apenas 16 alunos, professor formado em Letras/Inglês, especialista em ensino de inglês e mestre em Linguística Aplicada, parte das aulas era feita nos laboratórios de informática para propiciar o acesso a redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem, a carga horária era de duas aulas semanais de 1h40min e, além disso, o professor tinha horário extra de atendimento ao aluno uma vez por semana, como é de praxe para todas as disciplinas do curso. Cláudio estava sempre na escola, mas nem sempre dentro da sala de aula, e quando em sala, nem sempre “na aula”. Durante todo o ano letivo, ele nunca me procurou no meu dia de atendimento para sanar dúvidas ou levar alguma questão relacionada à aula, apesar de acreditar e recomendar que o aprendiz assim o faça:

[128]

PESQUISADOR: Em relação ao aprendiz, como é que o aprendiz deve agir?

CLÁUDIO: O aprendiz, a forma do aprendiz se posicionar é ter interesse. Procurar os mecanismos que mais se identifique e procurar cada vez mais o seu professor pra tirar dúvida ou até mesmo indicar que tal atividade não tá sendo assimilada, se de outra forma não seria mais (+) mais...

PESQUISADOR: Mais eficaz?

CLÁUDIO: Sim, mais eficaz. (Entrevista)

A questão da dedicação do aprendiz emergiu nas narrativas de alguns alunos já no primeiro dia de aula e era uma cobrança recorrente da minha parte. Tendo em vista que a turma teria apenas um ano de aulas de inglês, eu buscava levá-los a intensificar o ritmo da aprendizagem e, para tal, era necessário que eles se dedicassem ao inglês um pouco mais do que pareciam estar acostumados. Acredito que essa dinâmica de aula contribuiu para reforçar a C12 naqueles alunos que tocaram na questão nos primeiros dados e despertou essa crença nos demais, visto que a noção da sua importância pode ser percebida nas falas da grande maioria nas entrevistas, conforme excertos selecionados abaixo:

[129]

PESQUISADOR: /.../ como é que deve agir um bom aprendiz de inglês?

ELTON: Primeiro ele deve ter (+) prestar a atenção na aula, né? Que muitas vezes o aluno está lá sentando, mas não está na aula. Deve ter atenção e deve gostar do que tá aprendendo, porque quando você tem paixão por alguma coisa fica mais fácil se dedicar. (Entrevista)

[130]

JÚLIA: O inglês, eu acho uma língua complicada e é diferente. Então, você tem que (+) o aprendiz ele tem que ter o interesse, ele tem que querer aprender porque é complicado né? Sempre pra aprender uma coisa nova é difícil, você tem que ter o interesse naquilo. (Entrevista)

[131]

LUCAS: /.../ você tem que focar bastante naquele seu objetivo que é aprender inglês e também se dedicar. Não é só o professor, mas também o aluno, se dedicar, correr atrás, buscar livros, buscar o dicionário sempre, eh::: traduzir, interpretar o inglês. Isso forma um perfil de um aluno ideal para aprender o inglês. (Entrevista)

[132]

MATEUS: /.../ É importante que ele faça... acompanhe as aulas com atenção. Faça as atividades, faça, se possível, se ele tiver essa vontade, fazer coisas até a mais do que foi solicitado pelo professor. Eu acho que é isso aí, sempre dar um passo à frente, é algo importante a ser feito pelo aluno. Tem que sempre buscar coisas a mais, se possível. (Entrevista)

[133]

RAMON: O aluno, ele também tem que fazer a parte dele. Ele tem que se dedicar, quando o professor passar atividades ele tem que fazer as atividades. Tem que procurar assistir filmes em inglês, escutar músicas pra que aquelas palavras possam fazer parte do seu cotidiano. (Entrevista)

Com essas falas, os participantes relativizam o foco no professor como único responsável por impulsionar os processos de ensino e aprendizagem e delega responsabilidade também ao aluno. Essa consciência tem um valor imenso, pois por mais que o professor busque aproximar-se do perfil que para muitos parece ser o ideal para um professor de línguas, comentado na seção anterior, sem que haja uma contrapartida do aprendiz o sucesso dificilmente será alcançado.

Fiquei extremamente satisfeito ao tabular os resultados dos questionários e perceber que a C12 adquiriu, para o grupo, o status de crença social, tendo sido reforçada ou incorporada aos sistemas de crença de todos os participantes, no nível máximo de adesão, 100% de concordância plena, conforme gráfico:

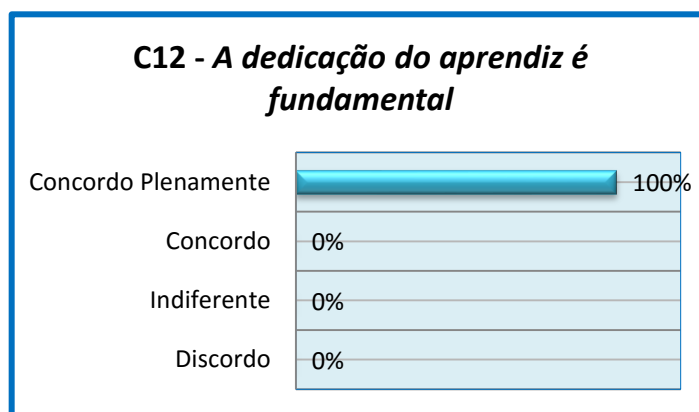


Gráfico 6.1.3.5: C12 – A dedicação do aprendiz é fundamental.

A minha satisfação decorre do fato de que, embora a aceitação de uma crença não necessariamente motive o indivíduo para a ação, a conscientização e reflexão acerca das crenças que carregamos pode representar o primeiro passo para uma mudança de atitude. Assim, o processo de ressignificação da C12, que se deu por meio da vivência de experiências de aprendizagem que demandavam dedicação por parte dos alunos mostrou-lhes que há benefícios em ser dedicado. Isso resultou numa crença mais vigorosa a esse respeito, e a força dessa nova crença pode vir a influenciar positivamente experiências de aprendizagem posteriores. Em síntese, é possível ressignificar uma crença consolidada a partir de experiências novas, e a nova crença que surge daí pode levar à mudança de atitudes e à reconstrução de experiências futuras.

C14 – Assistir a filmes legendados melhora a compreensão da língua.

O desenvolvimento da autonomia no aprendizado de uma língua estrangeira é algo a ser incentivado, mas difícil de ser alcançado. Isso porque há vários fatores que podem interferir para que o aluno assuma ou não uma postura autônoma diante da sua própria aprendizagem, como o interesse e afinidade para com o idioma e a cultura dos países onde ele é falado, motivações para aprender, a personalidade e os estilos individuais de aprendizagem de cada um, entre outros. Início esta seção com tais considerações porque penso que a análise da C14 tem algo a dizer sobre a temática da autonomia. Assim, antes de tentar mostrar essa relação, é importante salientar que me afilio à definição proposta por Paiva, segundo a qual:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2012).

A C14 foi inferida das narrativas e falas de uns poucos alunos, inicialmente, e para dois deles, ela se mostrou como um indício nítido de uma postura autônoma em desenvolvimento. Trata-se de dois alunos que já tiveram um contato maior com o inglês e haviam alcançado um nível razoável de competência linguística e comunicativa na língua. Ambos tinham algumas das características indicadas no parágrafo que inicia esta seção. Eles demonstravam grande interesse pelo inglês, pelas músicas e filmes americanos e tinham motivações pessoais para o aprendizado, como a intenção de viagens e estudos em outros países. Esses fatores somados a influências de terceiros incentivaram esses alunos à prática de

assistir a filmes com legendas com o intuito de ampliar ou manter o contato com a língua inglesa, conforme relatam:

[134]

Sendo nesse tempo os únicos contatos com o inglês em jogos eletrônicos e filmes que na, maioria das vezes, assisto legendado para tentar melhorar a compreensão da língua. (Vinícius – N1)

[135]

Outro fator que ajudou a melhorar minha pronúncia foi assistir alguns filmes legendados, porém, devido à velocidade com a qual os atores falavam às vezes não dava pra acompanhar e acabava me perdendo, mas mesmo assim eu insistia. (Mateus – N1)

No caso de Vinícius, excerto 134, a estratégia de assistir a filmes foi desenvolvida como uma forma de manter seu contato com o inglês quando a única escola de idiomas da cidade foi fechada e ele não teve como continuar seu curso. Naquela ocasião, Vinícius estava iniciando o ensino médio/técnico no IFBA, mas a grade curricular vigente no momento do seu ingresso só contemplava o ensino de inglês no 4º ano. Portanto, durante três anos ele precisou gerenciar sua aprendizagem de forma autônoma e, nesse período, a crença na eficácia de explorar os filmes legendados para melhorar a compreensão do inglês tomou forma.

Mateus, excerto 135, se destacava como um dos alunos mais dedicados da turma em todas as disciplinas. Era bolsista de iniciação científica, aluno ouvinte nas aulas da disciplina Cálculo I, da graduação, porque queria cursar engenharia, e desde as primeiras aulas de inglês ficou evidente um grau satisfatório de independência e controle sobre sua aprendizagem, manifestando variáveis que Paiva (op. cit.) relaciona com autonomia, como atitudes, capacidades, desejos, escolhas e tomadas de decisão nessa direção. Para Mateus, a C14 surgiu durante o ensino fundamental. A continuidade de estudos durante oito anos numa escola particular, com a mesma professora, dinâmica e engajada, que incluía vídeos e músicas entre as atividades de ensino, serviu para despertar nele o interesse por estender seu contato com o inglês para além das aulas, por meio de músicas, jogos e filmes legendados. Ele insistia em buscar aperfeiçoamento da pronúncia através dos filmes, mesmo enfrentando dificuldades para acompanhar as falas dos atores.

Outros dois alunos sugeriram, nas narrativas, que assistir a filmes legendados deve ser utilizado como estratégia na aprendizagem de inglês:

[136]

O aluno deve /.../ assistir filmes legendados. (Elton – N1)

[137]

O que posso deixar de legado sobre o meu aprendizado de inglês é que se deve ler bastante o dicionário, ouvir músicas e ver filmes em inglês, e ler textos para ter

percepções sobre o mesmo. (Lucas – N1)

Tanto Elton quanto Lucas, ao falarem da atitude desejada a um aprendiz de inglês, enumeram algumas estratégias que podem contribuir para a aprendizagem e, dentre elas, cita o uso de filmes. Não posso afirmar que eles mantinham esse hábito, sobretudo Lucas, que não demonstrava muito compromisso com o aprendizado de inglês fora das interações em sala. Mas a crença, essa existia e foi confirmada em outros momentos durante a coleta de dados.

Após uma análise prévia das primeiras narrativas para conhecimento das crenças mais recorrentes entre o grupo, eu buscava trazê-las à tona em sala em momentos oportunos para levar os demais alunos a refletirem sobre elas, descobrirem se compartilhavam daquelas ideias ou ainda para lhes dar a oportunidade de refletir sobre a viabilidade de acomodação dessas crenças em seus sistemas, no caso daqueles que não as compartilhassem ainda. A C14, em questão, foi trazida à aula em vários momentos do nosso curso sempre que eu realizava atividades com vídeos, em geral, com foco na compreensão da situação comunicativa. Eram utilizados principalmente vídeos do *youtube* e do método *New English File*, que me servia como material de apoio, além de alguns filmes completos a que assistíamos em decorrência de algum tema específico que estava sendo trabalhado.

Inicialmente, a maioria dos alunos parecia resistir a atividades desse tipo por se sentirem incapazes de realizá-las ou de tirar algum proveito delas. Com o tempo, fui lhes mostrando que eles poderiam partir de atividades mais fáceis, focando em episódios de suas séries preferidas, que são mais curtos que filmes, ou apenas em cenas específicas. Para as aulas eu selecionava cenas curtas, com poucos efeitos sonoros e dois ou três personagens contracenando para facilitar a compreensão. Eu sugeria que os alunos fizessem o mesmo em casa e, com o tempo, eles poderiam ir avançando nas escolhas de filmes ou vídeos com níveis de dificuldade mais altos.

Essas práticas e sugestões parecem ter colaborado para estender a outros alunos a aceitação do uso de filmes como uma contribuição positiva para a aprendizagem de inglês, denunciando um processo de ressignificação que se deu por meio da ampliação dos sistemas de crenças desses alunos por influência da vivência e da reflexão das experiências de aprender com filmes e vídeos, que eram novas para alguns. Com o tempo, fui percebendo nas ações de alguns alunos evidências de que a C14 havia sido incorporada aos seus sistemas de crenças, mesmo aqueles que não a haviam expressado verbalmente. Alex, por exemplo, não deixou claro no início que via nos filmes uma possibilidade de aprendizado, mas em suas atitudes mostrava focos de autonomia e, neles, a existência dessa crença. Alex tinha o hábito de

assistir a vídeos na *internet* (séries, cenas de filmes, programas de TV, vídeo-aulas) e postava os *links* num dos *sites* que utilizamos como recurso de ensino e aprendizagem (*edmodo.com*) e no grupo que criei para a turma no *Facebook*, recomendando que os colegas também os assistissem.

Nas entrevistas, pude inferir a C14 nas falas de outros alunos mesmo quando o tema da pergunta não dizia respeito às suas estratégias pessoais de aprendizagem. Dos excertos selecionados, Kelly, por exemplo, comentava a sua concepção de aula de inglês ideal, enquanto Ramon explicava o que pensava do papel do aprendiz, e apenas Elton falava especificamente sobre suas estratégias de aprender:

[138]

KELLY: /.../ não vale só traduzir da *internet*, mas fazer outras atividades: ouvir música, tentar traduzir a música, ouvir, ver vídeo, e ver o que tá se passando no vídeo e entender, porque quando a gente começa a entender o que tá se passando na língua dos outros é muito melhor /.../

[139]

RAMON: O aluno, ele também tem que fazer a parte dele. Ele tem que se dedicar, quando o professor passar atividades ele tem que fazer as atividades. Tem que procurar assistir filmes em inglês, escutar músicas pra que aquelas palavras possam fazer parte do seu cotidiano.

[140]

PESQUISADOR: Pensando no seu jeito de aprender, que estratégias você usa para aprender inglês?

ELTON: Eu aprendo muito inglês vendo filmes, séries, legendadas. Aí eu vou escutando e aprendendo.

PESQUISADOR: Vê com a legenda em português ou vê em inglês também?

ELTON: Em português, porque eu não tenho ainda essa capacidade de ler em inglês, aí eu vou acompanhando o áudio com a legenda. Dá pra entender algumas palavras, entender frases... (Entrevista)

A tabulação dos dados coletados pelo questionário trouxe um resultado revelador e bastante animador, do meu ponto de vista, que acredito muito na eficácia dos filmes: 100% dos participantes assumiram concordar que assistir a filmes legendados melhora a compreensão do inglês:

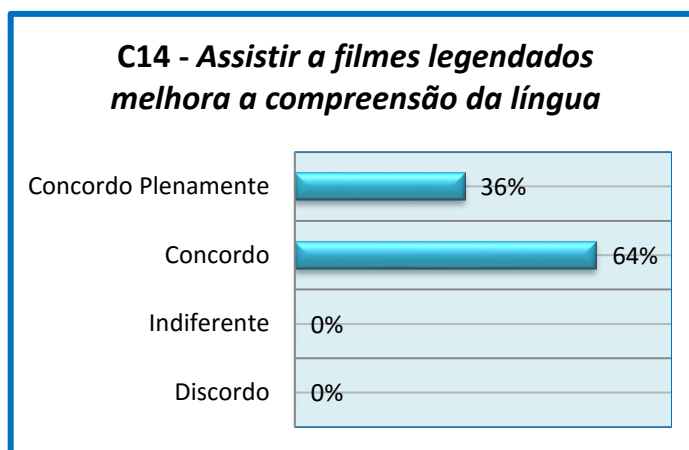


Gráfico 6.1.3.6: C14 – Assistir a filmes legendados melhora a compreensão da língua.

Conforme Kalaja (2003) as crenças são sociais (e também individuais e únicas), uma vez que se trata de um tipo de conhecimento socialmente construído por meio da interação, e podem ser compartilhadas. Esse princípio explica o fato de o processo de ressignificação da C14, que despontou tímida nas narrativas iniciais, ter ganhado proporções tão grandes ao ponto de levá-la ao *status* de crença social dentro do grupo. Ao final do período de observação, a C14 pôde ser inferida do que diziam e pensavam os alunos participantes e alguns passaram a expressá-la também por meio de suas ações, um passo importante para o desenvolvimento da autonomia.

C15 – Tradução e repetição auxiliam na aquisição de vocabulário.

A disseminação do uso da tradução e da repetição como estratégias que favorecem o aprendizado de línguas tem suas origens associadas aos métodos ‘Gramática e Tradução’³⁸ e ‘Audiolingual’³⁹, respectivamente. Dessas duas estratégias, a tradução teve mais repercussão nos dados levantados para esta pesquisa e sua utilização levanta mais controvérsias entre os estudiosos, por isso, julgo necessário tecer algumas considerações a seu respeito antes de passar à discussão da C15.

Com o advento do comunicativismo, na segunda metade do século passado, a tradução passou a ser fortemente negada, apesar de não ter sido proibida expressamente.

³⁸ O Método Gramática-Tradução focalizava a análise de regras estruturais da língua-alvo, com ensino dedutivo da gramática e tradução de frases e textos.

³⁹ O Método Audiolingual, que surgiu no final dos anos 50 fundamentado em ideias da Linguística Descritiva e da Psicologia Behaviorista, tem como princípio levar o aprendiz a comunicar-se na língua-alvo através do condicionamento, da formação de hábitos linguísticos e aprendizagem de modelos. A gramática é ensinada por indução, por meio dos elementos dados no diálogo, e as estruturas linguísticas são apresentadas em ordem crescente de complexidade pela repetição e memorização de diálogos gravados por falantes nativos, tomados como modelo de pronúncia ideal.

Entretanto, esse recurso tem resistido como estratégia de aprendizagem entre os alunos nos cursos de idiomas e, principalmente, como estratégia de ensino nas escolas da educação básica. Nesse último caso, tendo em vista as condições de aprendizado e o perfil do aluno, pode-se, erroneamente, supor que a tradução é uma atividade que demanda menor esforço de alunos e professores e requer a utilização de pouco material didático (texto e dicionário) e por isso se faça tão presente nesses contextos. É uma visão simplista que não leva em conta o aspecto integrador da tradução que, segundo Ridd (2006), incorpora enfoques comunicativos e socioculturais, além de salientar a importância fulcral dos destinatários e dos aspectos pragmáticos que informam o ato de comunicação, fazendo da tradução uma atividade que exige grande esforço cognitivo.

O autor (op. cit.) apresenta outras vantagens do uso da tradução no ensino de LE: permite uma aprendizagem mais segura com domínio vocabular mais preciso e percepção mais clara dos respectivos mapas das línguas em contato; estimula a consciência linguística propiciando fartas oportunidades para o exercício da análise crítica do discurso e da pedagogia crítica; instaura um reequilíbrio no jogo de poder, promovendo relações mais simétricas na sala de aula (resultado da necessidade de discussão e consideração de opções) – tradução se aprende mais do que se ensina; promove uma visão mais equilibrada e crítica da cultura da língua estrangeira, frequentemente retratada de maneira propagandística nos materiais didáticos; melhora a autoestima do aprendiz, reduz o filtro afetivo e molda uma identidade equilibrada, mais resistente à alienação, capaz de promover uma interação positiva entre as culturas em contato, sem negar nem apagar a identidade anterior.

Um dos argumentos para a condenação da tradução seriam as interferências negativas que ela pode causar na LE, como nos casos em que o aprendiz usa uma expressão ou estrutura da língua materna numa situação em que não haveria correspondência na língua-alvo. Mas esse tipo de associação é inevitável, especialmente no início do aprendizado, uma vez que a produção do aluno nasce na língua materna, que para ele representa uma zona de conforto, onde se sente mais seguro. Contidos os excessos, a recorrência à língua materna deve ser vista como um caminho natural da evolução da interlíngua⁴⁰. Conforme Cook (2007), tentar aprender o desconhecido por meio da associação com o que já se conhece é uma inclinação natural e uma estratégia espontânea do aprendiz de língua atual.

⁴⁰ Interlíngua é o sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado (SCHÜTZ, 2010). Maiores informações em Faulstich (2008).

As atividades envolvendo a tradução podem se aliar aos ideais comunicativistas desde que sua utilização seja direcionada para tal. Por isso é importante que o professor privilegie tais propósitos nas tarefas que propõe. Nesse sentido, Ridd (2003) sugere, como exemplo, que o professor contextualize os exercícios de tradução para que se assemelhem, na medida do possível e como qualquer outra atividade no ambiente artificial da sala de aula, à prática profissional. Concordo com o autor, quando afirma que o uso moderno de exercícios de tradução tira do professor o poder de detentor da verdade (representada pelas respostas fechadas e acabadas do livro didático), requer do aluno raciocínio, organização mental, uso preciso do léxico, flexibilidade no processamento linguístico, criatividade na solução de problemas e permite a negociação de soluções entre alunos e professor para os entraves que se apresentam com grande frequência na realização do trabalho tradutório.

Mesmo a modalidade de tradução frasal, cujo foco é voltado para a forma, tem suas vantagens para contextos específicos, como nas fases iniciais de aprendizagem de adultos. Nesse caso, o uso de unidades mais simplificadas representa um ganho inicial de autoconfiança do aluno iniciante. Cabe ao professor deixar clara a importância da situação de comunicação para a compreensão e tradução adequadas de tais fragmentos e, na medida em que os alunos ampliem seu conhecimento estrutural e vocabular da língua-alvo, passe a modalidades de tradução mais desafiadoras.

Enfim, a tradução, vista como um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada (HURTADO ALBIR, 2005, p. 27), compreende características que atendem aos preceitos da AC e essa aliança pode trazer grandes benefícios para o aprendizado de línguas. É preciso saber reconhecer e explorar suas potencialidades e desvencilhar-se das práticas tradicionais e descontextualizadas que a macularam no decorrer da história metodológica do ensino de línguas.

Os dados coletados para este estudo apontaram a crença na tradução como estratégia que auxilia na aquisição de vocabulário, já que “possibilita uma facilidade na memorização de expressões e palavras”, como atesta Alex. É compreensível que a maioria dos participantes compartilhe essa crença visto que eles vieram de tradições de ensino fortemente enraizadas no modelo de ensino tradicional, que privilegia o ensino de gramática e o uso da tradução de textos e de músicas “levadas pela professora”, como relatou Mateus na primeira narrativa. Carlos e Kelly, guiados pela curiosidade, adquiriram o hábito de pesquisar as traduções das letras de músicas na *internet*. A aluna diz que queria se certificar do que diziam as letras das músicas que gostava de cantar e por isso recorria às traduções. Jean não

se remete especificamente às músicas, mas observa que é preciso ter o auxílio de um bom dicionário para aprender inglês.

[141]

Também ajudou as traduções de músicas levadas pela professora na minha antiga escola. (Mateus – N1)

[142]

(...) a tradução da letra [de música] possibilita uma facilidade na memorização de expressões e palavras. (Alex – N1)

[143]

/.../ a minha curiosidade me levou a pesquisar a tradução pela *internet* sobre as letras das respectivas músicas. (Carlos – N1)

[144]

KELLY: Então, quando eu estou escutando uma música internacional e bate curiosidade de saber (+) Porque a gente não pode estar cantando a música sem saber o que tá se passando na música, vai que a gente começa a se xingar! Aí eu vou buscar a tradução né, esse é um dos motivos. (Entrevista)

[145]

A way in my opinion to learn English is constantly training for only thus will possible to obtain a high level of knowledge and thus be able to speak fluently. /.../ to study English is of utmost importance to always be accompanied by a good dictionary for words that the individual is unfamiliar and thus obtain success in his activity⁴¹. (Jean – N1)

A técnica de repetição também foi indicada nas narrativas e na entrevista, mas com menos intensidade que a tradução. Ramon, por exemplo, costuma repetir uma palavra várias vezes para aprendê-la. Essa prática parece ter sido incentivada por uma de suas professoras que solicitava que eles repetissem os nomes em inglês como forma de aprender a pronúncia e memorizar o vocabulário novo. Da mesma forma, Júlia afirma que sua estratégia de aprendizagem é a repetição de palavras, frases e até parágrafos de textos levados pela professora, conforme excertos a seguir:

[146]

Quando eu quero aprender algo em inglês fico repetindo aquela palavra várias vezes até ficar no meu subconsciente. /.../ a professora dizia os nomes em inglês e tínhamos que repetir /.../ (Ramon – N1)

[147]

PESQUISADOR: Que estratégias você usa pra aprender inglês?

JÚLIA: A repetição.

JÚLIA: Repetição de quê? De frases, de palavras, de...?

PESQUISADOR: De frases, de palavras, depois frases e aí parágrafos. A repetição.

⁴¹ Em minha opinião, uma forma de aprender inglês é treinar constante, pois apenas assim é possível alcançar um alto nível de conhecimento e falar fluentemente. /.../ para estudar inglês, é de grande importância que o indivíduo tenha sempre um bom dicionário para as palavras desconhecidas e assim obter sucesso em sua atividade. (Tradução minha)

PESQUISADOR: Mas, em geral, de textos que o professor dá ou você mesma busca? Como é?

JÚLIA: De textos que o professor dá. (Entrevista)

Reconheço que a minha prática docente no período em que acompanhei o grupo ajudou a reforçar a crença na repetição de palavras e frases. No caso das palavras ou expressões, em geral, após introduzir o tema de um texto a ser lido ou um áudio que seria ouvido, eu apresentava o vocabulário novo e essencial sempre de forma contextualizada em inglês, explicando a situação em que tal palavra caberia a partir da utilização de um vocabulário que já fosse conhecido dos alunos, aliado a gestos e expressões corporais para ajudar na compreensão. Após todo esse esforço eu pedia que eles repetissem a palavra ou expressão aprendidas para fixarem a pronúncia e só depois partíamos para a atividade, com mais independência do dicionário ou tradutor eletrônico.

Numa ocasião, por exemplo, em que o objetivo da aula era incentivar os alunos a falarem sobre suas rotinas, incluindo atividades, horários, locais frequentados, dias da semana e expressões úteis para esse tipo de situação, eu iniciei contando da minha própria rotina, e nisso foi preciso dar ênfase a combinações do verbo *get* (como *get home* e *get to work*) diferentes do significado que eles já conheciam para esse verbo (conseguir, obter). Ao final, eu pedia que eles repetissem palavras e expressões como '*get to school*', '*leave home*', '*in the morning*', '*at night*', '*at seven o'clock*', '*on Sundays*' etc., com o objetivo de aquisição desses termos e aprendizagem da pronúncia, para lhes dar mais segurança na hora de produzir esses itens lexicais, na escrita ou oralmente. O uso de repetição de palavras era comum também naqueles casos que requeriam atenção especial como nos verbos regulares (*loved*, *worked*, *watched*), pares mínimos (*live*, *leave*) ou quando a acentuação tônica da palavra pudesse causar dúvida (*dictionary*, *restaurant*, *prejudice*), entre outros.

Nas entrevistas, quando questionados sobre as atividades que gostavam de fazer nas aulas de inglês no ensino fundamental, alguns alunos deixaram transparecer que gostavam daquelas que envolviam tradução, enquanto outros não demonstraram tanta apreciação. Cláudio, por exemplo, classifica a forma como a professora envolvia os alunos em atividades de tradução, a partir da transcrição de textos do quadro, de cansativa e que não lhe acrescia em nada. Já Elton, no excerto 149, se interessava bastante pelas aulas em que sua professora escrevia o texto no quadro, o lia e em seguida o traduzia junto com a turma.

[148]

PESQUISADOR: E do que você não gostava /.../ou que não era do seu interesse nesse tempo?

CLÁUDIO: Transcrever textos.

PESQUISADOR: Como é que seria isso?

CLÁUDIO: Copiar.

PESQUISADOR: Do quadro? A professora escrevia no quadro pra vocês transcreverem...

CLÁUDIO: Isso. E depois a tradução. No caso a gente escrevia do quadro para o caderno e depois a tradução também, Eu acho que não acrescia, não acrescentava em nada. (Entrevista)

[149]

PESQUISADOR: E que atividades, dentro dessas experiências aí que você está descrevendo, que atividades você mais gostava de fazer?

ELTON: Era interpretação de texto. Quando ela passava, a professora colocava o texto no quadro, ia lendo, falando inglês e explicando o que tava falando no texto o que tava conversando no texto. (Entrevista)

No início das aulas eu notei que a maioria dos alunos estava ‘mal-acostumada’ em relação ao uso de tradução e recorria apenas à tradução explicativa, que é mais pontual, com auxílio do professor ou de um dicionário, que eles utilizavam dos seus próprios *smartphones*. Em geral, eles ficavam muito presos ao sentido literal da palavra deixando de considerar o contexto em que ela estava inserida, ou se apegavam ao primeiro significado colocado pelo dicionário, o que poderia prejudicar na construção de sentido para a mensagem. Por isso, reservei uma aula para falar sobre os tipos de dicionários, como identificar as informações contidas num bom dicionário, que vão além do fornecimento de significados literais dos verbetes, discutimos sobre a necessidade de negociarmos significados levando em consideração aspectos contextuais e culturais dos textos e as especificidades do idioma de partida e trabalhamos algumas técnicas de leitura, como a inferência pelo contexto, que poderia poupá-los do uso excessivo dos dicionários. Outra questão levantada foi o perigo da suposta praticidade que os tradutores eletrônicos nos oferecem na tradução de textos ou parágrafos, que não traz benefício algum para a aprendizagem e muitas vezes nos leva a construir textos sem nenhum sentido. Mas foi preciso destacar também o lado positivo que alguns desses recursos nos proporcionam no que diz respeito à aprendizagem de pronúncia por meio das transcrições fonéticas e pelos áudios disponibilizados de palavras e frases.

Essas discussões eram recorrentes sempre que eu propunha atividades que envolvessem tradução e parecem ter servido para ressignificar a ideia que eles tinham a respeito do uso dessa estratégia, com reflexos diretos nas suas ações. Pude perceber isso a partir da mudança da relação dos alunos para com os dicionários e tradutores em sala e também nas entrevistas, excertos seguintes, quando ficou claro que eles deixaram de utilizar esses recursos apenas com foco na tradução pontual e aquisição de vocabulário e passaram a

utilizá-los para aprender pronúncia também, o que representa ganhos em termos da autonomia na aprendizagem:

[150]

MATEUS: /.../ eu procuro na *internet* um tradutor no qual eu posso ouvir qual seria a pronúncia correta pra eu aprender a pronúncia e, no mais, eu utilizo o dicionário quando necessário. (Entrevista)

[151]

RAMON: Eu utilizo muito o dicionário. Às vezes, quando não sei uma palavra, eu vou procurar saber o significado e procurar saber como pronunciá-la. (Entrevista)

[152]

CLÁUDIO: O dispositivo da *internet*, o Google tradutor, porque você escreve a palavra e ele pronuncia. Então dá pra tirar uma base de como falar, pronunciar a palavra. (Entrevista)

As respostas aos questionários confirmaram que a C15 havia sido reforçada entre o grupo, tendo ganhando a adesão mesmo daqueles alunos que inicialmente falaram de forma negativa a respeito de atividades com tradução no ensino fundamental:

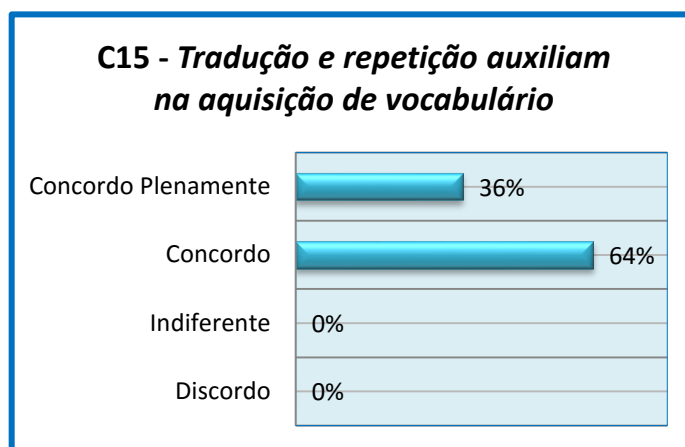


Gráfico 6.1.3.7: C15 – Tradução e repetição auxiliam na aquisição de vocabulário.

Tenho ciência que a minha crença pessoal acerca das vantagens de se incluírem atividades que envolvam tradução e repetição no ensino de inglês reflete nas minhas práticas e exerceu influência direta na ressignificação da C15 entre o grupo de alunos participantes. Embora essas práticas sejam vistas por alguns estudiosos como tradicionais e pouco efetivas para o aprendizado, a minha experiência de mais de dez anos no ensino de inglês vem me convencendo de que elas têm potencialidades que precisam ser exploradas pelo professor e, quando utilizadas de forma contextualizada e criativa, podem trazer benefícios como o despertar da autonomia observado em alguns participantes deste estudo.

C17 – As TIC favorecem o aprendizado de inglês.

Há estudos que apontam que a utilização de TIC como ferramentas auxiliares no aprendizado de língua estrangeira pode ser benéfica (LEE, 1998; HANDLE, CORL, 1999; SILVA, 2010; CRUVINEL, 2011; FRANCO, 2013; PEIXOTO, 2013, entre outros). As TIC despertam o interesse da maioria dos alunos, ampliam o contato com a língua-alvo para além da sala de aula, propicia oportunidades de utilizar comunicativamente o conhecimento adquirido, contribuem para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e são aliadas importantes dos professores no sentido de dinamizar suas práticas.

Essa visão positiva das TIC na aprendizagem foi observada também entre os participantes deste estudo desde a primeira aula, quando solicitei que eles escrevessem as primeiras narrativas e na nossa conversa inicial sobre suas expectativas para as aulas de inglês naquele ano. Os excertos seguintes demonstram essa tendência:

[153]

Os recursos tecnológicos são ótimos aliados dos professores e alunos, pois os aproximam e colaboram com a criatividade e dinâmica do professor, o que interessa os alunos. (Júlia – N1)

[154]

No 1º ano do IFBA uma amiga minha me apresentou uma rede social chamada *tumblr* e eu me apaixonei por ela, pois eu amo escrever (...) para eu utilizá-lo tive que aprender algumas coisas básicas de inglês, pois ele é todo em inglês /.../ Hoje em dia está muito mais fácil aprender inglês. A *internet* nos possibilita aprender sozinhos se tivermos mesmo sede de aprender, sem contar que existem redes sociais que ajudam justamente as pessoas a falar fluentemente. (Ramon – N1)

[155]

Aprovo as metodologias dos cursos de idiomas que também utilizam das novas tecnologias como fortes armas no ensino-aprendizagem da nova língua. (Vinícius – N1)

[156]

Na minha escola não tinha muitos recursos tecnológicos para se aprender inglês, mas atualmente existem várias ferramentas pedagógicas que ajudam no ensino-aprendizagem. (Lucas – N1)

Em seu texto, Júlia ressaltou que a “criatividade e dinâmica” trazidas à aula por meio da tecnologia desperta o interesse do aluno, enquanto Ramon relata um pouco da sua experiência de adquirir conhecimentos básicos de inglês por meio da interação numa rede social e realça que é possível aprender sozinho pela *internet* e até alcançar fluência comunicativa desde que o indivíduo tenha “sede de aprender”. Lucas, assim como Vinícius, se posiciona favorável à utilização de recursos tecnológicos, embora não tenha tido muito contato com essas práticas na sua escola antiga.

Pelas discussões iniciais e narrativas escritas no primeiro dia de aula, pude perceber que a crença no favorecimento das TIC para o ensino e aprendizagem de inglês já estava estabelecida para alguns alunos. Vale ressaltar que o trabalho com tecnologias no ensino médio de forma geral não era uma novidade para o grupo, visto que seria o 4º ano que eles estudavam no IFBA-Santo Amaro e alguns professores já tinham o hábito de utilizar tecnologias como recursos auxiliares em suas aulas nas séries anteriores. Além disso, as TIC já eram parte das rotinas desses alunos fora da escola e não representavam uma grande novidade para eles. Seu uso específico no aprendizado de inglês, sim, era novidade para a maioria, que nunca frequentou cursos de idiomas ou estudou em escolas de ensino regular que incluíssem as TIC nas aulas de língua estrangeira.

As entrevistas, realizadas no segundo semestre de aulas, mostraram que a C17 havia se fortalecido e ganhou mais adeptos dentro do grupo, em decorrência da vivência de experiências de aprendizagem de inglês com TIC. Mesmo nas respostas a questões que não eram diretamente ligadas ao uso de TIC no ensino de inglês, a C17 despontava:

[157]

PESQUISADOR: Na sua opinião, como é que deve ser uma boa aula de inglês?

ELTON: Tem que ser dinâmica, tem que envolver tecnologia, tem que (+) não pode fugir do clássico, daquele inglês, daquele método clássico de ensinar inglês mas também tem que inserir as novas tecnologias, que facilita muito o aprendizado. (Entrevista)

[158]

PESQUISADOR: E na sua opinião, como deve ser uma boa aula de inglês?

LUCAS: Uma aula dinâmica, ter dinâmicas, ter (+) passado assim de maneira fácil, usando também a tecnologia. É bastante importante utilizar a tecnologia porque ela facilita a nossa aprendizagem. (Entrevista)

No excerto 157, Elton, que nem havia tocado na questão das TIC nos primeiros dados coletados, já defende a inserção de tecnologias numa ‘boa aula de inglês’, ressaltando que elas devem vir aliadas ao “método clássico”, referindo-se ao modelo de ensino tradicional a que fora exposto no ensino fundamental. Lucas, que estudou inglês numa escola que dispunha de poucos recursos tecnológicos, conforme afirmou na narrativa, excerto 156, demonstra ter também aprovado a inserção de TIC nas aulas quando reivindica que uma boa aula de inglês deve ser dinâmica, com uso de tecnologias, já que elas facilitam a aprendizagem.

Durante o ano letivo, busquei de forma moderada inserir ferramentas de TIC nas aulas. Não era meu objetivo dar um curso apoiado completamente em recursos tecnológicos, com uso de aparelhos, *softwares* e aplicativos ultra tecnológicos, mesmo porque partilho da mesma crença de Elton quanto à associação de métodos mais tradicionais às novidades

trazidas pelos avanços tecnológicos. Além disso, no contexto de ensino, penso que é preciso cautela quando se pretende implementar alguma mudança numa ordem já estabelecida, para amenizar o estranhamento natural e correr menor risco de rejeição das novidades propostas. Pensando nisso, eu procurava mesclar o trabalho com livro e caderno, quadro e giz, visita à biblioteca, dinâmicas em duplas e grupos às atividades desenvolvidas com uso de *data show*, *smartphones*, câmeras filmadoras, áudios, vídeos, *sites* da *internet*, redes sociais e tradutores eletrônicos, cujo acesso era feito do laboratório de informática ou pelos *notebooks* e *smartphones* pessoais dos alunos por meio da rede *wi-fi* que a escola disponibiliza aos alunos e servidores.

A última questão da entrevista visava a conhecer os efeitos que a experiência de aprender com TIC havia causado naqueles alunos e, para isso, eu pedi que eles avaliassem sua experiência pessoal de aprendizagem de inglês naquele ano. As respostas foram bastante positivas, conforme se lê nos excertos seguintes:

[159]

PESQUISADOR: Uma última pergunta. Como você avalia sua experiência de aprendizagem de inglês com uso de tecnologias de informação e comunicação?

ALEX: Foi (+) avalio não positivamente, mas de forma, eh:: sem comparação com o não uso. Com aquele velho tradicional método que você tá na sala, o professor ensina, você diz “sim” ou “não”, escreve e pronto, faz prova. Aqui você tem uma comunicação, uma interação com seus colegas a partir do idioma, o novo idioma que a pessoa tá aprendendo. Ela pode interagir e isso que é o melhor, é interagir com os colegas utilizando, no caso, o inglês. (Entrevista)

[160]

RAMON: Assim (+) eu acredito que no IFBA foi que eu realmente aprendi alguma coisa sobre inglês, porque nas outras escolas que estudei não aprendi basicamente nada. Foi mostrado no quadro e esquecido. Já com a ajuda de tecnologias, de vídeos, redes sociais... isso me ajudou em muito pra poder aprender o pouco que eu sei hoje. (Entrevista)

[161]

JÚLIA: Melhorou muito. Não tenho um professor “caxias”, não tenho uma aula feijão com arroz. O uso da tecnologia ajuda bastante. (Entrevista)

No excerto 159, Alex preferiu não avaliar a experiência de aprender inglês com TIC em termos de positividade ou negatividade, mas a descreve como “sem comparação” em relação a outros modelos de aprendizagem que ele denomina de “velho método tradicional”, em que o aluno é um participante passivo que apenas ouve o professor e responde ao que lhe é solicitado. Ele destaca como um dos maiores benefícios das TIC a possibilidade de interação com os colegas utilizando o conhecimento adquirido do idioma em estudo. Isso de fato foi observado nas ações de Alex, visto que ele era um dos mais assíduos aos grupos que criei em

redes sociais para que os alunos compartilhassem, em inglês, seus interesses pessoais e relativos à aprendizagem.

Ramon, excerto 160, atribui à sua experiência com TIC o pouco que sabe de inglês hoje, já que não aprendeu “basicamente nada” nas escolas anteriores. Vejo que há algum exagero por parte do participante ao dizer que não aprendeu “nada”, até porque o teste diagnóstico que realizei no início do ano mostrou que a grande maioria dos alunos trazia algum conhecimento da língua, dois compreendiam e conseguiam se comunicar em nível básico e um, que teve dois anos e meio de instrução numa escola de idiomas, falava inglês com alguma desenvoltura. Mas entendo essa maneira de Ramon se expressar como uma forma de reafirmar sua crença de que as TIC favorecem o aprendizado, após ter sido comprovada e reforçada pela sua experiência. Em seguida, no excerto 161, Júlia avalia que o uso de TIC melhorou bastante a sua aprendizagem e volta a utilizar a metáfora da aula “feijão com arroz” deixando transparecer que a inserção de TIC foge desse padrão e traz uma dinâmica mais interessante para aula.

Dentre as TIC utilizadas durante o curso, as redes sociais (*Facebook* e *Edmodo*) tiveram grande apreciação dos alunos, talvez por se tratar de tecnologias muito próximas deles e já possuírem o hábito de dedicarem algumas horas diárias à interação nesses ambientes virtuais. O *Edmodo* não é exatamente uma rede social. Costumo dizer que é um *site* educacional “disfarçado” de rede social, já que ele possui apresentação visual muito parecida com a do *Facebook* e traz alguns recursos e funcionalidades que fazem lembrar aquela rede, possivelmente para se tornar mais atrativo aos usuários. Nele, o professor cria um grupo, é gerado um código que é repassado aos alunos e possibilita que eles criem seus perfis e, a partir deles, postem fotos, vídeos, mensagens e interajam com os colegas e professor. Como *site* educacional, o professor pode criar tarefas, enquetes, *quizzes*, estipular prazos para execução das atividades, avaliar e dar *feedback*, contabilizar as participações por aluno e gerar tabelas com o rendimento individual por aluno ou da turma.

O *Edmodo* foi utilizado apenas no primeiro semestre e, para o segundo semestre, optei por experimentar o *Facebook*, que é uma rede social aberta e mais abrangente, porém sem as funcionalidades destinadas ao ensino e aprendizagem que o *Edmodo* possui. Os excertos, a seguir, mostram algumas impressões dos participantes em relação ao trabalho com essas redes sociais que serão abordadas com mais profundidade na seção 6.2. Lucas declara que o uso das redes sociais lhe ajudou a mudar a ideia que tinha em relação à aprendizagem de inglês como algo “chato”. Mateus considera o uso de tecnologias um “trunfo” na experiência de aprendizagem da turma, visto que contribuíram para aumentar a participação,

especialmente nas redes sociais que eram visitadas quase que rotineiramente pelos alunos, postando e comentando os assuntos dos seus interesses. Jean julgou esse “novo modo de aprender” como “inovador” e que facilitou o aprendizado.

[162]

LUCAS: /.../ hoje o que a gente mais usa na *internet* são as redes sociais e você atrelar as redes sociais ao inglês fica praticamente fácil você aprender o inglês, né? Então, o uso de TIC foi bastante importante para gente aprender e conseguir tirar aquele tabu do inglês chato. (Entrevista)

[163]

MATEUS: O uso de tecnologias foi um grande trunfo que aconteceu na nossa turma porque vimos que a participação, querendo ou não, da turma, aumentou um pouco mais, até por utilizarmos uma rede social onde todos estavam inseridos e era algo rotineiro. Então todo mundo, quase todo mundo, participava rotineiramente lá com o grupo, fazendo suas publicações, procurando coisas novas e coisas interessantes para serem publicadas. Eu achei positiva a experiência. (Entrevista)

[164]

JEAN: Pô, acho muito inovador e conseqüentemente muito importante porque é um modo diferente de se aprender. É uma coisa, uma coisa nova que acaba dando ao aprendiz uma certa liberdade pelo fato de /.../ estarmos sempre em redes sociais, sempre utilizando *internet*. Utilizar a *internet* como meio de aprender é uma coisa muito inovadora e facilita muito o aprendizado. (Entrevista)

Kelly também avaliou positivamente a sua experiência com TIC. A participante relembra das gravações do filme em curta-metragem *Romeu e Julieta – Uma versão do Recôncavo Baiano*, em que ela atuou como a melhor amiga de Julieta. Na ocasião, quando tinha dificuldade com alguma fala, Kelly a escrevia ou gravava no celular para dar uma olhada ou ouvi-la antes de gravarmos a cena. Em seguida, assim como os participantes citados acima, Kelly traz algo específico em relação a uma das redes sociais utilizadas. Segundo a participante, o *Edmodo* foi importante para que ela aumentasse seu contato com o inglês, inclusive escrevendo uma declaração de amor em inglês ao seu colega e namorado, uma ação considerada como sofisticada pela aluna:

[165]

PESQUISADOR: E por fim, Kelly, como avalia sua experiência de aprendizagem de inglês com uso de TIC agora no IFBA?

KELLY: Rapaz, foi maravilhoso! Principalmente na época da gravação de *Romeu e Julieta*, porque eu colocava no celular, lembra? Eu colocava no celular e fingia que estava lendo outras coisas e estava lendo as falas. Muito mais fácil (*risos*). E também aquela rede social, eu esqueci o nome...

PESQUISADOR: O *Edmodo*?

KELLY: Sim, o *Edmodo*.

PESQUISADOR: Eu me lembro que você participou bastante. Colocou poema, inclusive, dedicado ao namorado...

KELLY: Ah que bonitinho! (*risos*) Foi mesmo. O *Edmodo* também me ensinou a usar mais o inglês, assim, ser frequente, porque eu já usava. Mas naquele dia que

eu tive que postar uma declaração de amor em inglês... ai, foi inesquecível. Então a tecnologia me ajudou a, mais ainda, a ser sofisticada (*risos*). (Entrevista)

Os dados coletados pelos questionários confirmaram o posicionamento do grupo favorável ao uso de TIC no aprendizado de inglês. Como já mencionado anteriormente, essa tendência já havia sido percebida nas primeiras narrativas de alguns participantes, mas foi reforçada nas entrevistas e também no questionário (Cf. gráfico 6.1.3.8), alcançando adesão total do grupo e o *status* de crença social, assim como aconteceu com a C14. Desse modo, a C17 foi ressignificada durante o período em que os participantes viveram experiências de aprendizagem com o uso de TIC e se convenceram da sua funcionalidade, reforçando a convicção de alguns e ampliando os sistemas de crenças daqueles que não expressaram a C17 no início.

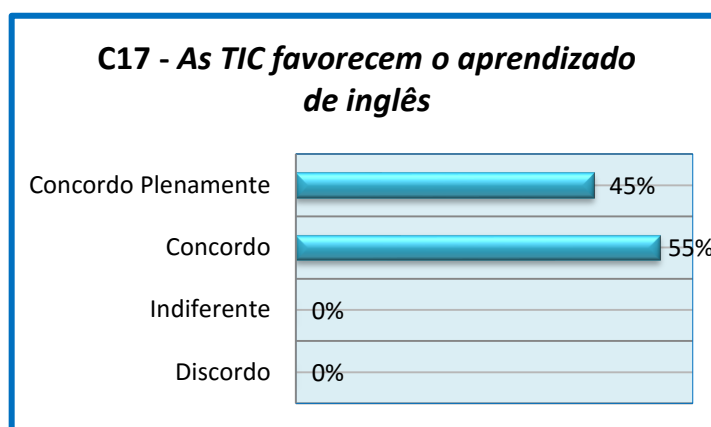


Gráfico 6.1.3.8: C17 – As TIC favorecem o aprendizado de inglês.

Após a análise de dados que fundamentou a minha discussão do grupo das crenças ressignificadas (C01, C03, C05, C10, C12, C14, C15 e C17) concluo que os fatores que influenciaram a formação do sistema de crenças dos aprendizes influenciaram também a sua ressignificação, sendo que os principais foram: as influências contextuais, influências de terceiros (ação dos professores, incentivo dos pais etc.) e, principalmente, as experiências de aprendizagem. Kelly, por exemplo, afirmou que despertou seu interesse pelo inglês “desde que nasceu”, pois seus pais “amavam ouvir aquelas músicas bem *flashback*”, e daí surgiram feixes de crenças relacionadas ao idioma e sua aprendizagem. Ramon viu um modelo ideal de professor de inglês na professora “ruiva, culta, dinâmica, que falava como uma estrangeira” e amava ensinar. No caso de Alex, a experiência de utilizar redes sociais, que já eram recursos que ele conhecia e utilizava, mas sem conexões com ensino e aprendizagem de inglês, contribuiu significativamente para a ressignificação da sua crença no uso de TIC para aprender inglês enquanto interage com colegas e professor.

Num estudo que investigou as crenças e mudança de crenças de professores, Kudiess (2005) chegou à conclusão parecida quanto à similaridade dos fatores que influenciaram a formação e mudança nas crenças. A autora ressalva que:

Os fatores que influenciaram a formação das crenças apresentam características um pouco mais variadas, uma vez que as crenças são formadas durante a trajetória de vida do professor e, portanto, apresentam fatores de ordem mais pessoal, como as experiências de vida de cada um, ou seja, a bagagem pessoal, as experiências que lhe renderam maturidade, dúvidas, reflexões, questionamentos e convicções, formando o indivíduo único e singular que é (KUDIESS, 2005, p. 74).

Em relação à ressignificação, é necessário algum tempo para que o sistema se reorganize para assimilar a nova crença e que surjam outras situações para testar e confirmar se ela, de fato, cabe na sua ecologia⁴² e, só então, o processo será sustentado. Conforme atesta Pajares (1992), se após esses testes elas não se mostrarem eficientes, correm o risco de serem descartadas e o sistema de crenças do indivíduo retorna ao estado anterior. Por isso, a realização de estudos que abordam a ressignificação e a mudança de crenças demandam tempo e empenho do pesquisador, visto que não se muda uma ordem estabelecida da noite para o dia e a observação desse tipo de processo requer cuidado e atenção. Isso explica a existência de poucos estudos nessa área.

Na seção seguinte, focalizo o segundo grupo de crenças, quadro 6.2, que traz as crenças especificamente relacionadas à utilização de TIC como recursos no ensino e aprendizagem de inglês.

6.2 Crenças sobre a utilização de TIC no ensino e aprendizagem de inglês (LE)

O levantamento e análise das crenças trazidas pelos participantes, as relações entre crenças, experiências de aprendizagem e as ações dos alunos, bem como o papel das TIC no desencadeamento de processos de ressignificação dos sistemas de crenças dos participantes foram postos como objetivos desta pesquisa e foram cumpridos na seção anterior, em relação às crenças mais recorrentes no grupo sobre o ensino aprendizagem de inglês de maneira geral.

Sigo com tal intento, mas focalizando, a partir daqui, as crenças sobre o uso de TIC no aprendizado de inglês que foram desveladas ou que surgiram a partir da exposição dos alunos a experiências de aprendizagem com TIC e/ou da reflexão de tais experiências. As atividades desenvolvidas com o uso de tecnologias foram: construção de perfil no *site* educacional *Edmodo*;

⁴² O termo ecologia, aqui, tem a mesma acepção dada por Kudiess (2005) e Barcelos (2007), referindo-se às inter-relações das crenças em seu meio natural, isto é, da sua organização dentro do sistema de crenças.

postagem e comentário de *posts*, vídeos, fotos etc., nos grupos do *Edmodo* e do *Facebook*; participação em enquetes virtuais para escolha de músicas e temas para as aulas; produção de vídeo individual de apresentação; participação na gravação de vídeo de apresentação do curso e da escola feito pela turma; uso de *email* para envio de atividades; desenvolvimento de *pronunciation*, *listening comprehension* e *speaking* a partir de áudios e vídeos em sala; visualização de vídeos indicados pelo professor ou por colegas, via *internet*; estudo de músicas indicadas para avaliação em *sites* da *internet*; aprendizagem de pronúncia e entonação ouvindo áudio no próprio *smartphone*; estudo de tópicos gramaticais do inglês em *sites* especializados; escrita de *abstract* do Projeto Eletromecânico Integrador; introdução à literatura inglesa por meio de filme e *sites* e participação na adaptação de uma obra importante na literatura inglesa em curta-metragem.

As crenças podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e à redefinição de seus conceitos (ALVAREZ, 2007). Quando isso ocorre, seja por meio de ressignificação ou mudança, o sistema de crenças do indivíduo é remodelado e isso demanda uma reconfiguração da ecologia do sistema, devido à assimilação de um componente novo a uma crença existente ou à chegada de novas crenças, em substituição a outras antigas ou não. As crenças que compõem esse grupo foram resultantes de processos dessa natureza.

Conforme apresentado na seção anterior, a crença de que “as TIC favorecem o aprendizado de inglês” foi sinalizada por alguns poucos alunos na coleta de dados inicial e acrescida aos sistemas de crenças dos demais. A C17 foi testada em várias situações durante o período da pesquisa e os participantes foram convencidos da sua validade. Ela adquiriu *status* de crença social e sua força provocou a reflexão de outras questões relacionadas ao tema e daí emergiram 20 crenças mais específicas, já que a C17 traz uma ideia mais ampla a respeito das TIC. Essas crenças que derivaram da C17 serão o foco da discussão desta seção.

Para simplificar a referência às crenças em discussão e viabilizar a análise será utilizada a mesma codificação adotada para o primeiro grupo: C (crença) mais o número correspondente a ela no quadro 6.2.1. Além disso, as crenças desse grupo foram categorizadas em três subgrupos, de acordo com sua carga significativa e com os reflexos que elas podem causar nas ações dos indivíduos, quais sejam: crenças emancipatórias, crenças condicionantes e crenças limitantes, conforme quadro.

Quadro 6.2.1 – Categorização das crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês (LE) com o uso de TIC.

CRENÇAS EMANCIPATÓRIAS	<p>19. As TIC proporcionam maior vivência com o idioma aprendido</p> <p>21. O ensino com TIC traz mudanças significativas para o desenvolvimento do aluno</p> <p>22. A interação é uma das maiores vantagens das TIC</p> <p>23. As TIC dinamizam a aula e motivam o aluno</p> <p>27. Pela tecnologia, o aprendizado é tangencial</p> <p>28. Redes sociais são atrativas e favorecem a aprendizagem</p> <p>29. Redes sociais mais conhecidas surtem maior efeito para fins educacionais</p> <p>31. As TIC tornam o aprendizado fácil e prazeroso</p> <p>34. A tecnologia prende a atenção do aluno e instiga a aprendizagem</p> <p>35. No meio virtual é possível estudar e descontrair ao mesmo tempo</p> <p>36. Com a tecnologia o inglês entra no universo das pessoas</p>
CRENÇAS CONDICIONANTES	<p>18. Utilizar TIC implica assumir um papel ativo frente às novas práticas educacionais</p> <p>20. O trabalho com TIC deve ser mediado pelo professor</p> <p>26. Uma boa conexão de <i>internet</i> é fundamental numa instituição que trabalha com TIC</p> <p>33. No ensino de inglês devem-se interpolar metodologias clássicas com as novas tecnologias</p>
CRENÇAS LIMITANTES	<p>24. O trabalho com TIC não é válido porque não podemos confiar em máquinas</p> <p>25. Atividades em ambiente virtual são menos produtivas que em sala de aula</p> <p>30. As TIC não são acessíveis a todos</p> <p>32. O mau uso das TIC pode causar desinteresse do aluno</p>

6.2.1 Crenças emancipatórias

Dentre outras acepções, o termo emancipar quer dizer “tornar(-se) independente; libertar(-se)” (HOUAISS, 2009, p.731). No campo da Educação, a ideia de emancipação tem sido discutida com um sentido mais profundo entre os teóricos e encontra em Paulo Freire um de seus expoentes máximos, como defensor da possibilidade de uma educação problematizadora capaz de contribuir para a construção do ser crítico e autônomo. Esse modelo surge como proposta de transformação do modelo de educação bancária em que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e

repetem /.../ a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 33).

Segundo essa visão de Paulo Freire, a aprendizagem deve acontecer por meio de uma prática dialética com a realidade, em detrimento de práticas educativas alienantes e que, a partir disso, o indivíduo seja capaz de trilhar seu próprio caminho e protagonizar a transformação da sua história. Nesse modelo, educador e educando aprendem juntos interagindo saberes, de forma que a construção do conhecimento se dá de maneira dialógico-dialética, conforme explica Scheyerl (2009). A autora completa que independentemente de etnia, idade e sexo, a educação pensada por Paulo Freire envolve o sonho e a responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo, inclusive pais e a própria escola, empenhados na construção de um currículo que represente a natureza do conhecimento como socialmente negociado e pessoalmente relevante para professores e alunos. A sala de aula deve ser vista como um recorte do mundo real em que se exercita diariamente a reflexão crítica como fundamento para a ação transformadora.

As crenças emancipatórias foram assim denominadas neste estudo pelo fato estarem em consonância com alguns dos pressupostos da educação emancipadora discutida acima. Elas surgiram da reflexão acerca de questões reais vivenciadas pelos alunos com o uso de TIC na aprendizagem de inglês e podem servir de balizadoras de ações futuras que favoreçam formas alternativas de construção de conhecimento e contribuam para o desenvolvimento da autonomia desses participantes na qualidade de aprendizes dessa língua.

É sabido que nem sempre uma crença leva o aprendiz à ação, mas não se pode negar que ela determina em grande parte suas escolhas, motivações e a qualidade das suas experiências. Por isso, o desvelamento e a reflexão de uma crença de natureza emancipadora pelo aprendiz, ainda que não concretizada em ação, já é um grande passo no amadurecimento de uma postura de emancipação e autonomia que pode levar futuramente a mudanças de comportamentos. Feitas as ponderações necessárias, passo à apresentação, em blocos, das onze crenças de caráter emancipador acerca do uso das TIC.

6.2.1.1 O inglês nosso de cada dia.

As duas crenças que compõem este subgrupo dizem respeito à importância do contato com a língua-alvo no processo de aprendizagem. A aproximação com o objeto da aprendizagem é importante em qualquer campo, atividade ou competência que se deseja dominar. Se considerarmos um judoca campeão olímpico, por exemplo, por mais que ele possua talento nato para as artes marciais, nunca chegaria a tal posto se não colocasse o kimono e encarasse o tatame exaustivamente. Da mesma forma, se o objetivo é tornar-se competente numa língua estrangeira, é imprescindível que o aprendiz seja exposto à maior quantidade de insumos possível daquela língua, para compreender e absorver seus padrões fonéticos, fonológicos, lexicais, morfossintáticos, estilísticos, culturais etc., e, assim, a sua competência comunicativa cresce à medida que se familiariza e ‘usa’ a língua-alvo. Neste ponto, as TIC assumem o papel relevante de estabelecer uma ponte entre o aprendiz e a língua-alvo, no caso o inglês, visto que o contato com falantes de inglês no Brasil ou a necessidade de utilização desse idioma no dia-a-dia do brasileiro é restrito a situações específicas.

C19 – As TIC proporcionam maior vivência com o idioma aprendido.

A crença na possibilidade que as TIC têm de ampliar a vivência dos aprendizes na língua inglesa foi observada inicialmente em alunos que tiveram um contato maior com o idioma, durante todo o ensino fundamental ou em escolas de inglês, mas foi estendida à grande maioria dos colegas no decorrer do curso. É interessante observar que essa “vivência” almejada ultrapassa o estudo estrutural da língua e se estende ao uso comunicativo da compreensão e produção oral e da escrita, como explica Alex:

[166]

A aplicação de TICs (tecnologias de informação e comunicação) no processo de ensino do inglês desperta uma vivência maior deste idioma, o que é importante devido ao seu aprendizado não se pautar apenas em escutar e aprender as regras gramaticais, mas estabelecer um vínculo de comunicação baseado na fala, entendimento e escrita. Assim como qualquer outro idioma, a vivência propicia a maior aproximação e um aprendizado amplo em concílio com as frequentes formas que se estabelecem na língua e que não estão tão presentes nas regras gramaticais, no entanto se encontram facilmente quando se tem um maior contato com a cultura e utiliza bastante o idioma para se comunicar. Dessa forma, para conseguir essa maior vivência os recursos tecnológicos são importantes. (Alex – N2)

No excerto 167, Vinícius defende a ampla utilização das tecnologias na sala de aula de inglês por possibilitarem um momento “diferente” de aprendizagem, mas também

salienta que elas podem propiciar “novas realidades, oportunidades de usar o inglês, formas de aprender e experiências” fora do espaço escolar, reforçando a crença na sua utilidade para ampliar a vivência do aprendiz com a língua inglesa.

[167]

Assim, as tecnologias e outras formas de comunicação devem ser amplamente utilizadas em aula, para fornecer um momento de aprendizagem diferente, permitindo o aluno, um espaço de prazer na aprendizagem. Além de fornecer novas realidades, oportunidades de usar o inglês, formas de aprender e experiências em outros lugares, que são muito importantes no aprendizado de idiomas. (Vinícius – N2)

O mesmo participante, reafirma na entrevista que a possibilidade de se ampliar o contato com inglês fora da sala de aula é uma característica das TIC e que deve ser aproveitada pelos alunos que se interessam pelo aprendizado. Ele cobra o interesse do aprendiz por buscar formas alternativas de ampliar seu contato com o inglês fora da escola e de exercitar o que aprende lá. Com isso, o participante relativiza o papel do professor ao transferir ao aluno parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem:

[168]

VINÍCIUS: Eu acho que ele [o aluno] tem que ser sempre interessado e não só ficar naquilo que é dado em sala de aula, que também é uma característica da TIC, né? Você pode aprender fora de sala de aula. Mas acho que o interesse é fundamental /.../ Não só o interesse no sentido de você aprender mais, mas também no de você exercitar aquilo que você aprendeu pra que fique sempre ativo na sua memória. (Entrevista)

Os dados levantados pelo questionário mostram que a C19 foi aderida pela grande maioria da turma, totalizando, ao final das experiências com as TIC, 91% de participantes que concordam que elas são capazes de proporcionar maior vivência com o inglês, conforme gráfico a seguir:

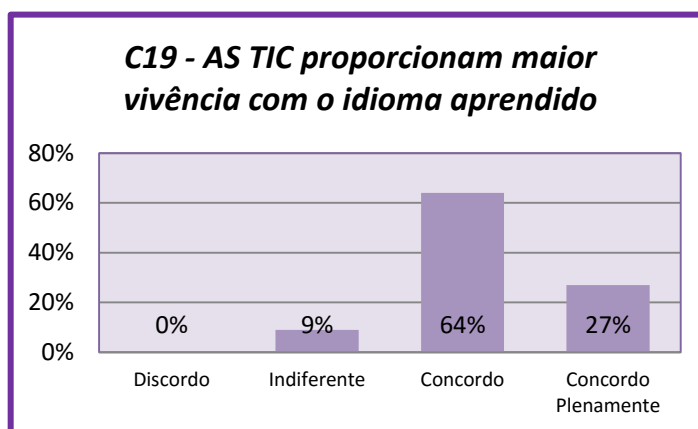


Gráfico 6.2.1.1.1: C19 – As TIC proporcionam maior vivência com o idioma aprendido

Ao apontar que os aprendizes acreditam na capacidade das TIC promoverem a vivência com o inglês, a C19 também sinaliza para o desejo dos alunos de terem maior

quantidade de insumos da língua-alvo do aprendizado. Do que adianta o conhecimento teórico da língua se não for possível observá-la em uso e utilizá-la para fins práticos? Considerando a realidade brasileira, em que não são tão comuns situações de uso do inglês no dia-a-dia das pessoas, penso que seja fundamental que o professor, como modelo de falante de inglês mais próximo do aluno, dê espaço privilegiado a essa vivência na sala de aula para despertar neles o interesse de estendê-la para outros meios, como as TIC. E os alunos querem isso.

A título de exemplo, recordo-me que nas primeiras aulas que ministrei para os alunos participantes deste estudo, fiquei impressionado com as expressões de surpresa, admiração e contentamento nos rostos deles simplesmente por me ouvirem falando inglês, tentando levá-los a me compreender e interagir comigo com o pouco que eles conheciam da língua. Ao final da aula, o aluno Cláudio veio me dizer: “Agora sim, estou tendo aula de inglês de verdade!” e Kelly: “Ai, como eu queria falar inglês desse jeito. É tão chique!”. Logo descobri que essas reações se deviam ao fato de a língua inglesa, como meio de comunicação, ter sido muito pouco vivenciada nas aulas do ensino fundamental para a maioria daqueles alunos, sobretudo na modalidade oral.

Endosso Paiva (2009) quando a autora se posiciona contra o foco exclusivo na leitura ou no ensino meramente gramatical, ou na tradução, por entender que a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa e que é preciso respeitar os desejos dos alunos – e os alunos participantes deste estudo desejavam mais que ler em inglês. Assim como Paiva, penso que a língua inglesa deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais. Língua é para se viver.

C36 – Com a tecnologia o inglês entra no universo das pessoas.

A C36 está diretamente relacionada com a crença anterior na perspectiva de que a vivência almejada na C19 encontra nas tecnologias um espaço de ação. Essa crença foi apontada por apenas uma aluna na segunda narrativa e, inicialmente, me pareceu que configuraria uma crença individual. Mas ao final do ano letivo, o questionário 3 apontou que a C36 havia se consolidado nos sistemas de crenças de 64% dos participantes, enquanto que os outros 36% mostraram-se indiferentes a ela, conforme gráfico:

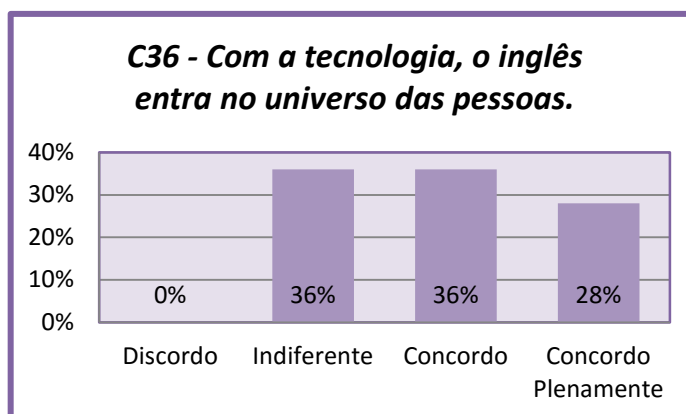


Gráfico 6.2.1.1.2: C36 – Com a tecnologia, o inglês entra no universo das pessoas.

A partir das experiências de aprendizagem com TIC, os participantes se viram imersos em inúmeras novas possibilidades de contato com a língua inglesa, além daquelas que já eram comuns no seu cotidiano, e passaram a dar um sentido novo a todas essas experiências, na direção do aprendizado explícito da língua. Antes, era descartada a possibilidade de se aprender senão “entrando no mundo do inglês” por meio dos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem em ambientes formais, conforme declara Júlia no excerto:

[169]

Toda e qualquer tecnologia avança em fração de segundos, nos dias atuais. Acredito que utilizar esse avanço tecnológico a favor da educação é como “inverter o método de ensino”. Ou seja, pegando o exemplo da aprendizagem do inglês, usar as tecnologias de comunicação e informação, é como se o inglês entrasse no universo das pessoas, contrário aos métodos tradicionais, onde as pessoas entram no mundo do inglês. (Júlia – N2)

Considerando sua própria experiência de aprendizagem, a aluna destaca o potencial das TIC em “inverter o método de ensino” de inglês, trazendo o idioma, como alvo de aprendizagem, para dentro do mundo do aprendiz. É preciso ressaltar que não se afirma aqui que a inserção “crua” do inglês por meio dos recursos tecnológicos tenha sido uma novidade para os participantes deste estudo, mas concebê-la na perspectiva da aprendizagem, sim.

Ao perceber o potencial emancipador dessa crença no aprendizado de inglês, tratei de incluir nas aulas discussões que pudessem reforçá-la, por julgar importante que os alunos tirem o máximo proveito das suas experiências extraclasse com o inglês para a aprendizagem. O resultado desse esforço foi percebido pela adesão à C36 comprovada no gráfico apresentado.

6.2.1.2 Lugar de aluno é na sala de aula?!

As três crenças que serão comentadas a seguir tratam mais diretamente da relação TIC/aluno/aprendizagem. Elas revelam uma nova ordem colocada pelo advento das tecnologias em relação ao lugar do aluno na aprendizagem de línguas, o que pode nos levar a questionar se a sala de aula é, de fato, o melhor lugar para se aprender. A depender das especificidades de cada contexto de ensino e aprendizagem, a resposta a essa questão pode ser relativizada. Porém, entendo que a sala de aula reflete o mundo real com toda a sua complexidade e, por isso mesmo, acredito no seu poder como espaço de aprendizado e exercício de virtudes importantes para a formação do ser social e humanizado, a exemplo da capacidade de reflexão, do questionamento, negociação e gerência das mais diversas questões e situações, do enfrentamento de tensões, da interação e convivência social, do respeito às diferenças, às hierarquias e aos direitos e deveres de cada um.

Nessa perspectiva, as TIC se configuram, então, como uma possibilidade a mais para o desenvolvimento das potencialidades do aluno em relação à sua aprendizagem, seja na sala de aula ou fora dela. No caso dos participantes deste estudo, por exemplo, eles experimentaram aprender inglês nos laboratórios de informática da escola, em visitas coletivas à biblioteca, no aconchego das suas casas fazendo as atividades indicadas na *internet* ou interagindo em grupos virtuais criados para a turma, vendo *clips* de músicas em seus *smartphones* nos espaços de convivência da escola etc. Apesar disso, a sala de aula nunca deixou de ser a referência principal para a construção do conhecimento desses alunos.

C21 – O ensino com TIC traz mudanças significativas para o desenvolvimento do aluno.

Essa crença parte de uma avaliação dos participantes deste estudo a respeito do seu próprio desenvolvimento na aprendizagem. A partir da experiência com as TIC, vista por eles como uma quebra no padrão clássico de ensino, os participantes conseguiram perceber que evoluíram e atribuem tal evolução a essa nova forma de aprender, como atesta Cláudio no excerto 170. O aluno também chama a atenção para o fato de que as TIC possibilitam o cumprimento dos requisitos exigidos pela disciplina de qualquer lugar, referindo-se às atividades postadas nos grupos criados para a turma em ambientes virtuais. Logo em seguida, Mateus explica que “a forma diferenciada do aluno absorver o conhecimento”, proporcionada pela aprendizagem com TIC, torna o aprendizado mais fácil e acessível, o que se converte em melhor aproveitamento no processo.

[170]

Julguei de grande utilidade esse método, pois o meu desenvolvimento cresceu significativamente após sua inserção. Dá pra fazer as atividades passadas pelo professor em qualquer lugar. (Cláudio – N2)

[171]

O uso de tecnologias para qualquer aprendizado, na minha concepção, eu acho extremamente positivo, pois pode proporcionar uma forma diferenciada do aluno absorver o conhecimento e desenvolver mais, quebrando o padrão educacional clássico. No mundo de hoje, com a intensa evolução da tecnologia, fica mais fácil e por vezes até mais acessível utilizar a tecnologia como instrumento facilitador do conhecimento. (Mateus – N2)

Esta avaliação dos participantes, convertida em crença, surge a partir da reflexão das experiências que viveram no IFBA e de uma inevitável comparação com experiências de aprendizagem de inglês em outras escolas, quando eles não se valiam das TIC, conscientemente, para aprender. Durante o tempo em que fui professor da turma, era comum, sobretudo nas primeiras semanas de aulas, os alunos chegarem a mim com relatos que confirmam essa constatação. Lucas, por exemplo, talvez com certo exagero, contou que em apenas uma unidade de inglês aprendeu mais do que em todo o ensino fundamental e Alex, no excerto 159, deixa implícito que a aprendizagem com TIC não se compara ao não uso delas no ensino e aprendizagem.

O gráfico a seguir mostra que nenhum participante discordou da C21. A adesão de 91% do grupo, portanto, faz dela uma crença social no contexto investigado.

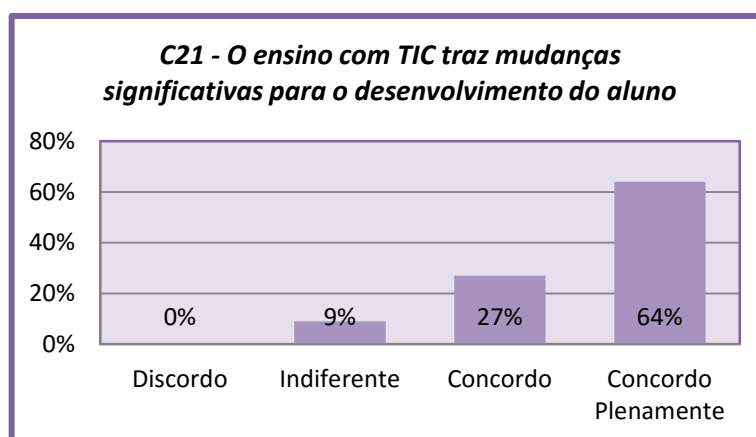


Gráfico 6.2.1.2.1: C21 – O ensino com TIC traz mudanças significativas para o desenvolvimento do aluno

As crenças podem interferir nas experiências dos aprendizes e o oposto também acontece. A C21 é um exemplo claro de crença moldada a partir da experiência, pois a dinâmica de aula e a ampliação do contato dos alunos com a língua inglesa fora da escola, proporcionada pelo uso das TIC, foram as principais razões para que a C21 tomasse corpo e se consolidasse no grupo.

C23 – As TIC dinamizam a aula e motivam o aluno.

Os alunos participantes deste estudo, desde a primeira aula que tivemos, já traziam consigo duas convicções: a aula de inglês tem que ser dinâmica e aulas dinâmicas são motivadoras. Talvez eles não esperassem o mesmo dinamismo de outras disciplinas da grade do seu curso, como Matemática, Eletrotécnica ou Refrigeração, mas a expectativa geral para a aula de inglês era de algo agradável, divertido, descontraído. Essa concepção da aula de inglês, reforçada por memórias de experiências de aprendizagem pouco dinâmicas, revelou a C04 (A aula de inglês deve ser lúdica e dinâmica) como crença social no grupo. Depois de alguns meses experimentando o uso de tecnologias na aprendizagem de inglês, as novas experiências convenceram os alunos de que as TIC podem contribuir para a questão da dinamicidade da aula, dando margem ao surgimento da C23.

Quando descreveram aulas que consideram pouco dinâmicas, os alunos se apegaram bastante à questão da invariabilidade de métodos e técnicas de ensino nas suas antigas escolas, ao que Jean se refere como uma “concepção arcaica de se aprender uma nova língua estrangeira”. Por isso, vejo que as inúmeras possibilidades de se variarem atividades, tarefas, recursos e materiais por meio das tecnologias foram fundamentais para desenvolver nos participantes esse olhar positivo acerca das TIC no aprendizado, conforme eles próprios contam:

[172]

O aprendizado do inglês tornou-se muito melhor para mim, pois o uso de tecnologias de informação e comunicação possibilitou uma gama maior de atividades e métodos de prática da língua. (Cláudio – N2)

[173]

Com o uso de recursos tecnológicos a aprendizagem do inglês se torna mais viável, mudando a concepção arcaica de se aprender uma nova língua estrangeira, onde se tem um professor e um aluno, com caneta, lápis e papel. (Jean – N2)

Kelly, no excerto 174, assim como na sua atitude em sala, demonstra grande satisfação em relação ao uso das TIC. Ela já trazia motivações pessoais para tal (afinidade com o idioma, gosto pelas músicas em inglês etc.), as quais foram reforçadas pela possibilidade de aprender de forma mais dinâmica utilizando recursos que até então ela não costumava usar para este fim. Na mesma linha, Lucas, excerto 175, também tece considerações positivas acerca das TIC. Segundo o aluno, “a tecnologia é fantástica e mágica” e tem potencial para motivar o aluno.

[174]

Aprender inglês utilizando TIC é muito melhor. Fico imaginando como seriam as aulas de inglês se não pudéssemos ouvir alguns diálogos e melhorar nosso modo de falar, cantar e utilizar o *Edmodo*, que aliás, é muito bom. (Kelly – N2)

[175]

A utilização das TIC no ambiente escolar é bastante positiva, pois ajuda a turma a interagir e contribui para a mudança de paradigmas. Além disso, motiva mais o aluno a aprender, de forma dinâmica, pois a tecnologia é fantástica e mágica e desperta a motivação do aluno. (Lucas – N2)

A respeito da motivação do aluno para a aprendizagem, Scheyerl (2009) salienta que ninguém se motiva sozinho e mesmo os alunos mais entusiasmados em aprender uma LE podem resistir ou até mesmo desistir da aprendizagem diante de aulas “chatas”. Nesse sentido, as TIC funcionam como grandes aliadas dos professores, à medida que lhes permitem inovar suas aulas com recursos que já fazem parte do cotidiano da maioria dos alunos e, por isso, são bem aceitos por eles.

A C23, que se consolidou a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas no decorrer de um ano letivo, configurou-se como crença social dentro do grupo. Ela ganhou a adesão de 91% dos participantes, sendo que 73% deles se assumem totalmente convictos da crença na capacidade das TIC dinamizarem a aula de inglês e motivarem o aprendiz.

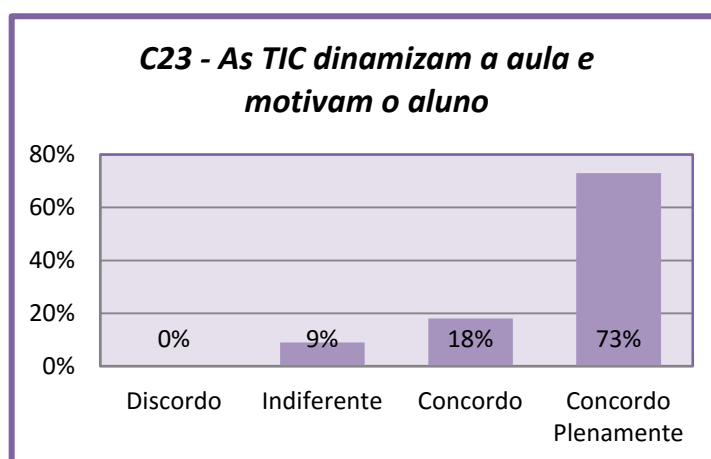


Gráfico 6.2.1.2.2: C23 – As TIC dinamizam a aula e motivam o aluno

É importante que os alunos e professores vivam experiências positivas de ensino e aprendizagem para que elas deem margem ao surgimento de crenças que favoreçam o processo. A C23, por exemplo, pode contribuir para alimentar expectativas positivas nos alunos em relação à utilização de TIC em sala e, uma vez conhecidas as suas potencialidades, elas poderão ser utilizadas também em outros espaços fora da escola, contribuindo para a construção da autonomia do aprendiz. Nesse contexto, o professor deve fazer o possível para que tais expectativas não sejam frustradas, pois, como afirma Paiva (2009, p.35), o professor não é responsável pela aprendizagem do aluno, mas pode ajudá-lo a ser mais autônomo.

C34 – A tecnologia prende a atenção do aluno e instiga a aprendizagem.

Esta crença pode ser entendida como uma extensão da crença anterior. Aquela diz que as TIC motivam o aluno e, aqui, o aluno motivado, por sua vez, consegue manter o foco no que está aprendendo, o que facilita a apreensão do conhecimento. Assim como na C23, a porcentagem de discordância foi zero, mas houve maior número de alunos indiferentes à C34, diminuindo a adesão para 73%. A diferença de 18 pontos percentuais em relação à C23 sugere que a crença de que a tecnologia prende a atenção do aluno e instiga a aprendizagem não tenha se tornado uma crença social no grupo.

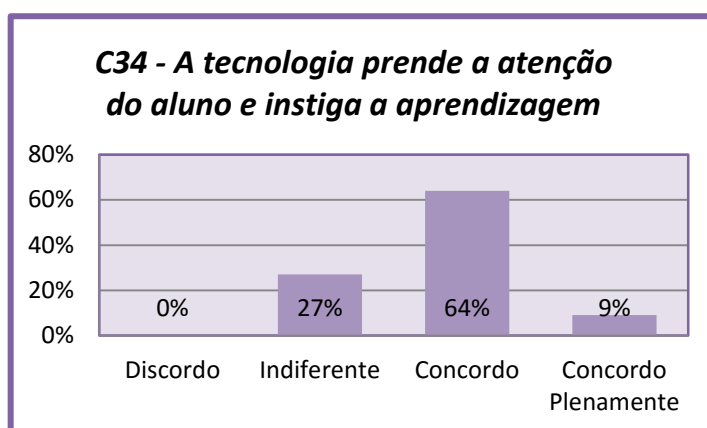


Gráfico 6.2.1.2.3: C34 – A tecnologia prende a atenção do aluno e instiga a aprendizagem

Nos excertos seguintes, Jean destaca os jogos digitais como eficazes na aprendizagem pelo fato de despertarem a atenção de todos os públicos e por contribuírem para a construção de conhecimento prático, aplicável em situações diversas. Por sua vez, Mateus entende que os recursos tecnológicos são capazes de atender à “multiplicidade das visões dos alunos” referindo-se aos diversos estilos de aprendizagens e, assim como Jean, defende o uso didático de jogos pela boa receptividade entre os alunos.

[176]

A utilização de jogos, nesse âmbito [da aprendizagem de inglês], que por sua vez chama muita atenção de jovens, crianças e até mesmo adultos, proporciona assim uma absorção maior de informações e conseqüentemente maior capacidade de aplicação do que foi aprendido em qualquer situação onde for necessário, seja na escola, no trabalho ou em qualquer lugar. (Jean, N2)

[177]

Considerando a multiplicidade das visões dos alunos, penso que algo tecnológico, em qualquer hipótese, prende o aluno, deixa-o mais instigado a querer aprender. Um exemplo disso são os jogos eletrônicos educativos que, se aceito por uma classe, todos os alunos irão querer jogar, participando assim da didática e adquirindo o conhecimento. (Mateus – N2)

A seguir, Kelly compara os modelos de ensino e aprendizagem de inglês da sua antiga escola e do IFBA e conclui que, nesse último, o dinamismo impresso à aula por meio

do uso de tecnologias torna a experiência de aprender mais agradável e faz com que os alunos “se interessem bastante nos estudos”.

[178]

Comparando o inglês aqui no IFBA com a escola em que estudava eu posso ver que no IFBA o aprendizado é muito melhor, além de dinâmico, e isso faz as pessoas se interessarem bastante nos estudos. (Kelly – N2)

É importante salientar que atividades com TIC como as realizadas com o grupo de participantes podem ser feitas na maioria dos contextos de ensino, público ou particular, já que não lancei mão de nenhum recurso tecnológico ou *software* ‘ultramoderno’ que já não faça parte da rotina da maioria das escolas. Talvez o acesso a uma rede *wi-fi* disponibilizada para os alunos no IFBA seja um diferencial em relação a outros contextos escolares, entretanto, não pude me beneficiar muito disso, porque o acesso à *internet* era muito lento e, constantemente, eu era obrigado a mudar de estratégia. Algumas vezes, por exemplo, pedi que os alunos trouxessem fones de ouvido dos seus celulares para utilizarem em atividades individuais com áudio e vídeo no laboratório de informática. Entretanto, a velocidade da rede interna não permitia que os vídeos fossem carregados ao mesmo tempo para todos os alunos. Sabendo disso, como saída alternativa, eu baixava o vídeo a ser usado no meu *notebook*, em casa e o apresentava de forma coletiva, ainda que não fosse essa a minha ideia inicial.

6.2.1.3 Inglês na rede: “curte ou compartilha?”

Esse subgrupo reúne três crenças relacionadas à associação de redes sociais ao ensino e aprendizagem de inglês. A primeira delas, a C22, refere-se especificamente à possibilidade de interação por meio de TIC, com ênfase nas redes sociais. As outras duas, C28 e C29, dizem respeito às redes sociais de maneira geral, sem focalizar um aspecto específico, sendo que a segunda surgiu como expansão da primeira.

O interesse das pessoas por redes sociais reflete a necessidade humana de conviver com pessoas que compartilham interesses em comum. A organização das pessoas em grupos é tão antiga quanto a história da humanidade, pois o homem é um animal social e, como tal, ele se desenvolve a partir do convívio com os outros humanos. Na sociedade atual há inúmeras possibilidades de configurações para esses grupos, e as redes sociais têm ganhado um papel de destaque entre elas. De acordo com Kiso (2015), uma rede social é uma estrutura social constituída por pessoas, organizações e até conceitos, que são vinculados por um ou mais tipos específicos de relações, como valores, visões, ideias, gostos, entre outras características que podem definir o agrupamento de indivíduos por afinidades. Nessas redes,

os relacionamentos sociais são vistos em termos de nós e laços, completa autor. Os nós são os indivíduos e os laços são as relações que se estabelecem, podendo haver vários tipos de laços entre os nós.

Assim, cada rede social tem peculiaridades e visa a atender interesses específicos das pessoas. O *Facebook*, por exemplo, reúne pessoas a seus amigos com o objetivo principal de entretenimento, enquanto o *LinkedIn* é direcionado a profissionais que desejam estabelecer conexões com pessoas e empresas no seu ramo de atividade. No caso deste estudo, foram utilizadas duas redes sociais nas quais criei grupos de interação entre mim e os alunos: o *Edmodo*, no primeiro semestre de aulas, e o *Facebook*, no segundo, sendo que apenas o *Edmodo* tem finalidade exclusivamente educativa. Foram escolhidas essas duas redes pela facilidade de acesso e utilização, além de que uma delas já era amplamente conhecida e utilizada pelos participantes.

O trabalho com redes sociais, inicialmente, causou estranhamento em alguns alunos, mas passado o primeiro impacto, a conexão dessas ferramentas com a aprendizagem de inglês conquistou a simpatia do grupo. Paiva (2010) explica que a desconfiança e a rejeição costumam ser as primeiras atitudes das pessoas em face da adoção de uma nova tecnologia no contexto escolar. No momento de inserção, a tecnologia pode encontrar resistência das pessoas, devido à falta de habilidade para lidar com ela, mas à medida que começa a fazer parte do cotidiano da escola, a tecnologia passa pelo estágio de normalização e se integra totalmente às práticas daquele contexto, deixando de ser vista com estranhamento. Foi exatamente esse trajeto que a inserção do *Edmodo* percorreu quando passei a utilizá-lo para as aulas de inglês.

C22 – A interação é uma das maiores vantagens das TIC.

A interação é definida por Marcuschi (1991) como uma atividade de cooperação discursiva, em que os interlocutores estão sempre empenhados na produção e interpretação dos sentidos no curso da interação. No ensino de língua inglesa como língua estrangeira é importante que ela seja compreendida como processo de cooperação entre professor/aluno e aluno/aluno capaz de produzir uma aprendizagem colaborativa, em que todos tenham participação efetiva na construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências. Interagir e comunicar estão intrinsecamente relacionados e, pensando na comunicação como a finalidade principal do aprendizado de uma língua, a interação por meio dela é vital para o sucesso do processo.

Nisso reside uma das maiores vantagens do trabalho com TIC no ensino e aprendizagem de inglês, conforme observam os participantes deste estudo nas narrativas e entrevistas. Nos excertos a seguir, Cláudio e Alex destacam positivamente a interação com os colegas por meio da língua-alvo a partir das tecnologias. A fala de Alex, no excerto 180, representa bem a sua postura em relação a essa funcionalidade, visto que durante todo o curso ele foi um dos mais participativos nos grupos de interação, fazendo suas próprias postagens e comentando aquelas dos colegas, em inglês.

[179]

As vantagens são muitas dentre as quais destaco a interação que pode acontecer através dos meios de tecnologias de informação e comunicação. (Cláudio – N2)

[180]

ALEX: /.../ Aqui você tem uma comunicação, uma interação com seus colegas a partir do idioma, o novo idioma que a pessoa tá aprendendo. Ela pode interagir e isso que é o melhor, é interagir com os colegas utilizando, no caso, o inglês. (Entrevista)

No exceto 181, Cláudio conta que passou facilmente do estranhamento à normalização do uso do *Edmodo* para aprender inglês e passou a “gostar muito do mecanismo” porque era uma forma de interagir e aprender. Para alunos como Cláudio, que tinha pouco conhecimento de inglês, a interação via rede social representou um ganho inicial de confiança para se manifestarem na língua-alvo, ainda que de forma elementar. Isso se justifica pelo fato de que no contato face a face é comum que o aprendiz jovem e adulto se prenda um pouco por medo de se expor e cometer erros, por mais que esteja familiarizado com os colegas. Já na interação virtual, esse sentimento é minimizado.

[181]

CLÁUDIO: Bom, foi, no início, bastante diferente pra mim, mas gostei muito do mecanismo porque a gente acaba interagindo com outras pessoas, amigos, além de desenvolver o aprendizado. A gente tem contato com outras pessoas e, no caso, acaba sendo uma atividade que integra o aluno à equipe, a ter acesso a outras pessoas. (Entrevista)

Além de tocar na questão da interação por meio do inglês, no excerto seguinte Lucas explica que as atividades com redes sociais são também uma forma de ampliar o vocabulário. O aluno remete a essa questão porque um dos focos do trabalho nas redes sociais era o desenvolvimento da escrita, já que não tínhamos muito tempo para fazê-lo em sala. Na tentativa de escrever seus comentários sobre as postagens, os alunos tinham a necessidade de buscar auxílio em dicionários para as palavras que não conheciam, ocasionando o aprendizado de parte delas.

[182]

Já tive sim a experiência com instrumentos das TIC, rede social, o *Edmodo*, que são ótimos meios de interagir com colegas da turma com o uso de outro idioma levando a gente a buscar os significados das palavras em dicionários e, além do mais, nos deixa mais ricos de vocabulário do inglês. (Lucas – N2)

A crença na interação como vantagem das TIC, sobretudo por meio das redes sociais, foi unânime entre os participantes, tendo adquirido status de crença social, conforme reiterado nos questionários que deram origem ao gráfico a seguir:

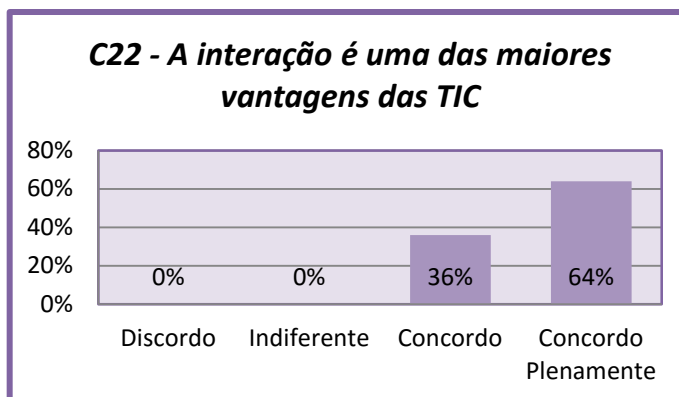


Gráfico 6.2.1.3.1: C22 – A interação é uma das maiores vantagens das TIC

É importante ressaltar que a interação pelas TIC, apesar de encontrar campo fértil nas redes sociais, também se realiza, intensa e eficazmente, por meio de outros recursos como *e-mails*, *sites* e *blogs* diversos, jogos *on-line*⁴³, fóruns, ambientes virtuais de aprendizagem etc. Mas este estudo privilegiou o uso de apenas duas redes sociais como instrumentos de interação e aprendizagem de inglês. Inclusive, as crenças C28 e C29, comentadas a seguir, tratam especificamente dessas tecnologias.

C28 – Redes sociais são atrativas e favorecem a aprendizagem.

As redes sociais são uma febre na *internet*. Aumentam as opções e o número de seguidores e, há algum tempo, já é possível criar uma rede social própria. Com isso, é cada vez mais difícil encontrar pessoas que não façam parte de pelo menos uma rede social e que não estejam familiarizados com a dinâmica delas. Curtir, seguir, compartilhar, comentar e postar são palavras de ordem nas redes sociais e, nelas, a popularidade de alguém pode ser contabilizada em números de amigos, seguidores ou quantidade de visualizações de uma foto ou vídeo postado.

⁴³São jogados via *internet*, em tempo real, entre dois ou mais jogadores de diferentes lugares, por meio computadores ou de *vídeo games* conectados à rede. Como são criados, em geral, com a finalidade de envolver pessoas de várias partes do mundo, a maioria desses jogos demandam interação por meio da língua inglesa.

Há pontos positivos e negativos nisso tudo. A aproximação das pessoas, a disponibilidade de um espaço democrático para elogiar, reclamar, informar, entreter, discutir pontos de vistas e até fazer desabafos pessoais podem representar pontos positivos das redes sociais. Por outro lado, há certos exageros, como o desregramento da auto exposição, que considero negativos nas redes sociais, já que as pessoas têm noções diferenciadas de limites quando se expõem nesses ambientes. Porém, não é objetivo desta pesquisa problematizar as redes sociais e sim mostrar a leitura que os participantes do estudo fazem desses recursos que representam ferramentas com potencial para serem utilizadas em prol do aprendizado de inglês e, nesse ponto, a grande maioria só apresentou pontos positivos.

Vinícius, ao explicar seu estilo pessoal de aprendizagem, se define como um “aprendente mais técnico”, que tem facilidade em tirar proveito da *internet* e dos recursos eletrônicos para esse fim. Ele se interessou pelo *Edmodo* pelo fato de essa rede aliar objetivos educacionais a elementos comuns às redes sociais, como a possibilidade de interação.

[183]

Particularmente, gosto do aprendizado através da tecnologia, pois me identifico por um aprendente mais técnico, onde absorvo muito aprendizado na rede, em jogos e outros semelhantes. O uso da rede *Edmodo* é bastante interessante, pois alia a questão da rede social (atratividade) com o ensino da língua inglesa. (Vinícius – N2)

Júlia e Lucas destacam o fato de estarem sempre conectados às redes sociais como um facilitador para a vinculação de objetivos educacionais a elas. A aluna afirma que as redes “despertam o interesse e a atenção” dos alunos e, por isso, favorecem a aprendizagem.

[184]

O fato de todos estarmos sempre *on-line* em redes sociais, como o *Facebook*, facilita a inclusão da aprendizagem e desperta maior interesse e atenção de quem usa essa ferramenta para aprender. (Júlia – N2)

[185]

LUCAS: /.../ Porque hoje o que a gente mais usa na *internet* são as redes sociais e você atrelar as redes sociais ao inglês fica, praticamente, fácil você aprender o inglês, né? (Entrevista)

A tabulação dos dados coletados pelo questionário 3 comprova que a C28 é uma crença estabelecida no grupo, não havendo registros de discordância acerca dela, conforme o gráfico. Entretanto, os 73 pontos percentuais de participantes que aderiram a ela não são suficientes para classificá-la como uma crença social.

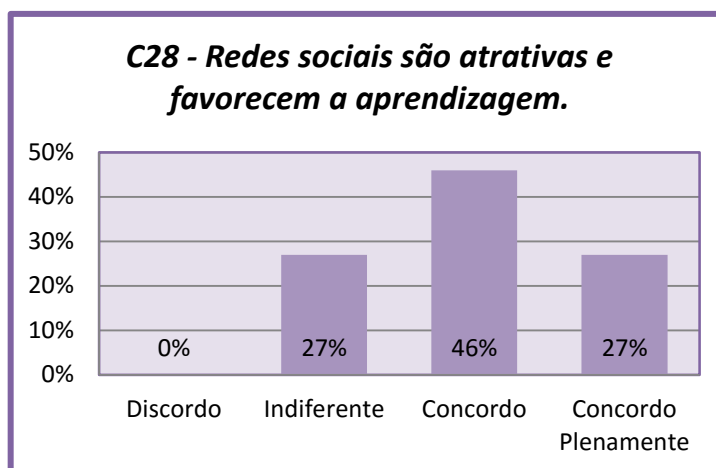


Gráfico 6.2.1.3.2: C28 – Redes sociais são atrativas e favorecem a aprendizagem.

A próxima crença é resultado da resignificação da C28 por expansão. Nesse caso, a reflexão acerca de uma crença pode levar a outros questionamentos e elaborações a respeito do seu tema central, dando origem a novas crenças de natureza muito próximas, mais ou menos como num processo de divisão celular em que a célula mãe se divide em células filhas sem que elas percam sua carga genética.

C29 – Redes sociais mais conhecidas surtem maior efeito para fins educacionais.

A crença na maior eficácia de redes sociais mais conhecidas para o ensino e aprendizagem de inglês surgiu a partir da ampliação da C28, a qual ganhou força de crença a partir das experiências de aprendizagem numa rede social menos conhecida, o *Edmodo*. Por ter fins exclusivamente educacionais, o *Edmodo* é uma rede mais fechada, em que a entrada do aluno depende da autorização do professor. Em relação a outras redes, ela abrange um número menor de pessoas e as possibilidades de interação ficam limitadas aos membros do grupo, aos professores e às comunidades que estão disponíveis no ambiente, como línguas mundiais, tecnologia da computação, artes criativas, estudos sociais etc. Essa rede foi utilizada apenas no primeiro semestre de aulas.

No segundo semestre, adotei o *Facebook*. Nesse caso, todos os alunos já tinham seus perfis ativos e habilidade no manuseio das suas ferramentas. Além disso, no *Facebook* há um fluxo contínuo de material que poderia ser compartilhado no grupo. Ele perde por não possuir ferramentas mais específicas para o ensino como a planilha para acompanhamento do progresso dos alunos nas tarefas, mas ganha em muito nas possibilidades de interação. Assim, a experiência de aprender com o *Facebook*, após já terem conhecido e experimentado o *Edmodo*, levou alguns alunos a conceberem a crença de que redes mais conhecidas surtem

maior efeito para fins educacionais, a C29, sem que uma anule a outra. A aluna Júlia não se identificou muito com o trabalho com redes sociais, mas apesar disso, concorda que aquelas mais conhecidas podem despertar “maior interesse e atenção de quem usa essa ferramenta para aprender”. Da mesma forma, Carlos, que inicialmente também mostrou alguma resistência ao uso do *Edmodo*, ficou mais à vontade ao trabalhar com o *Facebook* por ser uma rede mais dinâmica e já estar mais acostumado a utilizá-la.

[186]

Iria sugerir o uso de redes sociais muito utilizadas como substituição ((ao *Edmodo*)), o que acabou acontecendo. O fato de todos estarem sempre *on-line* em redes sociais, como o *Facebook*, facilita a inclusão da aprendizagem e desperta maior interesse e atenção de quem usa essa ferramenta para aprender. (Júlia – N2)

[187]

CARLOS: E posteriormente, eu acabei, com a nova metodologia, que foi inserir o inglês em uma rede social mais dinâmica, uma rede social mais aberta, então a partir desse momento eu vi que realmente o inglês e a tecnologia poderiam se unir e podia ajudar a nossa aprendizagem. Daí então eu comecei a me interessar mais e procurar estar inserido nessa nova aplicação do aprendizado do inglês. (Entrevista)

A C29 teve 82% de adesão da totalidade dos participantes ao final da pesquisa, mas para 9% houve discordância. Além disso, outros 9% acreditam que o trabalho com redes sociais pode funcionar independente de ser conhecida ou não.

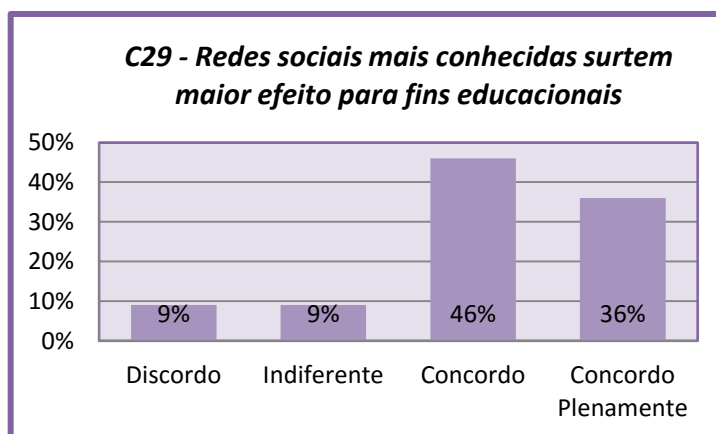


Gráfico 6.2.1.3.3: C29 – Redes sociais mais conhecidas surtem maior efeito para fins educacionais

A boa receptividade das redes sociais com a funcionalidade de aprender para o perfil de aluno que participou deste estudo, jovens entre 17 e 20 anos, decorre do fato de que elas são um recurso bastante conhecido e utilizado diariamente por eles e, sobretudo, porque a participação nelas está associada à ideia de entretenimento, e não de compromisso, obrigação. Entretanto, apesar de estarem de acordo que é possível associá-las à aprendizagem, há aqueles que não funcionam bem nesse tipo de ambiente com tal finalidade.

Nesse grupo de participantes, apenas uma aluna assumiu declaradamente não gostar da ideia de aprender por meio de redes sociais porque perde o foco da aprendizagem facilmente nesse tipo de ambiente. Mas na entrevista ela reconhece que essa é uma característica pessoal e não descarta a possibilidade de o trabalho com redes sociais surtir efeitos para a aprendizagem, conforme excerto a seguir:

[188]

PESQUISADOR: Certo. E em relação ao questionário 3, você teria alguma ressalva a fazer, alguma observação a fazer em relação a alguma das assertivas?

JÚLIA: Ah, o tópico 14, em relação às redes sociais. Eu acho que é uma ferramenta importante, mas não funciona muito pra mim porque a rede social desvia um pouco o foco do aprendizado. Sempre tem alguém ali no bate-papo te chamando, sempre tem uma atualização que você quer ver e aí fica um pouco pra trás a questão do inglês.

PESQUISADOR: Mas você fala isso do ponto de vista pessoal, ou você acha que isso seria geral, que pra nenhum aprendiz funcionaria?

JÚLIA: Ah, pessoal. EU não funciono com rede social. Funciono sim com tecnologia, mas não tecnologia vinculada à rede social ((para o aprendizado)).
(Entrevista)

De fato, essa era uma característica particular de Júlia e até contraditória com o seu perfil de aprendiz, pois era das mais participativas e assíduas em sala, mas à noite quando eu interagía com o grupo pela *internet*, horário em que a maioria deles costumava estar *on-line*, inclusive Júlia, ela não costumava postar comentários espontâneos e suas participações se restringiam às ocasiões em que tinha que responder a alguma tarefa, como quando estipulei que a cada semana, duas pessoas postariam uma foto de um momento interessante que tivesse vivido com um texto em inglês contando sobre aquele momento. Júlia postou uma foto de quando venceu o concurso “Garota Feira do Porto” durante os festejos juninos da sua cidade.

Mesmo sujeito a se deparar com alunos que, como Júlia, não se identifiquem com o trabalho com redes sociais, é importante que elas façam parte do repertório das ações de ensino como uma alternativa a mais para incentivar os alunos a se engajarem numa aprendizagem colaborativa, como agentes ativos na construção de seu próprio conhecimento e colaboradores na aprendizagem dos colegas. Assim, as redes sociais foram utilizadas neste estudo com a intenção de promover a colaboração e interação entre os alunos e desenvolver a escrita, em língua inglesa, à medida que eles eram incentivados a postar e comentar vídeos e textos que achassem interessantes na *internet*. Às vezes era solicitado algo mais específico, como a descrição de uma foto pessoal citada acima, mas em geral a atividade na rede social era livre, e a participação dos alunos era apreciada dentro da avaliação qualitativa da unidade, para a qual a organização pedagógica do *campus* recomenda que seja destinada uma

pontuação, levando-se em consideração a assiduidade, pontualidade, disciplina, participação dos alunos nas aulas e realização de trabalhos extraclasse.

6.2.1.4 Aprender com prazer

Fazer o que gostamos é essencial para atingir satisfação pessoal e qualidade nas nossas realizações. Entretanto, nem sempre temos a opção de desempenhar apenas o que é do nosso interesse, mas podemos tentar buscar um sentido diferente às nossas ações e identificar fontes de satisfação naquilo que fazemos. A partir daí, o caminho fica mais leve e podemos até despertar um novo talento, um novo gosto.

Para alguns alunos da escola regular, a aprendizagem de inglês chega como um presente indesejado do qual não se pode desfazer. Uma imposição. Ainda que não gostem e não desejem aprender o idioma, os alunos são obrigados a passar pelo “suplício” de aturar tal situação por alguns anos. Isso acontece também com aqueles alunos de cursos de idiomas cujos pais decidem que os filhos devem aprender inglês a todo custo, mas nesses casos pode haver abertura para negociações enquanto que para a educação básica, não.

Em casos como esses, a responsabilidade por inverter a situação é maior para o professor, já que é ele o principal responsável pela gestão do processo de ensino e aprendizagem nesses contextos. As crenças C27, C31 e C35 mostram que a utilização de TIC pode ser um caminho para conquistar a atenção do aluno e convencê-lo de que aprender inglês pode ser uma atividade interessante. Elas falam da relação entre as TIC e o prazer na aprendizagem que, para os alunos participantes deste estudo, é algo perfeitamente viável.

C27. Pela tecnologia o aprendizado é tangencial

O conceito de aprendizagem tangencial foi cunhado por Portnow (2008 apud SOARES, 2012) e se refere às situações de ensino e aprendizagem em que o aprendiz é exposto a um conteúdo de uma forma que o envolva emocionalmente, criando uma atmosfera de descontração e leveza. Nesses casos, o conhecimento acontece de forma prazerosa e divertida sem que o aluno perceba uma intenção explícita de ensino.

Na perspectiva da aprendizagem tangencial, ao invés de tentar ensinar, o professor funciona como facilitador do aprendizado, propondo atividades que provoquem o engajamento do aprendiz, mais pela satisfação de desenvolvê-las do que pela obrigação de cumprir com uma exigência escolar. Assim, envolvidos e interessados no tema proposto, os

alunos aprendem sem sentir, de uma forma atrativa, como sugere o participante Vinícius. Além disso, ele também chama a atenção para a possibilidade de gerenciamento da sua aprendizagem e organização do seu tempo de estudo por meio do trabalho com TIC. Por sua vez, no excerto 190, Ramon destaca entre as vantagens do aprendizado com TIC o fato de o indivíduo poder “aprender brincando” com “jogos, músicas, vídeos e etc.”:

[189]

Acredito que seja válido o aprendizado absorvido pelo aluno através das TICs, pois além de ser uma fonte de conhecimento como qualquer outra, permite ao aprendente a organização do seu momento de estudo em proporção da sua demanda de atividades, além de em muitos dos casos ser mais atrativa que uma aula normal, fazendo com que o aluno aprenda sem se dar conta disso na maioria das vezes. (Vinícius – N2)

[190]

Além de prender a atenção dos alunos as ferramentas tecnológicas permitem que o educando tenha um aprendizado tangencial, ou seja, que a pessoa aprenda sem sentir. /.../ Há muitas vantagens em aprender com a ajuda das tecnologias, pois, o indivíduo pode aprender brincando, de uma forma prazerosa, como por exemplo: com jogos, músicas, vídeos etc. (Ramon – N2)

O gráfico gerado a partir do questionário 3 mostra que a C27 conquistou a adesão de 82% dos participantes, enquanto 9% se dizem indiferentes à questão e outros 9% discordaram.

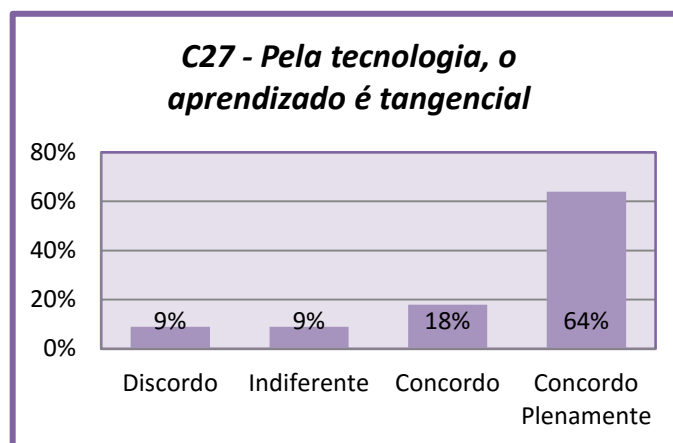


Gráfico 6.2.1.4.1: C27 – Pela tecnologia, o aprendizado é tangencial

Penso que a adesão à C27 teria sido ainda maior, caso tivesse aberto maior espaço para reflexão do conceito de aprendizagem tangencial durante as aulas e incluído jogos virtuais entre as atividades de aula. Os *games* são eficientes na promoção desse tipo de aprendizagem porque com eles o foco no ensino e na aprendizagem é atenuado pela diversão. Assim como nos *games*, a noção de aprendizagem tangencial encontra campo propício na utilização de TIC para o aprendizado de inglês já que por meio delas o professor pode propor

atividades interativas, dinâmicas e divertidas, capazes de provocar o envolvimento e a satisfação do aprendiz.

C31. As TIC tornam o aprendizado fácil e prazeroso

A associação das TIC com o prazer na aprendizagem volta à baila na C31, reforçando a ideia já implícita em outras crenças comentadas anteriormente de que as TIC facilitam o aprendizado. Ao expressar essa crença em sua narrativa, Lucas faz uma importante ressalva a respeito do cuidado na utilização das TIC, a qual vem ao encontro do que diz Ertmer (2005), que atenta para a necessidade de se refletir acerca desse uso, visto que experiências negativas com tecnologias podem influenciar desfavoravelmente as crenças a respeito delas.

[191]

As TIC quando utilizadas de forma adequada têm muito a oferecer, tornado o aprendizado fácil e prazeroso. (Lucas – N2)

Vinícius reforça a questão do prazer em aprender com TIC ao sugerir a utilização ampla de tecnologias nas aulas de inglês, por fornecerem um “momento de aprendizagem diferente” e “um espaço de prazer na aprendizagem”. Enquanto Elton fala da facilidade de se ter acesso ao conhecimento por meio das TIC pela *internet* visto que há muitos recursos disponíveis e que podem ser acessados em local e horário conveniente para o aprendiz.

[192]

Assim, as tecnologias e outras formas de comunicação devem ser amplamente utilizadas em aula, para fornecer um momento de aprendizagem diferente, permitindo ao aluno, um espaço de prazer na aprendizagem. (Vinícius – N2)

[193]

Vejo que as principais vantagens são a facilidade do acesso e a disponibilidade, já que em *sites* o interessado pode estudar em qualquer momento e existe um montante de opções em navegação simples e fácil. (Elton – N2)

A observação dos alunos em sala nas ocasiões em que eu proponha atividades com TIC, aliada aos dados coletados na narrativa 2 e no questionário 3, me levam a concluir que a C31 ocupa lugar de crença social dentro do grupo, tendo alcançado 91% de adesão dos participantes, sem que ninguém discordasse do seu conteúdo.

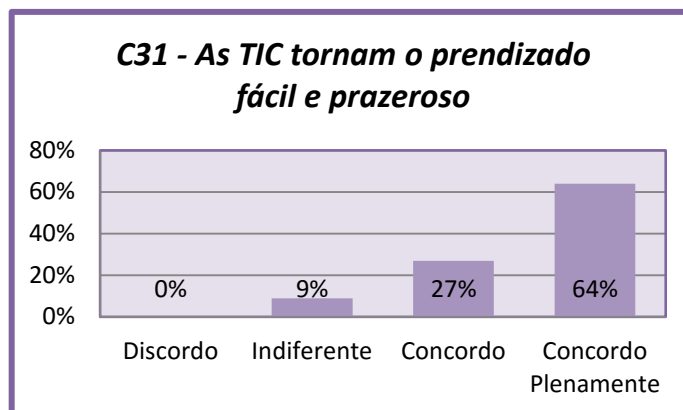


Gráfico 6.2.1.4.2: C31 – As TIC tornam o aprendizado fácil e prazeroso

Vale ressaltar que a C31 diz respeito às TIC de maneira geral (*data show, smartphones, computadores, tablets, câmeras filmadoras, áudios, vídeos, sites, blogs, redes sociais, tradutores eletrônicos, CD, DVD, games* etc.). A crença que será apresentada a seguir tem bastante similaridade com esta, porém a C35 leva em consideração apenas a utilização de recursos disponível na *internet* para a aprendizagem.

C35. No meio virtual é possível estudar e descontrair ao mesmo tempo

Esta crença leva em consideração especificamente a utilização da *internet* para o ensino e aprendizagem de inglês. Há muito tempo que a grande rede se tornou uma aliada da aprendizagem por meio de AVA (ambientes virtuais de aprendizagem), *sites* e *blogs* especializados independentes ou de editoras, que dão suporte aos materiais que elas produzem, *sites* governamentais, *sites* de universidades que oferecem ensino à distância ou de organizações internacionais que objetivam promover a língua inglesa e a cultura de países falantes de inglês pelo mundo. As opções são as mais variadas possíveis e os interessados podem escolher qual desses ambientes se adequam mais aos seus interesses pessoais, estilos particulares de aprendizagem e ao seu orçamento, caso optem por cursos pagos.

Durante este estudo, os espaços virtuais utilizados como recursos no ensino de inglês foram a rede social *Facebook*, o *site* educacional *Edmodo*, que pode também ser considerada uma rede social com fins educativos, além de *sites* que eram indicados para a realização de atividades diversas, como treino de *listening* e pesquisa de tópicos gramaticais. Jean acredita que ao associar a atividade de estudo com lazer virtual, a *internet* atua no subconsciente do aprendiz mascarando o caráter mais sisudo da atividade escolar em favor de um momento mais leve e descontraído.

[194]

A utilização da *internet*, de uma certa forma, atua no subconsciente dos jovens no momento em que estão executando alguma atividade escolar, por exemplo, dizendo que ali não é, diga-se de passagem, uma obrigação e sim uma atividade prazerosa, pelo simples fato de vincular a ideia de descontração e de diversão com a *internet*. (Jean – N2)

Para a maioria dos alunos, a C35 surgiu durante o nosso curso, quando desenvolvemos trabalhos via *internet*. Por esse meio, conforme afirma Vinícius, no excerto 194, eles conseguem dividir o tempo entre lazer e trabalho de forma prática, algo que é trivial para uma geração habituada a ouvir pelo fone de ouvido do *smartphone* sua *play list* personalizada num *site* de músicas, enquanto troca mensagens com contatos do *WhatsApp* ou posta uma *selfie* no seu *Instagram* e ainda atualiza o sistema *android* do seu aparelho.

[195]

VINÍCIUS: Eu acho importante porque, por exemplo, como a gente trabalhou com *Facebook*, com *Edmodo*, é uma maneira de facilitar pra gente. Porque, às vezes, muita atividade, papel, a gente perde, ou fica com preguiça, não tem tempo pra fazer. E ali você já tá unindo uma coisa à outra, você já tá ali no seu momento de lazer, você pode trabalhar com suas atividades, mas, no geral, o uso de TIC facilitou muito. (Entrevista)

É claro que há atividades de aprendizagem que requerem uma atenção mais focada no trabalho para se alcançar o rendimento esperado, mas a maioria das que foram solicitadas como atividade extraclasse nos meios virtuais não impediam os alunos de realizarem outras tarefas. E tenho observado no decorrer de mais de dez anos ensinando inglês para turmas grandes em escolas públicas que o aluno mais interessado e que tem melhor rendimento na aula não é necessariamente aquele que parece estar mais atento ao que o professor diz ou anota na lousa. Aprendi isso logo no início da minha carreira quando um aluno que se sentava no fundo da sala, com um fone de ouvido, sem material de anotação e uma aparente indiferença ao que ocorria na aula se mostrou o melhor aluno da turma. Ele era aluno do terceiro ano do ensino médio, optou por prestar vestibular para Letras/Inglês na época e, hoje, é um colega de profissão. Desde então, acredito que há alunos capazes de construir conhecimento a partir da atenção desfocada, embora não seja a regra.

Assim como a C31, a C35 foi apontada pelos questionários como crença social para o grupo, 91% de adesão, e pôde ser observada nas ações dos participantes nas aulas, visto que a maioria utilizava seus *smartphones* conectados à rede *wi-fi* da escola na maior parte do tempo. Essa atitude era permitida nos momentos de atividades escritas sobre questões gramaticais ou aquisição de vocabulário. Mas em outros momentos, como nas atividades de *listening*, não era permitido que os alunos navegassem na *internet*. E no trabalho de

interpretação de textos, para criar um clima mais agradável na aula, eu deixava que eles escolhessem algumas trilhas sonoras de músicas cantadas em inglês para serem ouvidas na sala em volume baixo.

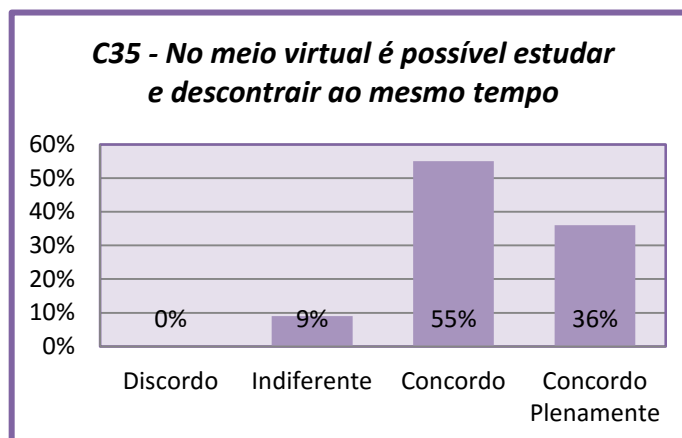


Gráfico 6.2.1.4.3: C35 – No meio virtual é possível estudar e descontrair ao mesmo tempo

Pelas lentes das crenças emancipatórias, as TIC são vistas numa perspectiva mais positiva e essa visão pode interferir na recepção do aprendiz às atividades de ensino com essas ferramentas. Se isso de fato acontece e a ação do aprendiz é em alguma medida influenciada por essa forma de compreender a inserção de tecnologia no ensino e aprendizagem, ele terá ganhos substanciais rumo a sua emancipação como aprendiz de inglês, como a possibilidade de gerenciar seu tempo de estudo e a liberdade para traçar seu próprio caminho, tomar suas próprias decisões e fazer suas escolhas a partir de suas motivações, gostos, julgamentos e princípios.

Essa visão vai ao encontro da definição de aprendiz autônomo de Little (1991) apoiada por Cruz (2009) como sendo aquele que, além de refletir criticamente sobre o processo de aprendizagem, traça objetivos, de acordo com suas necessidades e assume a tarefa de decidir o que, como e quando estudar para alcançar os resultados desejados. Dessa forma, as TIC podem ser compreendidas como promotoras da autonomia.

6.2.2 Crenças condicionantes

Este grupo compreende quatro crenças: C18, C20, C26 e C33. Assim como as crenças emancipatórias, elas possuem carga significativa mais positiva, entretanto estabelecem, implicitamente, condições para que o ensino-aprendizado com TIC aconteça e seja efetivo.

C18. Utilizar TIC implica assumir um papel ativo frente às novas práticas educacionais

As transformações sofridas por nossa sociedade nas últimas décadas, no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico e seu papel na disseminação de novas formas de produção do conhecimento e condução do processo pedagógico, impõem mudanças nas posturas dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. O uso de tecnologias na educação, assim como em outros setores da nossa vida, é algo que veio para ficar, e ninguém fica imune a sua presença, por mais que se resista. É preciso, então, repensar a forma de lidar com as práticas pedagógicas e adaptá-las à nova ordem.

Os alunos participantes deste estudo parecem estar cientes dessa necessidade quando reconhecem que é esperado de professores e alunos uma atitude mais ativa nessa perspectiva. Alex, por exemplo, entende que o uso de recursos didáticos digitais nas aulas denota o envolvimento do professor nessa dinâmica contemporânea. O aluno entende que a associação do ‘consumo tecnológico’ à aprendizagem não compromete a capacidade cognitiva dos alunos, pelo contrário, colabora para a produção do conhecimento. Por sua vez, no excerto 197, Vinícius acentua a possibilidade que as TIC proporcionam ao aluno de estender seu aprendizado de inglês para fora da sala de aula e o chama à responsabilidade de buscar tirar proveito desse benefício.

[196]

Pensar em aulas com recursos didáticos digitais é se envolver diretamente como sujeito de novas práticas educacionais. Essas práticas não se colidem com as capacidades cognitivas dos estudantes, mas colaboram no enriquecimento informacional e buscam conciliar o que se consomem, enquanto mercado tecnológico, do que se pode aprender utilizando estes recursos. (Alex – N2)

[197]

VINÍCIUS: Eu acho que ele tem que ser sempre interessado e não só ficar naquilo que é dado em sala de aula, que também é uma característica da TIC, né? Você pode aprender fora de sala de aula. Mas acho que o interesse é fundamental porque não adianta você só aprender e aquilo que você aprendeu e você não exercitar. Não só o interesse no sentido de você aprender mais, mas também no de você exercitar aquilo que você aprendeu pra que fique sempre ativo na sua memória. (Entrevista)

Conforme tabulação dos dados do questionário três, 9% dos participantes discordam da C18, enquanto 55% concordam e 27% concordam plenamente com a ideia expressa por ela:

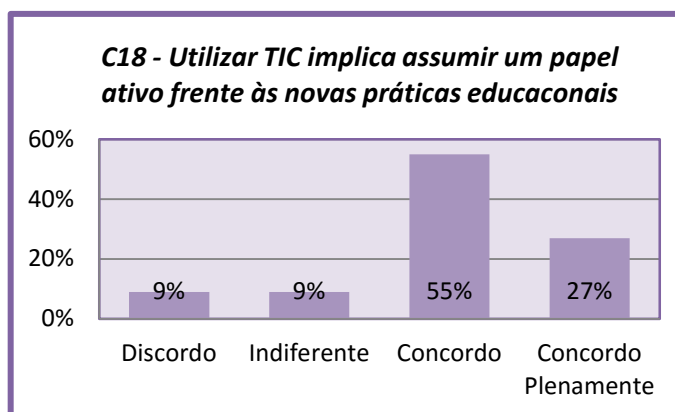


Gráfico 6.2.2.1: C18 – Utilizar TIC implica assumir um papel ativo frente às novas práticas educacionais

O gráfico gerado a respeito da C18 mostra que mais de 80% dos participantes concordam que é preciso assumir um papel ativo frente às novas práticas educacionais. Implicitamente, essa disponibilidade para tal comportamento é colocada como um fator condicionante à funcionalidade das TIC no contexto contemporâneo. Isto é, caso alunos e professores não se abram ao engajamento nos papéis que o novo cenário colocado para a educação demanda deles, o uso de TIC não fará sentido nem trará resultados.

C20 – O trabalho com TIC deve ser mediado pelo professor

A possibilidade de as TIC contribuírem para a autonomia do aprendiz foi mencionada em alguns momentos desta tese, como na análise das crenças C14, C15, C17, C23 e C35. Aqui me parece um espaço propício para reforçar uma questão que talvez não tenha sido enfatizada naquelas outras ocasiões, que diz respeito ao papel do professor na construção dessa autonomia.

Ao teorizar sobre a questão, Little (1991) sustenta que autonomia não é sinônimo para autoinstrução e não implica a abdicação de responsabilidades por parte do professor. Fundamentada nesse mesmo autor, Cruz (2009) enfatiza que o aprendiz não é responsável pela totalidade do processo e defende que o fato de um indivíduo optar por estudar sem o auxílio do professor não significa, necessariamente, que ele atinja um alto nível de autonomia. A autora completa que a presença do professor é indispensável, ajudando, incentivando e fornecendo ao aluno as condições para o desenvolvimento da autonomia, por meio de oportunidades de aprendizagem em que ele tenha um papel ativo.

A C20 relaciona-se com essa discussão à medida que reivindica que o professor tenha o papel de mediador no trabalho com TIC. Foi considerada como crença condicionante porque apesar de não contradizer a ideia de que as tecnologias trazem vantagens para o ensino

e aprendizagem de inglês, como o desenvolvimento da autonomia, sugere que a utilização delas trará melhores resultados quando intermediada pelo professor, como problematiza Alex na narrativa:

[198]

As TICs trazem vantagens tais como a sua linguagem interativa e dinâmica e a busca por aprimoramentos em relação à utilização de mais recursos mais interativos, além de sua aproximação diante das novas necessidades no processo de ensino e um contato maior entre o aluno e os recursos tecnológicos. Por outro lado pode ser a desvantagem em relação aos alunos, em alguns casos, pouco aproveitarem o potencial desses recursos quando utilizados sozinhos sem nenhum mediador. (Alex – N2)

Da mesma forma, Lucas admite que o uso de recursos tecnológicos é positivo para o ensino e a aprendizagem, mas lembra que o professor deve fazer parte disso, mediando a situação de aprendizagem pelas TIC:

[199]

Logo, o uso dos recursos para aprender a língua inglesa é bastante interessante na forma na qual o professor seria apenas o mediador do processo de aprendizado. (Lucas – N2)

Apesar de atingir mais de 70% dos participantes, a C20 está longe de ser considerada uma crença social no grupo, visto que perto de 30% deles não se posicionaram, de forma definitiva, a respeito.

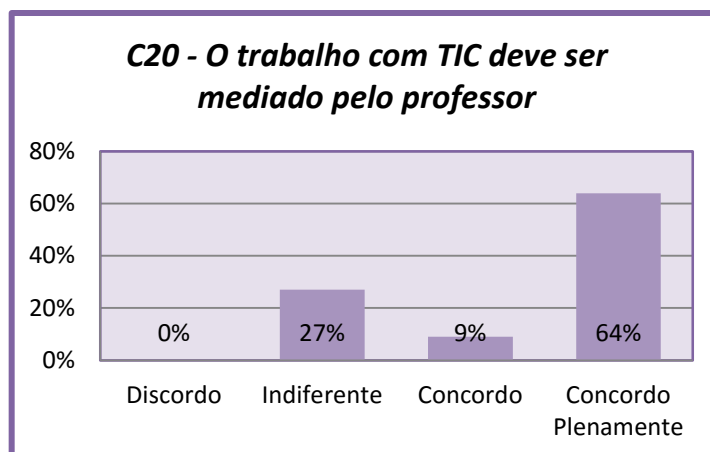


Gráfico 6.2.2.2: C20 – O trabalho com TIC deve ser mediado pelo professor

Entretanto, é importante perceber que não houve ninguém que discordasse dessa crença, do que se pode concluir que esses alunos não veem a mediação do professor como uma condicionante para o sucesso do trabalho com TIC, apesar de reconhecerem o seu valor dentro do processo.

C26. Uma boa conexão de *internet* é fundamental numa instituição que trabalha com TIC

Que a tecnologia facilita a vida das pessoas em vários setores e nas mais diversas situações, isso é fato. Mas não se pode negar também que quando surgem as dificuldades de utilização ou faltam as condições necessárias para que elas nos sirvam eficientemente, colocamos em cheque a convicção de que elas realmente estão a nosso favor. O problema é maior quando a pessoa se condiciona ao uso de determinadas tecnologias ao ponto de não conseguir reagir quando algo inesperado acontece, deixando a situação fugir do controle.

No caso da utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem de inglês ou de qualquer outra disciplina, o professor deve ter sempre em mente um plano B, pois nunca se sabe quando a lâmpada do *data-show* vai queimar, ou vai faltar energia na escola, ou o coordenador de informática requisitará aquele laboratório para o qual a aula foi pensada devido a uma demanda emergencial qualquer. A exemplo disso, numa ocasião planejei uma atividade avaliativa em que os alunos deveriam ouvir a música *Last kiss*, da banda Pearl Jam, mas o *CD-player* não leu o CD que eu havia levado e a rede de *internet* da escola estava em manutenção, de forma que fui impedido de baixá-la ou reproduzi-la diretamente de algum *site* de música. A minha saída foi cantar a música para que os alunos respondessem às questões que dependiam da sua execução.

A C26 se refere especificamente às fragilidades da *internet* que fizeram parte da experiência com TIC vivida pelo grupo de participantes. Esse tipo de contratempo coloca a C26 entre as crenças condicionantes a respeito das TIC, pois grande parte dos recursos tecnológicos mais interessantes para serem utilizados na aula de inglês dependia de acesso à *internet* e se ela não funciona como esperado, a experiência com TIC não acontece.

Muitas vezes tivemos dificuldade de executar um planejamento de aula devido a falhas na conexão, por se tratar de uma conexão “precária”, como diz Carlos no excerto 200, ou porque o servidor de acesso não suportava toda a demanda da escola. O aluno questiona se é possível confiar numa “via de comunicação dessas”, conforme excerto:

[200]

Mas sempre os professores dizem “Ah, tem conexão disponível na Instituição”, de modo, é verdade. Todavia, a conexão que nos oferecem é tão precária que até pra abrir o Google demora minutos. Aí pergunto: Será mesmo que com uma *internet* dessa, poderíamos confiar? Será que há alguma viabilidade de enviar qualquer que seja documento com uma via de comunicação dessas? É claro que há dias que ela funciona perfeitamente. Se caso convivesse dia a dia na instituição e por alguma forma, precisasse dela por algum motivo você entenderia. Talvez entenda esses meus argumentos como uma simples desculpa, mas acredite, não é! (Carlos – N2)

A reivindicação do aluno quanto à importância de uma rede de acesso à *internet* eficiente numa instituição em que os professores podem optar por trabalhar com TIC é muito pertinente, visto que a grande rede reúne muitas ferramentas interessantes para a educação. Entretanto, é preciso situar o excerto da narrativa do aluno citado no momento em que as narrativas sobre TIC foram escritas, para que seja melhor compreendida sua mensagem. Carlos, apesar de demonstrar interesse pelas aulas de inglês, era um aluno bastante omissivo em relação às suas responsabilidades com as atividades escolares, não só em relação a inglês, mas de uma forma geral. Além disso, ele cursava outro curso técnico no período da tarde em outra instituição e acredito que o acúmulo de atividades dos dois cursos contribuía para essa postura.

A narrativa da qual foi retirado o excerto 200 foi solicitada após a entrega das notas da segunda unidade, na qual Carlos não teve bom aproveitamento e perdeu pontos por não ter entregado todas as atividades avaliativas, incluindo algumas que deveriam ter sido enviadas por *e-mail*. Na época, vi naquela narrativa, um posicionamento firme em relação à necessidade de acesso eficiente à *internet*, o que estou plenamente de acordo e volto a afirmar que é extremamente pertinente. Mas havia ali também uma tentativa de Carlos em justificar a sua displicência para com as aulas, pois se ele tivesse se empenhado mais, teria conseguido cumprir com as suas obrigações assim como seus colegas que tiveram prazos e situações de acesso à *internet* idênticos aos dele.

A C26 teve boa adesão da turma, 91% dos participantes, o que a classifica como uma crença social entre o grupo:

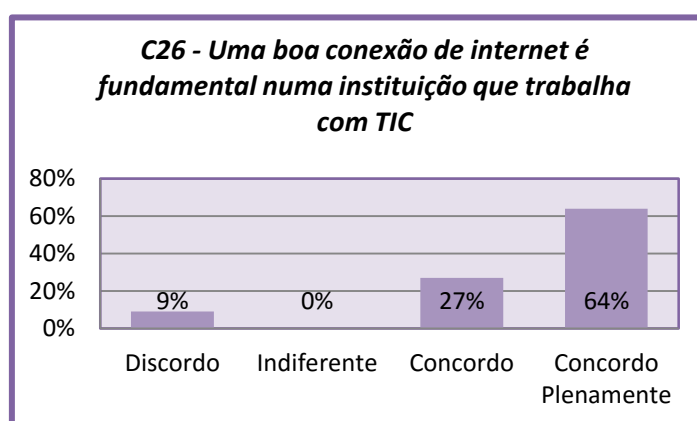


Gráfico 6.2.2.3: C26 – Uma boa conexão de *internet* é fundamental numa instituição que trabalha com TIC

Atribuo a pequena taxa de discordância da C26, 9%, ao fato de a maioria das atividades desenvolvidas pela *internet* ter sido solicitada como trabalho de casa e nas redes residenciais a dificuldade de acesso a *sites* ou envio de *e-mails* costuma ser menor. Talvez por isso, uns poucos alunos não tenham se incomodado com os problemas de acesso à *internet*

disponível na escola, mas tenho certeza que se fosse diferente, as aulas poderiam ter sido mais incrementadas utilizando outros recursos disponíveis na rede.

C33. No ensino de inglês devem-se interpolar metodologias clássicas com as novas tecnologias

Assim como a C20, a C33 diz respeito diretamente ao trabalho do professor. Ela levanta uma questão que já foi defendida por mim na seção 4.2, sobre tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, segundo a qual a inserção de tecnologias na educação não deve ser vista em termos de um rompimento do velho em função do novo. Pelo contrário, eles podem coexistir harmoniosamente, tirando-se proveito do que há de melhor nas inovações tecnológicas para a educação e nas metodologias clássicas de ensino de inglês.

Os participantes deste estudo demonstraram, nos dados e durante a minha observação, que nossa forma de pensar estava alinhada. O trecho escrito por Mateus é representativo disso, quando o aluno afirma que para o processo de ensino-aprendizagem ser eficaz é necessário dispor de “uma série de metodologias” que incluam o uso de recursos tecnológicos e atividades de ensino na “sala de aula clássica”:

[201]

Quando se trata do ensino de outra língua, nesse caso o inglês, é mais eficaz o ensino-aprendizagem, em minha opinião, quando dispõe de uma série de metodologias que não somente a sala de aula clássica, mas também recursos como *internet*, músicas em aparelhos eletrônicos ou até mesmo aplicativos nos celulares do tipo *smartphone*. (Mateus – N2)

No excerto a seguir, Ramon comenta as desvantagens das tecnologias na educação, no que diz respeito à conduta do professor de inglês. O aluno reclama dos professores que se apoiam nas tecnologias de forma excessiva, “trazendo para a sala de aula muita diversão e pouco conteúdo” e deixam de dar “aula de fato”, ao que o participante parece se referir àquele momento de interação entre professor e aluno, explicando e tirando dúvidas, construindo esquemas no quadro, dando *feedback* formativo, incentivando a participação etc. Na sua fala fica expressa a alternância entre métodos clássicos e as TIC como um fator condicionante para o bom funcionamento das últimas, já que “a tecnologia em si, não ensina tudo sozinha”.

[202]

Como tudo na vida, as tecnologias podem trazer desvantagens, pelo fato de que muitos professores se utilizam da tecnologia e deixam de dar aula de fato, trazendo para sala de aula muita diversão e pouco conteúdo, pois, a tecnologia em si, não ensina tudo sozinha. (Ramon – N2)

Entre as crenças condicionantes, a C33 foi a única que obteve adesão total da turma, com a maioria dos participantes concordando plenamente que é preciso mesclar metodologias tradicionais com o uso de tecnologias no ensino de inglês, 64%, configurando-se, portanto, como crença social forte para o grupo pesquisado.

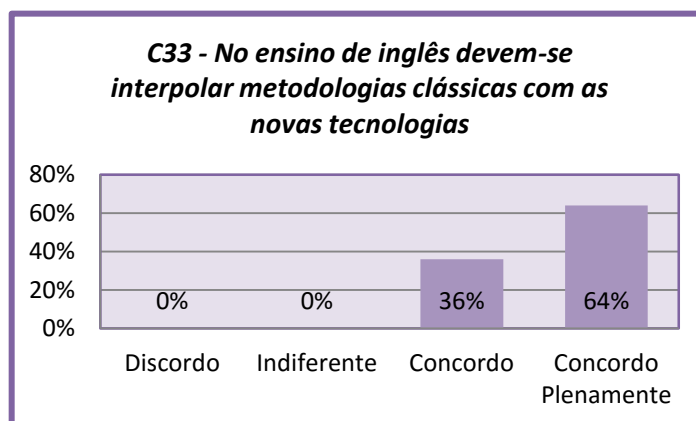


Gráfico 6.2.2.4: C33 – No ensino de inglês devem-se interpoliar metodologias clássicas com as novas tecnologias

A análise da C33, mais do que sugerir a alternância de métodos de ensino, enfatiza a importância do professor de inglês e das escolhas que conduzem sua ação na sala de aula, além de mostrar que os alunos estão atentos a isso. Comungo com o pensamento de Mendes (2007 apud SCHEYERL, 2009) segundo a qual a eficácia de toda prática pedagógica dependerá principalmente da filosofia de ação desenvolvida em sala com os alunos, já que ele tem a posição privilegiada de negociar, sugerir, incentivar e orientar as mudanças necessárias para que o processo de aprendizagem seja harmônico e produtivo.

6.2.3 Crenças limitantes

A noção de crenças limitantes é utilizada com frequência nas áreas de Programação Neurolinguística (PNL)⁴⁴ e *Coaching*⁴⁵ como sendo resultantes de interpretações

⁴⁴De acordo com Richard Bandler, um dos idealizadores da PNL, esse método permite que as pessoas aprendam a explorar de modo eficiente sua capacidade cognitiva de maneira ativa, a comandar suas ações e reações e a identificar padrões que influenciam o comportamento dos sujeitos, de modo a ajudá-los a efetuar mudanças radicais em diversos sentidos (BANDLER, 1993). Dias e Passos (2015) discutem a eficácia da aplicação da PNL no campo educacional e a reconhecem como uma maneira de se aprofundar no aprendizado humano, de modo que as pessoas possam atingir resultados desejados e específicos através da quebra de paradigmas relacionados a algumas crenças limitantes do sujeito, que afetam o progresso e desenvolvimento do estudante.

⁴⁵*Coaching* é uma prática que visa a apoiar pessoas, grupos ou empresas, no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos e, com isso, potencializar resultados em campos específicos. De acordo com Nogueira (2011), o termo *coach*, do inglês ‘treinador’, tem sua origem nos esportes e sua prática se estendeu aos âmbitos empresariais, organizacionais e educativos. A autora explica que o *coaching* é uma prática que implica mudança,

negativas de experiências vividas, que podem criar barreiras para o desenvolvimento de pessoas e grupos e atrapalhar o alcance de objetivos ou a potencialização de resultados. Neste estudo, foram classificadas quatro crenças de natureza limitante: C24, C25, C30 e C32. O efeito das crenças limitantes nos processos de ensino e aprendizagem de inglês se opõe às emancipatórias, pois enquanto essas últimas tendem a impulsioná-lo, aquelas, cujo surgimento está relacionado a pensamentos ou situações que representam obstáculos que limitam o avanço do aprendiz, podem causar interferências negativas.

C24 – O trabalho com TIC não é válido porque não podemos confiar em máquinas

Um dos objetivos deste estudo é traçar um mapa das crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês circundantes nos sistemas de crenças dos participantes, com ênfase naquelas mais recorrentes. A C24 não é uma crença recorrente nos sistemas de crenças dos participantes, nem é partilhada pelos membros do grupo. Indícios dela foram detectados na narrativa de um único aluno, Carlos, o mesmo que questionou a qualidade do acesso à *internet* na escola. Apesar de, inicialmente, me parecer uma crença individual e motivada por uma situação específica - a justificativa do aluno pelo não cumprimento de atividades requisitadas, julguei importante trazê-la para esta discussão porque serve para mostrar que a relação das TIC com o ensino e a aprendizagem é marcada também por tensões e desajustes, com os quais o professor deve estar preparado para lidar.

A ideia de que o trabalho com TIC não é válido é justificada por Carlos pelo fato de que não se pode confiar nas máquinas. No momento da escrita dessa narrativa, o aluno estava inconformado por ter perdido pontos na avaliação da unidade, por não ter cumprido com suas responsabilidades referentes às atividades extraclasse. Essa pontuação era importante para eles porque servia para complementar a nota das avaliações. Para consegui-la, os alunos só precisavam entrar no grupo criado na rede social durante a unidade para deixar suas contribuições nas discussões ou para postar aquilo que julgassem interessante para o seu aprendizado de inglês e dos colegas, além de enviar os trabalhos via *e-mail*, embora aqueles que precisassem entregá-los em mãos sempre fossem atendidos.

O aluno em questão me procurou para se queixar da sua nota. Expliquei a ele os motivos pelos quais ele não conquistou a mesma pontuação que os colegas e chamei-lhe a atenção para o fato de que não seria justo que ele fosse tratado da mesma maneira que os

ressignificação de crenças, revisão de modelos e autorreflexão e, segundo Wolk (2008), articula elementos da Linguística, da Filosofia, da Biologia e da Psicologia. Essa prática supõe acompanhamento, pois o profissional *coach* oferece suporte e permanece com o *coachee* (cliente) até os seus objetivos sejam concretizados.

outros que se esforçaram para realizar todas as atividades, além disso, era importante que ele aprendesse que somos responsáveis pelos nossos atos ou omissões. Acredito que essa situação tenha influenciado na sua narrativa sobre o uso de TIC no primeiro semestre de aula, da qual segue um trecho:

[203]

Em minha opinião o trabalho com qualquer dispositivo tecnológico não é válido, pois, de qualquer maneira não podemos confiar em máquinas, em redes ou fornecedores das mesmas. /.../ Posso lhe mostrar claramente um exemplo de que não podemos confiar ou mesmo avaliar o aluno a partir desse método. Primeiro começarei citando exemplos em sala de aula. X, aluna do 4º EM, perdeu a senha do *Edmodo*, e consideravelmente a sua participação caiu drasticamente, “participação” essa que lhe custaria pontos na unidade. Outro exemplo, minha fornecedora, está constantemente fazendo manutenção, ficando dias sem fornecer a conexão, e eu não posso fazer nada, primeiro por que aqui eu não tenho telefone pra contratar uma banda larga, e segundo que a mesma é a mais barata da cidade, cabendo nos meus orçamentos. (Carlos – N2)

O caso da aluna citada por Carlos na narrativa é verdadeiro e não foi o único. Outros alunos perderam ou esqueceram a senha de acesso ao *Edmodo*, mas a recuperaram facilmente logo que me informaram da situação para que eu gerasse um novo código de acesso. Como eu era também professor orientador do projeto integrador da turma, quem precisasse tinha a chance de me reportar esse tipo de problema pessoalmente três vezes na semana ou em qualquer dia, via *e-mail* da turma. A aluna citada por Carlos nunca veio a mim para questionar a nota daquela unidade, pois parecia reconhecer que não tomou as providências necessárias quando devia, e na terceira unidade sua situação ficou normalizada.

A preocupação com notas baixas é muito comum entre os alunos do IFBA porque lá, diferentemente do que já presenciei em outros sistemas de ensino, o risco de reprovação é real e o aluno pode ser jubilado se reprovado pela segunda vez na mesma série. No conselho final, é levado em consideração o aproveitamento de todas as disciplinas, mesmo aquelas que costumam ser marginalizadas em outros contextos de ensino, como Artes, Inglês e Educação Física. Os alunos do quarto ano são mais preocupados ainda com o resultado do conselho porque, em geral, já estão cheios de expectativas de entrar na universidade.

A C24 foi revelada na narrativa escrita por Carlos no início do segundo semestre de aulas. Ao final do semestre, tendo passado a situação de desconforto por conta da nota baixa que motivou seus comentários, o próprio aluno já não concordava com a questão que ele havia levantado. Todos os participantes assumiram discordar da C24, conforme representado no gráfico, o que dá margem à conclusão de que ela não foi incorporada ao sistema de crenças do grupo.

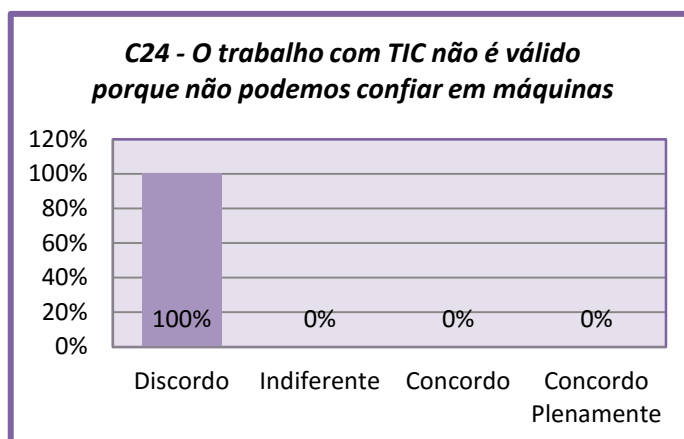


Gráfico 6.2.3.1: C24 – O trabalho com TIC não é válido porque não podemos confiar em máquinas.

No contexto de ensino e aprendizagem, quando nutrida, uma crença da natureza da C24 pode atuar como limitante do trabalho com TIC, pois gerará um descrédito nessas ferramentas fazendo com que o aluno deixe de cogitar a possibilidade de aprender por meio delas. Com isso, ele vai encarar o uso de TIC com desconfiança e dificilmente se dará a oportunidade de experimentar e tentar tirar proveito dos recursos que elas proporcionam.

C25 – Atividades em ambiente virtual são menos produtivas que em sala de aula

A C25, de forma idêntica à C24, foi incluída nesta discussão a partir da narrativa de Carlos, mesmo não tendo sido observada em outros instrumentos de geração de dados, por ser reveladora de possíveis tensões em relações ao uso das TIC no ensino de inglês. Mas diferente daquela, esta obteve adesão de alguns membros do grupo, 27%, tendo-se configurado como crença real entre eles, mas longe de ser classificada como crença social. E dessa vez, Carlos está entre os 9% de alunos que concordam plenamente com a questão levantada a partir de sua narrativa.

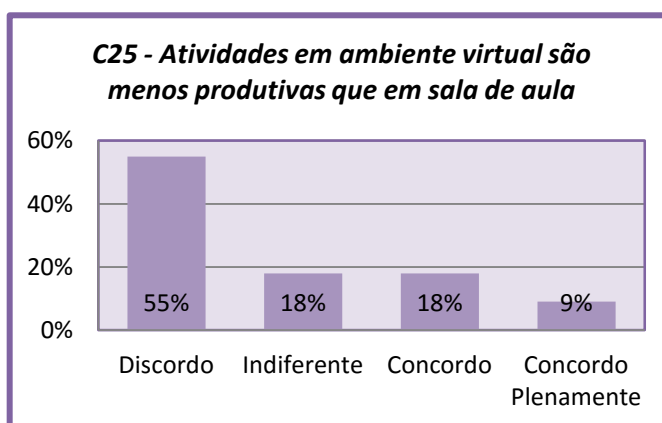


Gráfico 6.2.3.2: C25 – Atividades em ambiente virtual são menos produtivas que em sala de aula

O excerto abaixo em que Carlos estabelece algumas comparações acerca da produtividade em ambientes virtuais e nas interações em sala, mais uma vez gira em torno da questão avaliativa reportada anteriormente. Mas, além disso, o participante levanta questões que considero muito pertinentes em relação ao trabalho em sala, como a possibilidade de o professor atuar mais ativamente como incentivador da participação do aluno, e à maior probabilidade de perda de foco quando utilizando o meio virtual para estudar em casa.

[204]

Até por que, se pudéssemos trabalhar da mesma forma em sala de aula seria muito mais interessante, atividade em sala de aula rende muito mais que qualquer outro meio. Pense bem, em sala de aula o professor está vigiando e de qualquer forma, direta ou indiretamente, avaliando o aluno pelo contato direto e induzirá o aluno a participar, entre outras formas de avaliação que acho mais justa e mais eficiente. Outra opinião que tenho em relação a esses tipos de comunicação por *internet*, é que o aluno acaba enrolando na hora de fazer qualquer atividade, e com essas nossas ondas de *internet* como *Facebook*, *ask*, etc., ele acaba não disponibilizando a sua atenção e seu foco diretamente a esses processos de aprendizagem. (Carlos – N2)

Como defensor devoto da importância da interação face a face entre professor e aluno para o sucesso do ensino e aprendizagem de inglês, penso que as atividades em sala devam ser mesmo mais produtivas que no ambiente virtual, embora nem sempre aconteça dessa forma. Entretanto, isso não implica pensar que elas sejam improdutivas e por isso não mereçam créditos dos participantes do processo, o que limitaria ou desqualificaria sua utilização como ferramentas de aprendizagem.

É importante salientar que esses dois momentos de aprendizagem não têm o objetivo de concorrer ente si, pelo contrário, devem ser complementares. Cabe ao professor, conhecendo seus alunos e as possibilidades que seu contexto de ensino lhe oferece, decidir dentre a variada gama de possibilidades de atividades com TIC quais surtirão mais efeito entre seus alunos e cumprirão melhor seus objetivos de ensino. Elas devem sempre ser usadas em favor de um plano de ensino pensado e delineado para atender aos objetivos da disciplina que, por sua vez, devem vislumbrar os interesses do aprendiz. Do aluno, espera-se que aprenda a manter o foco e gerenciar seu tempo de estudo pela *internet*, tirando o máximo proveito das potencialidades que o meio virtual oferece para quem realmente deseja aprender inglês.

C30 – As TIC não são acessíveis a todos

Apesar das vantagens apresentadas para a utilização de TIC, sobretudo na seção que discute as crenças emancipatórias, a falta de acesso a elas ainda é uma realidade para muitos alunos e isso representa um obstáculo para a plena otimização desses recursos no ensino de inglês. Nos excertos a seguir, Mateus acredita que a utilização de recursos tecnológicos para a educação deve-se restringir à sala de aula, visto que alguns alunos podem não dispor dos mesmos recursos em casa. Kelly também reconhece que “nem todo mundo tem acesso a um computador, *internet*, *smartphone*...” e Cláudio chama a atenção para a falta de habilidade de alguns para manusear os equipamentos tecnológicos, o que os torna privilégio de poucos alunos:

[205]

A vantagem desse recurso já foi enfatizada ao longo do texto, que é a atração do aluno por aquele processo e a maior desvantagem é que se for expandir para além do instituto pode ser que os alunos não tenham acesso ao mesmo recurso em casa, então deve ser uma vivência a ser realizada somente na escola. (Mateus – N2)

[206]

Porém, como toda regra tem uma exceção, eu acredito na ideia de que a tecnologia ainda não se encontra acessível para todas as pessoas, ou seja, nem todo mundo tem acesso a um computador, *internet*, *smartphone*... (Kelly – N2)

[207]

CLÁUDIO: /.../ hoje, os meios de comunicação e informação estão aí (+) tem muita informação, mas prá utilizá-los poucos alunos tem a habilidade de manusear. Esse seria um ponto um pouco difícil, mas tendo paciência e, como posso dizer, desenvolvendo habilidade realmente, é um bom caminho porque além de desenvolver o aprendizado acaba integrando o aluno à equipe. (Entrevista)

A C30 é compartilhada por todos os participantes do estudo, configurando-se, portanto, como crença social no contexto investigado:

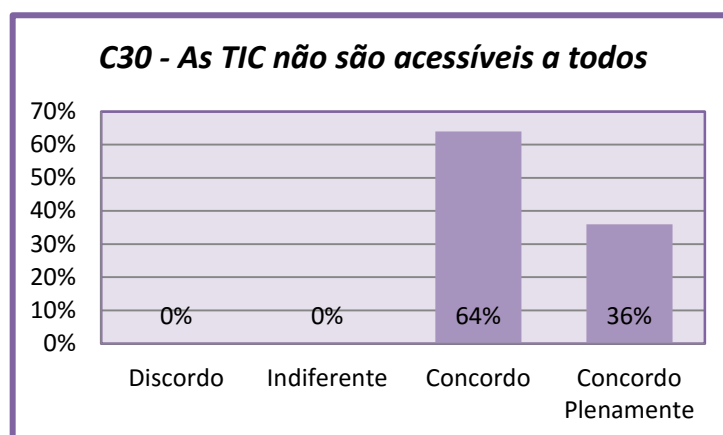


Gráfico 6.2.3.3: C30 – As TIC não são acessíveis a todos

De fato, a utilização de TIC surtirá mais efeito se todos os alunos tiverem acesso aos recursos tecnológicos também em suas casas com a ampliação do contato com o inglês fora da sala de aula e a realização de atividades indicadas pelo professor. No caso dos participantes deste estudo, conforme respostas do questionário 01, que visava a levantar o perfil tecnológico dos participantes, todos tinham conexão com a *internet* em casa, mais de 90% a acessava todos os dias, 55% se mantinham conectados de 1 a 3 horas e os demais excediam esse tempo.

Com isso, conclui-se que os participantes deste estudo não fazem parte da parcela de estudantes que ainda estão excluídos do acesso às TIC, o que pode ter influenciado positivamente nos resultados da pesquisa. Mais que isso, mostra que, apesar de disporem de situação mais confortável nesse sentido, os alunos têm clareza a respeito da situação de exclusão tecnológica que ainda existe. Mas, como conclui Cláudio, é preciso ter paciência para lidar com esses empecilhos em prol dos benefícios que as TIC podem proporcionar.

C32 – O mau uso das TIC pode causar desinteresse do aluno

A importância do uso adequado das TIC na educação é defendida por Ertmer (2005), fundamentado na compreensão de que experiências negativas com tecnologia podem influenciar negativamente as crenças a respeito de sua vinculação à aprendizagem e a recepção de experiências de ensino futuras com esses recursos. Assim, a formação e informação a respeito do uso apropriado das TIC pelos professores são fundamentais na hora de elaborarem seus planos de aula, para que o aluno reconheça ali oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvam crenças positivas acerca desse uso.

Lucas concorda que as TIC devem ser usadas “da forma certa”, caso contrário podem causar desinteresse do aluno na aula, já que o meio virtual costuma ser atrativo. O participante acredita também que elas podem resultar em “falta de compromisso do professor”, talvez por encarar as atividades com TIC como auto instrucionais e deixar de cumprir com seu papel de facilitador da aprendizagem. Entendo que o aluno queira chamar a atenção para a necessidade de moderação do uso de tecnologias na aula e da definição e cumprimento dos papéis de professores e alunos nessa dinâmica:

[208]

As TIC quando não usadas de forma certa podem acarretar vários problemas como a falta de interesse na aula e falta de compromisso do professor que passa a ser menos requisitado dentro da sala de aula. (Lucas - N2)

Nos excertos seguintes, Júlia e Carlos se remetem especificamente às experiências com o *Edmodo*. A aluna já assumiu não ter muita afinidade com a vinculação de redes sociais à aprendizagem de inglês, apesar de reconhecer que é uma questão pessoal e que não necessariamente se aplique a todos os aprendizes. Aqui, ela toca num ponto que considera negativo a respeito desse *site*, que já foi discutido anteriormente quando problematizei o uso das redes sociais: o fato de ele possibilitar mais estudo que entretenimento. Os alunos com o perfil dos participantes deste estudo, em geral, são ávidos por se comunicarem, interagirem e contarem suas histórias pelas redes sociais, ainda que tenham a oportunidade de se verem todas as manhãs, como é o caso aqui. Essa interação virtual é uma forma de diversão para eles. Mas ao se deparar com a “obrigação” de participar de uma rede social (ou *site* educacional) menos conhecida, com um grupo restrito aos colegas de classe e com objetivo único de aprendizagem, a experiência não lhes parece tão interessante assim e alguns passaram a vê-lo como um “fardo”, conforme descreve Júlia:

[209]

O fato de o *Edmodo* não ser um instrumento “conhecido”, tornou-o chato e por ser um instrumento de avaliação, a obrigação de utilizá-lo, se transformou em um fardo (pelo menos para mim). (Júlia – N2)

Carlos é menos enfático que Júlia, mas também relata que inicialmente não gostou da experiência com o *Edmodo*, por tratar-se de um programa que ele não conhecia e que não apresentava, na sua opinião, “muita interação com o mundo”. Ele esperava que, mais que o aprendizado, o ambiente lhe proporcionasse também “diversão” e um momento lúdico junto com os colegas. Quando passamos a adotar o *Facebook*, o aluno diz ter aumentado seu interesse e passou a acreditar na aplicação desses *sites* para a aprendizagem:

[210]

PESQUISADOR: Como avalia sua experiência de aprendizagem de inglês com uso de TIC?

CARLOS: Em primeira instância eu não me simpatizei muito com a tecnologia da informação junto a inglês, porque pra mim é ainda uma coisa desconhecida. E o primeiro contato foi com um programa que até então eu não conhecia e não tinha muita interação com o mundo, ou seja, era só aquele programa que me restringia somente àquilo ali, ao aprendizado, e não há interação assim com os meus colegas pra que eu pudesse postar uma coisa, como se fosse realmente uma coisa lúdica. Era um programa mais que você via que só entrava no programa para contar nota, ou seja, não tinha aquela diversão. E posteriormente, eu acabei, com a nova metodologia, que foi inserir o inglês em uma rede social mais dinâmica, uma rede social mais aberta (+) então a partir desse momento eu vi que realmente o inglês e a tecnologia poderiam se unir e podia ajudar a nossa aprendizagem. Daí então eu comecei a me interessar mais e procurar estar inserido nessa nova aplicação do aprendizado do inglês. (Entrevista)

Embora a C32 tenha dividido as opiniões dos participantes, entre discordâncias, indiferenças e níveis diferentes de adesão, conforme gráfico, ela se configurou como uma crença consolidada no grupo. Esse tipo de crença surge de experiências que não corresponderam às expectativas dos sujeitos envolvidos e podem comprometer a qualidade das experiências futuras. É importante que elas sejam rebatidas a partir da reflexão dos fatores que não permitiram que a experiência tivesse êxito e do convencimento por meio de novas experiências que busquem contornar os entraves detectados na experiência antiga.

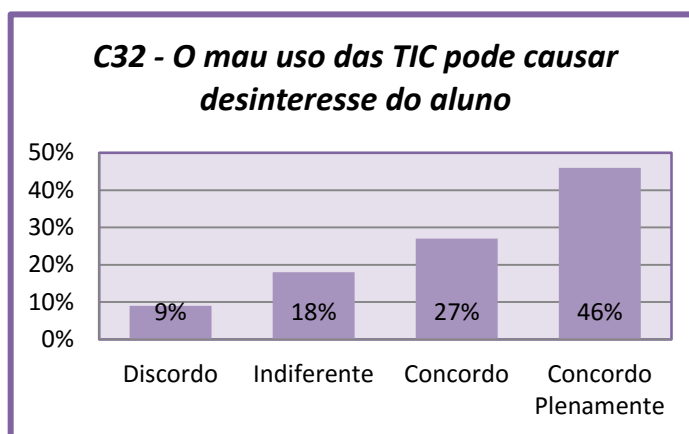


Gráfico 6.2.3.4: C32 – O mau uso das TIC pode causar desinteresse do aluno

Noto que a maioria das observações dos participantes que ajudaram a revelar crenças limitantes tem uma relação muito forte com a questão avaliativa, sobretudo nos meios virtuais. Entretanto, o espaço virtual não era usado como instrumento de avaliação no sentido estrito. As redes sociais, por exemplo, eram usadas como forma de incentivo para a interação em inglês, independente de erros ou do nível de elaboração de suas contribuições. O que “contava pontos” era o comprometimento em estender o contato com o inglês fora da sala de aula. Algumas tarefas, como enquetes e sugestões de temas para serem comentados, eram colocadas apenas como formas de direcionar a participação dos alunos, o que era suficiente para obter os pontos pela atividade, mas eles eram livres para interagir da forma que mais lhes agradassem.

O problema é que tudo que recebe o nome de avaliação, prova ou teste é visto por grande parte dos alunos como algo assustador e negativo, ao invés de uma forma de crescimento. Pensando assim, a necessidade de o professor avaliar e a obrigação de os alunos serem submetidos a tal processo sempre será fonte geradora de crenças limitantes ao ensino aprendizagem de inglês. É preciso lidar com essa questão de forma mais tranquila para minimizar os ônus dessa relação a começar pela compreensão do que a avaliação venha a ser.

A avaliação deve ser concebida como um processo necessário e contínuo no ensino e aprendizagem, que tem o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem em que se encontra o aluno, dentro dos objetivos propostos pelo plano de curso. Ela não deve ser vista como um instrumento que pune e constrange, mas que visa a identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades que possam impedir maiores avanços. Por essa concepção, os erros indicam ao professor em que ponto o aluno não está conseguindo articular o conhecimento que já possui com o que é novo e essa consciência por parte do professor será importante para orientar suas decisões pedagógicas subsequentes no sentido de ajudar o aluno a superar suas limitações.

Essa questão revela a necessidade de se desenvolverem mais estudos que abordem as crenças sobre avaliação, tanto de aprendizes quanto de professores. A reflexão acerca delas pode ser o ponto de partida para se compreender melhor esse processo e até definir rumos para formas de avaliar mais eficientes.

Neste capítulo, apresentei, num primeiro momento, a análise das crenças sobre ensino aprendizagem de língua inglesa trazidas pelos participantes, bem como aquelas formadas ou ressignificadas durante a realização deste estudo. Em seguida, discuti as crenças especificamente relacionadas ao uso das TIC e, nesse grupo, elas foram categorizadas em emancipatórias, condicionantes e limitantes, levando-se em consideração a carga significativa de cada uma e os possíveis efeitos que elas podem vir a provocar nas atitudes dos indivíduos frente à sua aprendizagem de inglês. O capítulo a seguir encerra esta tese com a apresentação de conclusões e outras considerações acerca do estudo.

CAPÍTULO 7 – Conclusão

Este capítulo de comentários finais está dividido em quatro seções. Na primeira, retorno às perguntas de pesquisa que motivaram este estudo e, em seguida, teço considerações a respeito das suas contribuições teóricas, práticas e metodológicas para o ensino e pesquisa do inglês (LE) em escolas públicas e técnico-profissionalizantes. Num terceiro momento serão registradas algumas sugestões para estudos futuros que sirvam de contribuição para a minha proposta ou que ampliem a discussão dentro do cenário da formação profissional e, por fim, apresento minhas considerações finais.

7.1 Retomando as perguntas de pesquisa

O principal fator que desperta o interesse por desenvolver minhas pesquisas e, em grande medida, determina o percurso que elas devem seguir é o meu desejo pessoal de promover o ensino de inglês no meu contexto de trabalho, a escola pública técnico-profissionalizante. Iniciei minha carreira profissional como professor substituto de inglês, na rede federal de ensino técnico profissionalizante, em 2003, no interior de Minas Gerais. Depois de três anos ingressei, como professor efetivo, num *campus* da mesma rede situado em Valença, no estado da Bahia. No decorrer desses anos, além de investir na continuidade da minha formação, tenho me empenhado em compreender melhor os comportamentos e expectativas dos meus alunos frente ao aprendizado de inglês, para que eu possa, na medida do possível, harmonizar minha prática com a suas realidades e anseios.

Assim, a visitação do arcabouço teórico apresentado nos capítulos 3, 4 e 5, bem como em alguns momentos da análise de dados, e a definição da metodologia que viabilizou a realização da minha pesquisa, foram guiadas pela minha intenção de responder a quatro perguntas que surgiram desse meu desejo de me tornar um profissional mais completo e sensível ao meu contexto de atuação. Além disso, por meio deste estudo, tive a oportunidade de ampliar o meu trabalho de mestrado para outra esfera do ensino profissionalizante, envolvendo o uso das TIC e o processo de ressignificação de crenças que não foi possível investigar naquela ocasião. Após árduo e gratificante trabalho de pesquisa, análise e interpretação, apresento aqui as respostas alcançadas.

1. Quais as crenças dos alunos do Curso Técnico de Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio acerca dos processos de ensinar e aprender inglês (LE)?

A partir dos dados gerados por meio de duas narrativas, uma entrevista semiestruturada, quatro questionários e da minha observação no ambiente escolar e em atividades pedagógicas fora da escola durante um ano letivo, foi revelada uma infinidade de crenças dos 11 alunos participantes. Para viabilizar o estudo, optei por trabalhar apenas com as crenças de maior recorrência entre eles e aquelas que, mesmo não tendo sido verificadas nos sistemas de crenças da maioria dos participantes, eram relativas a temas que julgo relevantes para os processos de ensino e aprendizagem de inglês e que, portanto, mereciam ser discutidas.

O levantamento das crenças se deu em dois momentos. No primeiro, na primeira semana de aulas, foi solicitado que os participantes escrevessem narrativas contando sobre suas experiências de aprendizagem e registrando outras considerações que julgassem pertinentes acerca do seu processo de aprendizagem de inglês (anexo D). Essas narrativas foram analisadas e a partir delas foi gerado o questionário 02 (anexo H), contendo 18 crenças, com o intuito de traçar um mapa das crenças mais recorrentes entre os participantes, como se estivesse considerando um único sistema de crenças na sala de aula. Uma dessas crenças não encontrou sustentação nos dados, por isso foi desconsiderada, ficando 17 crenças sobre aspectos diversos do ensino e da aprendizagem de inglês, que foram classificadas em crenças sociais mantidas, crenças individuais e crenças ressignificadas, conforme quadro a seguir:

Quadro 7.1.1 – Síntese das crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de inglês (LE).

CRENÇAS SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS (LE)	
CRENÇAS SOCIAIS MANTIDAS	02. É importante aprender inglês desde cedo 04. A aula de inglês deve ser lúdica e dinâmica 11. O professor precisa ter boa formação e boa metodologia 13. O trabalho com música favorece o aprendizado de pronúncia e aquisição de vocabulário 16. O domínio de inglês é um diferencial no mercado profissional

CRENÇAS INDIVIDUAIS	<p>06. Não se aprende inglês em turmas grandes</p> <p>07. É importante estudar num país da língua</p> <p>08. É difícil aprender inglês porque é muito diferente do português</p> <p>09. Inglês é mais fácil que português</p>
CRENÇAS RESSIGNIFICADAS	<p>01. Não se aprende inglês na escola pública</p> <p>03. O estudo do verbo <i>TO BE</i> é excessivo e maçante</p> <p>05. É muito difícil desenvolver a oralidade</p> <p>10. O professor tem que ser criativo, paciente e dinâmico</p> <p>12. A dedicação do aprendiz é fundamental</p> <p>14. Assistir a filmes legendados melhora a compreensão da língua</p> <p>15. Tradução e repetição de palavras auxiliam na aquisição de vocabulário</p> <p>17. As TIC favorecem o aprendizado de inglês</p>

A segunda fase do levantamento das crenças aconteceu na metade do segundo semestre letivo, quando os participantes já haviam sido expostos a diversas experiências de aprendizagem com o uso de TIC e, portanto, já teriam formado ou amadurecido suas crenças a respeito do uso desses recursos no ensino e aprendizagem de inglês. Foram solicitadas novas narrativas, mas dessa vez, abordando apenas a experiência de aprender inglês com TIC (anexo E). Após análise dos textos foram reveladas 27 possíveis crenças que compuseram o questionário 03 (anexo I). Desse grupo, 8 também não se confirmaram, restando 19 crenças referentes ao uso de TIC no ensino e aprendizagem de inglês, que foram classificadas em emancipatórias, condicionantes e limitantes, conforme quadro a seguir:

Quadro 7.1.2 – Síntese das crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de inglês (LE) com o uso de TIC.

CRENÇAS SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS (LE) COM O USO DE TIC	
CRENÇAS EMANCIPATÓRIAS	19. As TIC proporcionam maior vivência com o idioma aprendido 21. O ensino com TIC traz mudanças significativas para o desenvolvimento do aluno 22. A interação é uma das maiores vantagens das TIC 23. As TIC dinamizam a aula e motivam o aluno 27. Pela tecnologia, o aprendizado é tangencial 28. Redes sociais são atrativas e favorecem a aprendizagem 29. Redes sociais mais conhecidas surtem maior efeito para fins educacionais 31. As TIC tornam o aprendizado fácil e prazeroso 34. A tecnologia prende a atenção do aluno e instiga a aprendizagem 35. No meio virtual é possível estudar e descontrair ao mesmo tempo 36. Com a tecnologia o inglês entra no universo das pessoas
CRENÇAS CONDICIONANTES	18. Utilizar TIC implica assumir um papel ativo frente às novas práticas educacionais 20. O trabalho com TIC deve ser mediado pelo professor 26. Uma boa conexão de <i>internet</i> é fundamental numa instituição que trabalha com TIC 33. No ensino de inglês devem-se interpolar metodologias clássicas com as novas tecnologias
CRENÇAS LIMITANTES	24. O trabalho com TIC não é válido porque não podemos confiar em máquinas 25. Atividades em ambiente virtual são menos produtivas que em sala de aula 30. As TIC não são acessíveis a todos 32. O mau uso das TIC pode causar desinteresse do aluno

2. De que forma as experiências de aprendizagem dos participantes influenciam os seus sistemas de crenças?

Os sistemas de crenças dos indivíduos estão em constante estado de fluxo, visto que o homem, ser social e inacabado, se transforma e transforma o meio em que vive continuamente. A cada nova vivência, independente do sentimento que ela desperte, seja alegria, aflição, afeto, decepção, tristeza, euforia, ansiedade, raiva, prazer, compaixão,

repulsa, medo, melancolia etc., o homem é capaz de aprender e se reinventar. E essa transformação é muito suscetível ao crivo das suas crenças, que influenciam e até definem a sua forma de ver o mundo, se situar nele e compreender suas relações de maneira idiossincrática.

Considerando-se as crenças na esfera do ensino e aprendizagem de inglês, este estudo mostrou que essa mesma lógica é válida. Os dados analisados apontam para uma relação muito direta entre a formação das primeiras crenças dos participantes nas primeiras séries do ensino fundamental, como Alex e Mateus, que por volta dos 8 anos de idade tinham aulas lúdicas e dinâmicas que contribuíram para despertar seu interesse pelo aprendizado da língua. Essa mesma crença é partilhada por Kelly, Cláudio e Lucas, mas, no caso desses alunos, ela foi motivada por experiências mais tradicionais e pouco interessantes em salas de aulas cheias e com professores despreparados ou desinteressados em seu ofício.

Além de desencadear a formação de crenças, as experiências podem influenciar na transformação daquelas já consolidadas. A crença de que não se aprende inglês na escola pública, por exemplo, amplamente disseminada na nossa sociedade, era uma crença partilhada pelos participantes deste estudo e tinha suas origens ligadas às experiências pessoais daqueles que foram vítimas dos problemas enfrentados pelas nossas escolas públicas, ou surgiram do que supunham aqueles que estudaram apenas em escolas privadas, como Alex, que “pensava” que a escola pública não fosse capaz de oferecer um ensino de qualidade, tendo em vista a imagem que ele havia construído dessas instituições até ali. No caso dessa crença específica, a transformação ocorrida a partir das experiências de estudar inglês no 4º ano do ensino médio/técnico numa escola pública foi maior do que o esperado. Mais do que ressignificada, ela foi mudada, substituída pela crença de que é possível aprender inglês na escola pública.

As outras sete crenças classificadas como ressignificadas, discutidas na seção 6.1.3, também são exemplos de influências das experiências na transformação de crenças. A C03, C05, C10 e a C12 foram reveladas nos primeiros dados e ressignificadas no decorrer da pesquisa. A C03 e a C05, foram mitigadas, deixando de existir como crença social, enquanto que as outras ganharam força e importância dentro dos sistemas de crenças dos participantes, deixando de ser periféricas e, portanto, frágeis. A C14, C15 e C17, inicialmente foram reveladas entre as crenças de poucos alunos, mas foram anexadas aos sistemas de crenças daqueles que talvez nunca tivessem pensado a respeito delas anteriormente, por conta das experiências que viveram e também pela influência dos colegas, do professor e de todo o contexto de ensino.

3. Que relações há entre o que os participantes dizem ou pensam sobre o ensino-aprendizado de inglês e o que eles, de fato, fazem?

A relação entre crença e ação é um dos grandes interesses dos estudos das crenças, devido ao fato de que elas podem determinar comportamentos das pessoas. Nota-se que incoerências entre as crenças e as ações são bastante comuns em relação a vários aspectos, pois nem sempre agimos conforme julgamos que deveríamos, seja por comodismo, por se tratar de uma situação que foge ao nosso controle ou, simplesmente, porque tal ação não representa um risco ou ganho considerável.

Entretanto, nem toda crença implica uma ação. No ensino e aprendizagem de línguas, em geral, as crenças que pressupõem ações são aquelas que sugerem estilos, estratégias e atividades tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, ou que idealizam os sujeitos desse processo. Para que seja possível buscar essas relações deve-se considerar ainda, quem possui a crença. Por exemplo, as crenças de aprendizes que sugerem opiniões sobre a atividade de ensino, como a C04 (A aula de inglês deve ser lúdica e dinâmica), dificilmente poderão se relacionar às suas ações, pois elas estão mais ligadas a experiências desejadas ou vividas pelo indivíduo do que à sua decisão de agir, uma vez que o planejamento da aula não está sob seu controle.

Tendo em vista o exposto, nesse estudo foi possível observar um pouco da relação crença/ação dos participantes em 15 das crenças levantadas, quais sejam:

- C12. A dedicação do aprendiz é fundamental
- C13. O trabalho com música favorece o aprendizado de pronúncia e aquisição de vocabulário
- C14. Assistir a filmes legendados melhora a compreensão da língua
- C15. Tradução e repetição de palavras auxiliam na aquisição de vocabulário
- C17. As TIC favorecem o aprendizado de inglês
- C18. Utilizar TIC implica assumir um papel ativo frente às novas práticas educacionais
- C19. As TIC proporcionam maior vivência com o idioma aprendido
- C22. A interação é uma das maiores vantagens das TIC
- C23. As TIC dinamizam a aula e motivam o aluno
- C28. Redes sociais são atrativas e favorecem a aprendizagem
- C29. Redes sociais mais conhecidas surtem maior efeito para fins educacionais
- C31. As TIC tornam o aprendizado fácil e prazeroso
- C34. A tecnologia prende a atenção do aluno e instiga a aprendizagem
- C35. No meio virtual é possível estudar e descontrair ao mesmo tempo
- C36. Com a tecnologia o inglês entra no universo das pessoas

As ações dos participantes correspondiam à maioria dessas crenças. É claro que, em se tratando de um grupo de 11 alunos, não é possível assumir que todos eles tinham essas ações exatamente na mesma medida. A questão da dedicação, por exemplo, não foi uma constante para todos eles durante todo o curso. Mas falando em linhas mais gerais, os participantes eram dedicados, se empenhavam nas atividades com músicas, em sala ou fora dela, utilizavam muito o recurso de tradução por meio de aplicativos de *smartphones* ou *sites* da *internet*, participavam das interações pela rede social, se envolviam no trabalho com as TIC que eu propunha, faziam postagens e, com menor frequência, comentavam *posts* dos colegas.

A C14, que diz respeito ao aprendizado por meio de filmes, parece ser a que menos se realiza nas ações da maioria dos participantes. Apenas três alunos assumiram ter o hábito de usar filmes como instrumentos de aprendizagem e os demais preferiam assistir a filmes dublados, sem essa finalidade. Mas a inserção de atividades que envolviam vídeos nas aulas contribuiu para que a C14 fosse disseminada entre esses alunos, tornando-se uma crença social e, espera-se, os tenha motivado a incluí-las em suas ações de aprendizagem futuras.

A crença de que a tecnologia prende a atenção do aluno e instiga a aprendizagem, a C34, também é um caso a ser considerado em termos de incoerência entre crença e ação, quando se trata das atividades pela *internet* sem monitoramento do professor. A variedade de opções de entretenimento que o espaço virtual oferece pode facilmente dispersar a atenção do aprendiz menos interessado. A C34, inclusive, não se configurou como crença social no grupo porque os participantes reconhecem essa fragilidade das atividades na rede.

Algumas das crenças levantadas talvez não se relacionem com ações pontuais dos aprendizes, mas podem influenciar no desenvolvimento de uma atitude assertiva diante dos processos de ensino e aprendizagem e de hábitos que os favoreçam, quais sejam:

C09. Inglês é mais fácil que português

C16. O domínio de inglês é um diferencial no mercado profissional

C21. O ensino com TIC traz mudanças significativas para o desenvolvimento do aluno

C27. Pela tecnologia, o aprendizado é tangencial

Por outro lado, há crenças que podem contribuir na instauração de uma atitude desfavorável ao processo e, mesmo não correspondendo diretamente a ações, podem incidir sobre elas, impondo barreiras ou criando resistências à aprendizagem, como:

C01. Não se aprende inglês na escola pública

C03. O estudo do verbo TO BE é excessivo e maçante

C05. É muito difícil desenvolver a oralidade

C06. Não se aprende inglês em turmas grandes

C07. É importante estudar num país da língua

C08. É difícil aprender inglês porque é muito diferente do português

C25. Atividades em ambiente virtual são menos produtivas que em sala de aula

4. As experiências de aprendizagem de inglês com o uso de TIC contribuem para a ressignificação de crenças dos aprendizes?

Definitivamente sim. A análise mostrou que das dezessete crenças levantadas no início da pesquisa, oito passaram por processo de ressignificação, sendo que uma chegou a experimentar uma mudança, propriamente dita. Ela perdeu o seu significado inicial tendo sido substituída por uma nova crença, segundo a qual ‘aprende-se inglês em escolas públicas’. Conforme expresso no gráfico 7.1.1, a seguir, das oito crenças que passaram por transformações, além daquela que foi substituída, 02 foram reforçadas para todo o grupo, 02 foram mitigadas e 03 foram reforçadas para alguns alunos e anexadas aos sistemas de crenças dos demais. Essas transformações podem ser atribuídas, em grande medida, ao uso das TIC, visto que a experiência de aprender inglês não era novidade para os participantes. Todos estudaram inglês pelo menos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental em escolas regulares ou em cursos de idiomas e, no ensino médio, o uso das TIC é que foi o componente novo.

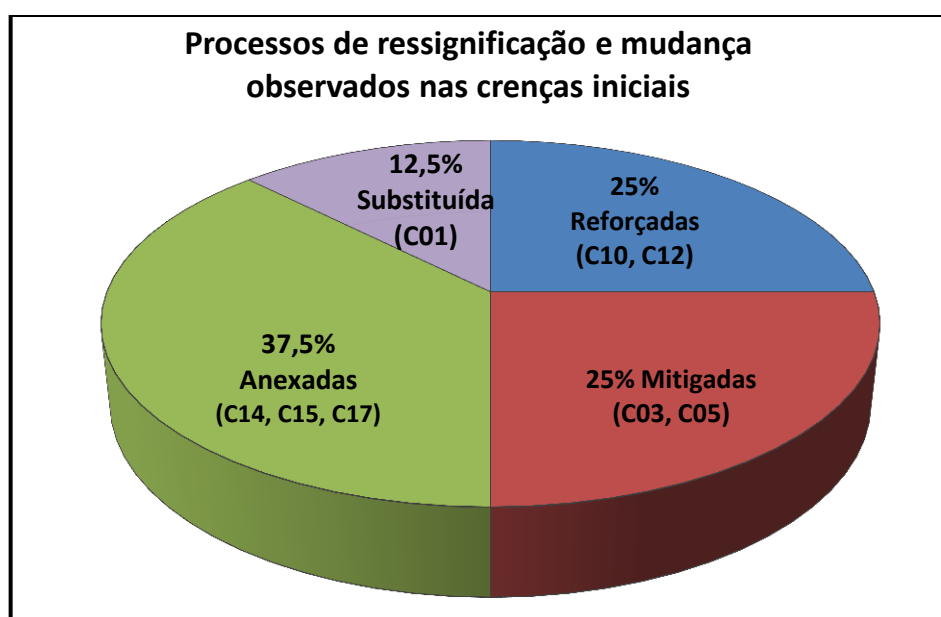


Gráfico 7.1.1: Processos de ressignificação e mudança observados nas crenças iniciais.

Entre as crenças sobre TIC, grupo 02, que surgiram posteriormente, a C24 também pode ser citada como prova de que as TIC contribuem para a ressignificação de

crenças. Ela era uma crença individual, segundo a qual ‘o trabalho com TIC não é válido porque não podemos confiar em máquinas’, que foi inferida a partir da narrativa de um único aluno e parece ter sido motivada pela tentativa do aluno em justificar o não cumprimento das suas atividades e responsabilizar uma suposta ineficácia das máquinas por isso. Mas os dados coletados pelo último questionário e a minha observação das atitudes do participante durante o semestre me convenceram de que ele mudou sua forma de pensar a partir das novas experiências de aprendizagem com TIC, com as quais desenvolveu maior identificação, passando a ser mais participativo.

Outro ponto que vale ser ressaltado a respeito das experiências de aprendizagem com TIC, apesar de extrapolar essa pergunta de pesquisa, é que elas representam um campo fértil para a eclosão de crenças relativas ao ensino e aprendizagem de inglês. Isso se justifica pelo fato de que a consolidação das TIC é relativamente recente, anos 90 (Cf. BRITO, 2003), assim como sua aplicação no ensino de línguas, ou seja, é um campo que ainda tem muito a ser descoberto por professores, aprendizes e pesquisadores. E a cada dia ele se torna mais amplo, dada à rapidez com que se renova o cenário tecnológico. Prova disso é que os participantes deste estudo, apesar de fazerem parte de uma faixa etária que nasceu na era da tecnologia, alguns deles ainda não haviam passado por experiências de aprendizagem com TIC e, por isso, não tinham ainda muitas ideias formadas a respeito.

7.2 Contribuições do estudo

Este estudo traz contribuições teóricas, práticas e metodológicas no campo da Linguística Aplicada, relativas ao ensino e aprendizagem de línguas. A contribuição teórica mais expressiva é o fato de aliar, de forma inédita, três áreas que têm despertado interesse das pesquisas nesse campo: o ensino em contextos de formação profissional, a ressignificação de crenças de aprendizes e a influência das TIC nesse processo.

A educação profissionalizante tem ganhado maior atenção das políticas para a educação no Brasil nos últimos anos, porém ainda é um contexto pouco explorado quando se trata de pesquisas relacionadas especificamente ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Mas já existem trabalhos importantes que ajudam a compreender melhor o processo nesse contexto e, dos últimos estudos, vale destacar as pesquisas de mestrado de Santos (2010), Andrade (2012) e Oliveira (2012).

Alinho-me à proposta de Andrade (op. cit) que aponta novos caminhos para o ensino de inglês no ensino profissionalizante, por meio da mudança do viés técnico para algo mais próximo do trabalho com as quatro habilidades e sob a perspectiva da pedagogia crítica. O trabalho de Oliveira (op. cit) investigou como os aspectos interculturais estão sendo abordados na prática do professor de inglês do Ensino Médio, se a abordagem escolhida está de acordo com o que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais para língua estrangeira moderna e se ela tem contribuído para a formação crítica dos estudantes. Apenas Santos (op. cit.) investigou as crenças de aprendizes, suas origens e as relações entre crenças, ações e experiências de aprendizagem, o que reafirma a importância do presente estudo e indica a necessidade de novas pesquisas.

Como contribuições práticas, este estudo pode iniciar nos alunos, professores, coordenadores de curso e demais profissionais envolvidos na educação profissional reflexões acerca dos variados temas que foram abordados a partir das crenças levantadas, com ênfase na utilização de TIC como recursos pedagógicos, não só no ensino de inglês como também para outras disciplinas. Aos professores que venham a conhecer esta tese, fica sugerida a importância de refletir sobre a qualidade do seu trabalho e da sua relação com o aluno, pois, conforme se observa nos relatos dos participantes, a ação do professor pode marcar profundamente o percurso formativo do aluno de forma positiva, mas também negativa. Nessa perspectiva, o desvelamento das crenças dos aprendizes contribui para que o professor conheça melhor seus alunos e busque harmonizar sua práxis às capacidades e expectativas deles. Além disso, particularmente, experimentei crescimento profissional considerável a partir da familiarização com a inserção de TIC no meu planejamento de aulas e descobri as surpreendentes possibilidades que elas oferecem para dinamizar o meu trabalho. Nesse ponto, vale ressaltar que contei, inclusive, com a ajuda dos próprios alunos participantes para várias questões relacionadas à utilização de alguns recursos e *softwares* com os quais eles eram mais familiarizados que eu.

Para os alunos participantes, a reflexão de suas crenças, inclusive daquelas que eles nem sabiam que possuíam, representou uma rica experiência de autoconhecimento e compreensão do seu lugar como participante ativo e responsável pela sua aprendizagem de inglês. Para os aprendizes em geral, a leitura desta tese pode levá-los a se identificarem com as questões discutidas aqui, produzindo aprendizagem vicária, isto é, aprender a partir da experiência do outro.

Como contribuições metodológicas, destaco o incentivo que este estudo traz para que sejam desenvolvidas novas pesquisas qualitativas, sob a forma de etnografia de sala de

aula, com geração de dados por meio de narrativas e entrevistas, além de observação participante, que é extremamente importante para aproximar o pesquisador do objeto investigado. A esse respeito, cabe ressaltar que, na condição de professor da turma, não fui visto como um *outsider*, cuja aceitação no contexto investigado pode sofrer resistências nos estudos etnográficos. Pelo contrário, a minha condição me possibilitou atuar mais como um ‘participante observador’, totalmente integrado ao ambiente.

7.3 Sugestões para futuras pesquisas

Para estudos futuros, sugiro que sejam abordados os diversos aspectos do ensino de línguas estrangeiras na educação técnico-profissionalizante, além da modalidade de ensino integrado ao ensino médio que foi contemplada aqui, como também nos cursos subsequentes ao ensino médio, educação de jovens e adultos, tecnólogo e superior, que são oferecidos pela rede federal de ensino, como também nas redes estaduais e iniciativa privada. Dentre os temas a serem abordados, o uso pedagógico das TIC sempre terá espaço, já que elas se renovam continuamente, de forma que sempre haverá um novo recurso a ser experimentado.

Em relação ao estudo das crenças especificamente, a sugestão é a continuidade da investigação no campo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira que é tão amplo, com o propósito de compreender o que aprendizes e professores pensam e esperam do ensino e da aprendizagem de inglês e de que forma esses processos se concretizam. Sugiro ainda a continuidade de estudos sobre os processos de mudança e ressignificação de crenças, na perspectiva do aprendiz e do professor, enfocando aspectos mais específicos, como a avaliação da aprendizagem, por exemplo, que foi tema motivador de algumas das crenças apresentadas aqui, ou a formação continuada, que pode ser uma maneira eficaz para levar os professores a refletirem sobre sua prática e reverem conceitos.

7.4 Últimas palavras

Nesta pesquisa de doutorado, foi realizado um estudo sobre a ressignificação de crenças de aprendizes de língua inglesa motivada pelas TIC, em contexto de formação técnico-profissionalizante, com a participação de 11 (onze) alunos do 4º ano do ensino médio integrado do Instituto Federal da Bahia, *campus* Santo Amaro. Trata-se de um estudo de

grande valor na Linguística Aplicada, visto que a temática “crenças” incita a discussão de várias áreas de interesse do ensino e da aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Além disso, mesmo não tendo sido um objetivo do estudo, ele levanta possibilidades de se trabalhar com grupos maiores no contexto público de ensino. E o formato de etnografia de sala aula, com o pesquisador atuando no seu próprio contexto, pode incentivar outros professores a implementarem sua prática a partir da sistematização acadêmica de experimentações e descobertas que eles já fazem no seu dia-a-dia escolar.

Concluo esta etapa com a certeza renovada de que os processos de ensino e aprendizagem devem ser pensados a partir do elemento aprendiz. É preciso ter em mente que ele não é um mero espectador da ação do professor. Por menos interessante que lhe pareça a sua história de aprendizagem de inglês, ele trará consigo percepções bem delineadas sobre vários aspectos desse processo, será um observador atento das ações do professor e o interesse despertado nele pelas interações proporcionadas pela experiência de aprender costuma ser proporcional ao seu empenho e sucesso no aprendizado.

Por isso é importante que o professor conheça as crenças que circulam pela sala de aula, reforçando as que contribuem para a emancipação dos aprendizes e ajudando-os a desconstruir ou ressignificar aquelas que podem limitar seu desenvolvimento, sempre de forma dialógica e reflexiva. É também por meio do diálogo que se estreita a relação professor-aluno, que considero salutar, uma vez que, os processos de ensinar e aprender se completam e se fortalecem a partir da instauração de uma parceria entre os sujeitos.

E foi por esse caminho que trilhei como professor e pesquisador na turma dos alunos que participaram deste estudo. Nossa parceria foi selada com companheirismo, colaboração, respeito, trabalho e também diversão, tendo a aprendizagem de inglês com TIC como pano de fundo. A atividade do dia poderia ser a leitura e postagem de textos da *internet* no laboratório de informática; a apresentação de um conteúdo novo em sala; um encontro na praça da cidade em plena manhã de sábado, com traje à fantasia, para gravar uma cena de Romeu e Julieta; uma visita guiada à biblioteca; um ensaio de dança para a apresentação na mostra de arte da escola; a correção de exercícios do livro *English File* ou mesmo uma prova de *listening* com a música indicada no dia anterior, no grupo do *Facebook*. Sempre conseguíamos fazer da aula, que nem tinha cara de aula, uma diversão. Assim, a construção do conhecimento surge disfarçada de recreação e, com o passar do tempo, já não há um limite bem definido para esses dois conceitos ou para os papéis de aluno e professor. São todos colaboradores.

Mas seria o trabalho com TIC o responsável por tudo isso? Não. Elas contribuem, mas não fazem o trabalho sozinhas. Ademais, a depender da forma que forem adotadas, podem até atrapalhar. Qual seria, então, a receita? Antes de tudo, é preciso que o professor goste de ser professor e acredite na qualidade do seu trabalho para então convencer o aluno de que o que propõe é bom, viável, possível e leve. O restante da fórmula é simples: conhecer do aluno mais que o seu nome e o seu número na chamada e envolver-se na sua aprendizagem na mesma medida que se espera que ele se envolva com o que você ensina.

REFERÊNCIAS

- ALANEN, R. A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Ed.) **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer academic press, 2003.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. (Org.) **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. In: **Reverte** – Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.6. Indaiatuba. SP: FATEC-ID, p.220-230, 2008.
- ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, p.191-231, 2007.
- ANDRADE, F.E.G. **Inglês no Ensino Médio Integrado: diferentes contextos históricos e a emergência de novos caminhos**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, UFBA, 2012.
- ANDRADE, M.E.S.F. **Muito além da ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino - aprendizagem de inglês para crianças**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2011.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. São Paulo: Papyrus, 2011.
- ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos & Língua(gem)**, vol.1. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, 2004.
- ARRUDA, C. F. B.; BAMBIRRA, M. R. A. **O processo de ressignificação de crenças e mudança da prática pedagógica de um professor de inglês como L2**. In: I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 1, 2006, Uberlândia, Anais. Uberlândia: UFU, 2006.
- ARRUDA, C.F.B. **O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em Educação Continuada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- ASSIS-PETERSON et al. Crenças e discursos: aproximações. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos & Língua(gem)**, vol.1. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- BANDLER, R. **Usando sua mente: as coisas que você não sabe que não sabe**. São Paulo: Summus Editorial, 1993.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- _____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**. Tese de Doutorado. University of Alabama. Tuscaloosa, Alabama. 2000.

_____. 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.

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

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H.V. (Org.) **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-42, 2006.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, 2006b.

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

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para a inclusão. In: CONCEIÇÃO, M.P. (Org.) **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas: Pontes, p. 19-36, 2011.

BARREIRA, S.; SOUSA, A.J. Análise do fator idade e do domínio prévio da língua materna na aprendizagem do inglês técnico. In: **Reverte** – Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.6. Indaiatuba. SP: FATEC-ID, p.201-218, 2008.

BAQUERO, Rute V. A. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. In: **Revista Debates**. NUPESAL / UFRGS. N. 1, dez. Poa: UFRGS / Escritos, v.1. p. 69-84, 2005.

BAX, S. CALL - past, present and future. **System**. v. 31, p. 13-28, 2003.

BLATYTA, D. F. Mudança de *habitus* e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, p. 63-81, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Histórico da educação profissional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 13 mai. 2011.

_____. **Lei 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 05 fev. 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília: 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**. Brasília, 05 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf>. Acesso em 05 fev. 2013.

BOMFIM, B. S.B.B. As crenças e a prática de ensino de uma professora formadora sob a ótica da teoria da ação planejada. In: **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes, p.81-105, 2011.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, **36(2)**, 81-109, 2003. Disponível em: <http://www.education.leeds.ac.uk/people/publications.php?staff=29>. Acesso em 22 mar. 2010

BREEN M. P.; CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.

BRITO, M. S. S. Tecnologias para a EAD via *internet*. In: ALVES, L; NOVA, C. (Org.). **Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos**. Salvador: Editora da UNEB, 2003.

BROWN, H. D. Teaching Across Age Levels. In: **Principles of language learning and teaching**. 5.ed. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Regents, p. 89-98, 2007.

CARAZZAI, M. R. P. Mudanças nas crenças e expectativas de três alunas-professoras ao cursar um mestrado em ensino de inglês como segunda língua (TESOL) em uma universidade inglesa. **Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar**, Nº 17. Maringá (PR),2008/2009.

CARMO, J. G. B. **O letramento digital e a inclusão social**. Disponível em: <http://www.educacaoliteratura.com/index%2092.htm>. Acesso em: 28 mar 2015.

CARVALHO, T. L. O professor de espanhol diante dos letramentos da Web e a utilização dos gêneros digitais. ARAÚJO, Júlio César. DIEB, Messias (Org.). **Letramentos na Web – Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 82-98.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês em escola pública? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, 2005.

CONCEIÇÃO. M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

COOK, G. A thing of the future: translation in language learning. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 17, n. 3, 2007.

CRUVINEL, R.C. Investigando experiências e crenças de mestrados em Linguística Aplicada. In: CONCEIÇÃO, M.P. (Org.) **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas: Pontes, p. 191-226, 2011.

CRUZ, G. F. O papel do centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras no desenvolvimento da autonomia dos alunos de letras. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 01, p. 59-68, 2009.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo/Brasília: UNESP/FLACSO, 2000.

DAMASCENO, J. A. et al. **A resistência do professor diante das novas tecnologias**. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-resistencia-professor-diante-das-novas-tecnologias.htm>. Acesso em 25/11/2011.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: _____.; _____. (Org.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, p.1-29, 2005.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DIAS, M.A.A.; SANTOS, H.N.A. **O uso de novas tecnologias no ensino de línguas: o uso de blogs como ferramenta de motivação e aprendizagem**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Marcos-Antonio-Araujo&Herbert-Nunes.pdf>. Acesso em 12 jan 2013.

DIAS, R. G.; PASSOS, J. S. Contribuições da programação neurolinguística no contexto educacional. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 38 - 46 , jan/jul 2008. Acesso em <http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/125/98>. Acesso em 12/02/2015.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS.A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 131-151, 2003.

ERTMER, P. A. Addressing first- and second-order barriers to change: strategies for technology integration. **Educational Technology Research and Development**, n.47, p.47-61, 1999.

_____. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? **Educational Technology Research and Development**, n.53, p. 25-39, 2005.

ESQUEDA, M. D.; FRATINE, R. V. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: crenças de alunos ingressantes do curso de Letras-Inglês. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos & Língua(gem)**, vol.2. Campinas, SP: Pontes, p. 205-227, 2011.

FAULSTICH, E. Oportunidade é uma interlíngua? **Marginália - Revista de Letras**, v.3, p.39-50, 2008.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERNANDES, F. A. **Crenças sobre a cultura de ensinar e aprender línguas de uma professora de inglês como língua estrangeira (LE) sem formação em Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2010.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRANCO, C. P. **Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRÓES, J. R. M. **Educação e informática: a relação homem/máquina e a questão da cognição**. Disponível em: http://edu3051.pbworks.com/f/foes+cognicao_aula2.PDF. Acesso em out. 2011.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. Tese (Doutorado) – Lancaster University. Lancaster, 1994.

GLEBOCKI, S. B. As escolas e o mundo corporativo. **Revista T&D**, n.109, p. 12-13, Janeiro/2002.

GODOY, D. T.; SUZUKI, C.K. **Tecnologia e ensino da língua inglesa: das propostas do estado ao cotidiano da sala de aula do ensino fundamental na escola pública do Paraná**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1537-8.pdf>. Acesso em 20 out. 2012.

GRATÃO, I. B.; SILVA, M. P. O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras. **Revista Intercâmbio**, vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

HANDLE, D. V.; CORL, K. A. Extending the dialogue: using electronic mail and the *internet* to promote conversation and writing in intermediate level German language courses. **CALICO Journal**, 15(1,3), p. 129-143, 1999.

HARVEY, O. J. Belief systems and attitudes towards the death penalty and other punishments. **Journal of Psychology**, 54, p. 143-159, 1986.

HORWITZ, E. K. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v.18, n.4, p. 333-340, 1985.

_____. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (ed.) **Learner strategies in language learning**. Cambridge: Prentice Hall, p. 119-129, 1987.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. Tradução: Fábio Alves. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. **Competência em Tradução**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, p. 19-58, 2005.

IFBA SANTO AMARO. **Plano Político Pedagógico do curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica - Educação profissional integrada ao Ensino Médio**. Santo Amaro (BA), 2010.

JACOBS, M. A. **Tirando dúvidas de inglês**. São Paulo: Disal, 2003.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**. Amsterdam, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v.5, n.2, p.191-204, 1995

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Beliefs about SLA: new research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KISO, R. **Guia completo para uma estratégia WEB 2.0 de sucesso**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/14537501/Guia-Completo-para-uma-estrategia-WEB-2-0-de-sucesso#scribd>. Acesso em 20 mar 2015.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London (UK): Longman, 1985.

KUDIESS, E. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem da LA no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças**. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação – Departamento de Didática das Línguas e suas Literaturas, Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

_____. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

LANDULFO, C. M. C. L. S. **A cultura de aprender línguas dos alunos de língua italiana da UFBA: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (Org.), **Learners and language learning Singapore:** Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.

LEE, L. Going beyond classroom learning: acquiring cultural knowledge via on-line newspapers and intercultural exchanges via on-line chatrooms. **CALICO Journal**, 16(2), p.101-120, 1998.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17 , p. 57-65, jan./jun., 1991.

LIMA Jr., A. S. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação: do dialético ao virtual.** Salvador: EDUNEB, 2007.

MACHADO, F. R. O uso de ferramentas de TIC em cursos de Letras Inglês: crenças de professores e alunos. **Anais do CELSUL 2008.** p. 2-14. Disponível em: http://www.celsul.org.br/Encontros/08/utilizacao_ferramentas_tic.pdf. Acesso em 10 out 2010.

MADEIRA, F. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 17-38, 2005.

MALCOLM, D. An Arabic-speaking English learner's path to autonomy through reading. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Ed.) **Learners' stories: difference and diversity in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, p.69-82, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** 2.ed., São Paulo: ÁTICA, 1991.

MELLO, C. L. C. V. **As relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto da escola pública.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2008.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre culturas". In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares.** São Paulo: Pontes, p.119-139, 2007.

MICCOLI, L. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.

_____. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos & língua(gem)**, vol.1. Campinas, SP: Pontes, 2010a.

_____. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades.** vol.1. Campinas, SP: Pontes, 2010b.

MORAN, et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Papirus: São Paulo, 2003.

MOSCOVICI, S. **Social representation: exploration in social psychology.** Duveen, G. (Ed.). Polity Press, 2000.

_____. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social.** Petrópolis, RJ: Vozes: 2003.

NAIMAN, N. et al. **The good language learner**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v.19, p.317-328, 1987.

NEDER NETO, T. **A evolução das crenças e atitudes de uma professora de Inglês em relação à motivação de seus alunos**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/arado/relatorio5.htm>. Acesso em: 05 out 2009.

NOGUEIRA, M. O. S. **Práticas colaborativas na escola: *coaching* e *mentoring* na (trans)formação do professor de línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2011.

OLIVEIRA, A. P. G. **Crenças de uma Professora de Língua Inglesa: O Papel do Professor e as Influências Contextuais em Foco**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2009.

OLIVEIRA, B. D. **A abordagem intercultural para o ensino de língua inglesa no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

OLIVEIRA, H. F. **À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Caleidoscópio**. São Leopoldo. v. 3, n.1, p.5-12, jan/abr. 2005.

_____. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em 20 nov 2008.

_____. Tecnologia na docência de línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L. C. P. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 595-613, 2010.

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, vol. 9, n.1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera_paiva.pdf>. Acesso em 02 nov. 2012.

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.

PESSOA, R. P.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: VIEIRA-ABRAHÃO & BARCELOS. A.M. F. (Ed.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 43-64, 2006.

PEIXOTO, R. P. **Monitor educacional (TV Pendrive): a tecnologia nas aulas de língua inglesa da escola pública**. (Dissertação). Mestrado em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2013.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

PITELI, M. L. **A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UNESP, São José do Rio Preto, 2006.

PIZZOLATTO, C. E. et al. O inglês instrumental em cursos de engenharia e a construção de sentidos. In: **Reverte** – Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.6. Indaiatuba. SP: FATEC-ID, p.142-157, 2008.

PORTNOW, James. The Power of tangencial learning. **Edge**, set, 2008. Disponível em: www.edge-online.com/blogs/the-power-tangencial-learning?page=0%2CO> Acesso em: 28 abr 2012.

POSNER, G. J. et. al. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, v. 66, n. 2, p. 211-227, 1982.

RAMOS, R; LESSA, A. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos & Língua(gem)**, vol.1. Campinas, SP: Pontes, 2010.

REIS, S.; CECCI, D. R. M. Expansão e redução de crenças: mudanças cognitivas na educação de alunos-professores de inglês. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos & Língua(gem)**, vol.1. Campinas, SP: Pontes, 2010.

REYMOND, C.; TARDIEU, C. (Ed.). **Guide tandem pour l'apprentissage des langues en binôme dans le secondaire**. Rouen: CRDP de Haute-Normandie, 2001.

RIBEIRO, M. M. S. Aspectos culturais no contexto empresarial globalizado: novos desafios para o professor de língua. In: **Reverte** – Revista de estudos e reflexões tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.6. Indaiatuba. SP: FATEC-ID, p.129-140, 2008.

RIDD, M. D. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. In: **Horizontes de Linguística Aplicada** 2, n.1 Brasília: Ed. Universidade de Brasília, p. 93-104, 2003.

_____. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: SILVA, D.E.G. (org). **I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica**. Instituto de Letras, Depto. de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, UnB, 2005. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, LIV, v. 1. p. 1-8, 2006.

ROCHA, C. H. Um estudo exploratório sobre o ensino de inglês no Fundamental I: foco nas crenças dos participantes. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos & Língua(gem)**, vol.1. Campinas, SP: Pontes, 2010.

RICOY, M.C.; COUTO, M.J.V.S. As tecnologias da informação e comunicação como recursos no Ensino Secundário: um estudo de caso. **Revista Lusófona de Educação**, v.14, p.145-156, 2009.

ROGERS, E. et al. **Diffusion of Innovations**. 4.ed. New York: Free Press, 1995.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968

SAKUI, K., GAIES, S. J. Beliefs and Professional Identity: A Case Study of a Japanese Teacher of EFL Writing. **The Language Teacher**, 26(6), p.1-11, 2002.

SANTOS, E. F. A música como fator de motivação para o aprendizado de inglês em escolas públicas. **Revista Desempenho**, v. 09, p.28-42, 2008.

_____. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, S. Projetos interclasses bilíngues. In: **Reverte** – Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.6. Indaiatuba. SP: FATEC-ID, p.220-230, 2008.

SCHEYERL, D. C. de M. Ensinar línguas estrangeiras em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 01, p. 125-139, 2009.

SCHÜTZ, R. **Interlíngua e fossilização**. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Acesso em 16 de mar 2010.

SILVA, L. O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte, 2001.

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 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 & Língua(gem)**, vol.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. (Org.) **Crenças, Discursos & Língua(gem)**, vol.2. Campinas, SP: Pontes, p. 205-227, 2011.

SIQUEIRA, D.S.P.; ANJOS, F.A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. In: **Muitas Vozes**. v.1, n.1. Ponta Grossa, p. 127-149, 2012.

SIQUEIRA, D.S.P.; CAMARGO, A. Estimulando a democratização e desmistificação de novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.) **Recortes interculturais na sala de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, p. 265-299, 2004.

SOARES, W. C. S. **A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

SOUZA, J. P. J. **Crenças de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento humano: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2007.

SPÍNOLA, V. Let's trade in English: um caso de Linguística Aplicada? In: **Reverte** - Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.9, Dezembro/2011, Indaiatuba, Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba.

TEIXEIRA, M. O ensino de inglês e a FATEC Itaquaquecetuba. In: **Reverte** – Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC Indaiatuba, n.6. Indaiatuba. SP: FATEC-ID, p.114-127, 2008.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.5, n.2, p. 91-116, 2002.

VILA, A; CALLEJO, M. L. **Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

WENDEN, A. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. **System**, v. 27, p. 435-441, 1999.

WHITE, C. **Language Learning in Distance Education**. Cambridge: Cambridge University press, 2003.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 201-229, 2003.

YOUNG, S. S.C. Integrating ICT into second language education in a vocational high school. **Journal of Computer Assisted Learning**, 19(4), p. 447-461, 2003.

ZANELA, M. **O professor e o “laboratório” de informática: navegando nas suas percepções**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 25-27, 2007.

WOLK, L. **Coaching: a arte de soprar brasas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina. Salvador-BA. CEP: 40170-290
Tel.: (71) 3283 - 6256 – Site: <http://www.pgglinc.lettras.ufba.br> - e-mail: pgletba@ufba.br

Ilma. Sra.

Andréa Amazonas

DD. Diretora do Departamento de Ensino do *campus* Santo Amaro - IFBA
SANTO AMARO - BA

Sou doutorando do programa de Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, com projeto de pesquisa na Linha Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, e professor efetivo de Inglês deste *campus*. Venho solicitar permissão para realização de coleta de dados nesta unidade de ensino para minha pesquisa que investigará os sistemas de crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês dos alunos do 4º Ano Integrado de Eletromecânica e a possível resignificação dessas crenças a partir da utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como aliadas no ensino.

Trata-se de um estudo de cunho etnográfico que será realizado no decorrer do ano letivo 2013 durante as minhas aulas regulares e contará com a colaboração dos alunos da turma supracitada. O estudo visa a promover uma reflexão sobre as crenças dos alunos a respeito do papel do inglês na sua formação básica e profissionalizante, conhecer suas expectativas e anseios acerca dessa disciplina e verificar a possibilidade de resignificação dos sistemas de crenças observados a partir da inserção de práticas de ensino que se utilizam dos recursos tecnológicos disponíveis na escola e no cotidiano dos alunos.

Certo de sua compreensão, antecipo meus agradecimentos.

Prof. Eduardo Ferreira dos Santos

Santo Amaro (BA), 08 de maio de 2013.

APÊNDICE B

Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina. Salvador-BA. CEP: 40170-290
Tel.: (71) 3283 - 6256 – Site: <http://www.pgglinc.lettras.ufba.br> - e-mail: pgletba@ufba.br

Caro(a) aluno(a)

Sou doutorando do programa de Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, com projeto de pesquisa na Linha Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, e professor efetivo de inglês do IFBA, *campus* de Santo Amaro. Realizarei a coleta de dados para minha pesquisa na sua turma, 4º Ano Integrado de Eletromecânica, durante as minhas aulas no ano letivo 2013 e, por isso, gostaria de convidá-lo(a) para ser um dos(as) participantes deste trabalho.

Caberá ao aluno participante escrever dois relatos/narrativas sobre a sua experiência de aprendizagem de inglês: no primeiro abordará fatos que considere importantes, anseios, expectativas e percepções sobre a sua experiência de aprendizagem de inglês, as estratégias de ensino e aprendizado que considera eficazes ou não, o papel de professores e alunos, e outras questões que lhe interessem dentro do tema. Na segunda narrativa, que será escrita no segundo semestre, terá como tema o ensino de inglês por meio de tecnologias. Além disso, serão feitas entrevistas abordando questões relevantes para a pesquisa observadas nas narrativas ou em sala de aula.

Com isso, pretende-se promover uma reflexão sobre as crenças dos alunos em relação ao ensino e à aprendizagem de inglês e da utilização de tecnologias de comunicação e informação na educação profissionalizante para que possamos propor formas de se trabalhar a disciplina de maneira mais efetiva, em consonância com as expectativas dos alunos. Salientamos que os dados coletados servirão somente para o projeto ao qual se vinculam, sendo assegurada a privacidade dos participantes.

Certo de sua compreensão, antecipo meus agradecimentos.

Prof. Eduardo Ferreira dos Santos

Santo Amaro (BA), 22 de maio de 2013.

APÊNDICE C



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina. Salvador-BA. CEP: 40170-290
Tel.: (71) 3283 - 6256 – Site: <http://www.pgglinc.letras.ufba.br> - e-mail: pgletba@ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar voluntariamente da pesquisa realizada pelo doutorando Eduardo Ferreira dos Santos, sob orientação da Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl. Fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados e entendo qual será o meu papel como participante.

Estou ciente de que a minha participação é de natureza voluntária, sem nenhum tipo de coerção, e assumo total responsabilidade pela *veracidade das informações* prestadas por mim.

Todas as minhas respostas, orais ou escritas, permanecerão anônimas e poderão ser utilizadas na tese, relatório e eventuais artigos ou apresentações que venham a ser produzidos a partir deste estudo.

Quero que seja utilizado o pseudônimo _____ sempre que o pesquisador necessitar referir-se a mim no(s) trabalho(s) que venha(m) a ser produzido(s) com base nos dados gerados em decorrência da minha participação nesta pesquisa

Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Salvador (BA), 22 de maio de 2013.

Assinatura do(a) participante

Contatos:

Pesquisador: eduferreirasantos@yahoo.com.br - (71) 9290-0419

Participante: e-mail: _____

Fone(s): _____

APÊNDICE D**Universidade Federal da Bahia****Instituto de Letras****Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura**Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina. Salvador-BA. CEP: 40170-290
Tel.: (71) 3283 - 6256 – Site: <http://www.pgglinc.letas.ufba.br> - e-mail: pgletba@ufba.br**NARRATIVA 01**

- **Roteiro para a escrita**

Escreva uma narrativa, contando sua história de aprendizagem de inglês e suas percepções sobre o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira.

Como foi sua experiência de aprendizagem? Que experiências positivas e/ou negativas você teve, e o que aprendeu com elas? Quais as suas dificuldades? Como se aprende inglês? Que conselho você daria para as pessoas que querem aprender inglês? O que espera do aprendizado de inglês?

APÊNDICE E



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina. Salvador-BA. CEP: 40170-290

Tel.: (71) 3283 - 6256 – Site: <http://www.ppglinc.letas.ufba.br> - e-mail: pgletba@ufba.br

NARRATIVA 02

- **Roteiro para a escrita**

Escreva um texto, contendo suas ideias e experiências relacionadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC⁴⁶) para aprender inglês, seja sozinho, com amigo(s), na escola ou em outros ambientes. A título de sugestão, abaixo seguem alguns tópicos que podem ser abordados.

Você gosta de aprender inglês com a ajuda de recursos tecnológicos?

Você vê vantagens e/ou desvantagens a respeito desse uso? Quais? Por quê?

Desconsiderando as atividades que envolvem TIC que realizamos nesse semestre, no IFBA, você já viveu outras experiências com esses recursos? Quais? Onde? Como as avalia?

⁴⁶ TIC é um conjunto de processos e produtos, frutos da evolução eletrônica e digital, capazes de processar, transmitir e armazenar fala, escrita, som, imagem e movimento, em forma de informações digitais, de maneira integrada ou não. (Alguns exemplos: filmes, vídeos, músicas, fotografias, câmera, gravador de voz, *notebook*, *internet*, celular, *smartphone*, *tablet*, *cd*, *sites* etc.)

APÊNDICE F



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina. Salvador-BA. CEP: 40170-290
Tel.: (71) 3283 - 6256 – Site: <http://www.pgglinc.letas.ufba.br> - e-mail: pgletba@ufba.br

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Quais os seus objetivos com o aprendizado de inglês?
2. Você já passou por situações em que precisou utilizar a língua inglesa?
3. Como eram suas aulas de inglês no ensino fundamental?
4. De quais atividades você mais gostava de fazer?
5. De que você não gostava nas aulas de inglês?
6. Como era abordado o ensino do verbo *TO BE*?
7. Como deve ser a aula de inglês?
8. Que habilidade(s) linguística(s) você considera que devem ter mais ênfase?
9. Que estratégias você usa para aprender inglês?
10. O que você considera como seus principais problemas ou limitações em sua aprendizagem de inglês?
11. Qual a sua opinião sobre o ensino da língua inglesa em escolas públicas?
12. Qual seria o perfil ideal para um bom professor de inglês?
13. Como deve agir um bom aprendiz de língua inglesa?
14. Qual a importância do inglês para sua formação profissional?
15. Como avalia sua experiência de aprendizagem de inglês com uso de TIC?

APÊNDICE G



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina. Salvador-BA. CEP: 40170-290
 Tel.: (71) 3283 - 6256 – Site: <http://www.pgglinc.letas.ufba.br> - e-mail: pgletba@ufba.br

QUESTIONÁRIO 01

Caro(a) aluno(a),

Conto com a sua colaboração para responder a este questionário que será utilizado na minha pesquisa de doutorado, da qual você está participando. Ele será importante para que eu compreenda melhor seu perfil como usuário da *internet*.

Obrigado pela sua participação.

Prof. Eduardo Ferreira Santos

Nome completo: _____ Idade: _____

Naturalidade: _____

Cursou ou Ensino Fundamental em: _____, na rede _____.

Estudou inglês no EF? _____ Já estudou outro idioma? Qual? _____

1. Você tem conexão de internet em casa?

Sim

Não

Menos que 1 hora.

De 1 a 3 horas.

Acima de 3 horas.

2. Onde você acessa a *internet* com mais frequência?

em casa

na escola

em *lan house*

no trabalho

em qualquer lugar (via *cel/smartphone*)

6. O que você costuma fazer na *internet*?

Visitar/postar em redes sociais.

Visitar *sites* de notícias.

Visitar *sites* educacionais.

Visitar *sites* de entretenimento (jogos, humor, filmes, vídeos etc.)

Ouvir músicas e/ou ver clipes musicais.

Fazer downloads de músicas e vídeos.

Usar motores de busca.

Checar/enviar e-mails.

Bater papo.

Fazer compras.

Fazer pesquisas escolares/acadêmicas.

Outros. _____

3. Que meio utiliza com mais frequência para se conectar à *internet*?

Computador/*notebook*

Celular/*smartphone*

Tablet

4. Com que frequência, em média, você acessa a *internet*?

Até 2 vezes por semana.

De 3 a 5 vezes por semana.

Todos os dias.

7. Antes das aulas de inglês no IFBA, você utilizava a *internet* para aprender essa língua?

Sim. Com frequência.

Sim. Às vezes.

Não.

5. Quanto tempo, em média, você fica on-line quando acessa a *internet*?

OBRIGADO!

APÊNDICE H



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
 Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina. Salvador-BA. CEP: 40170-290
 Tel.: (71) 3283 - 6256 – Site: <http://www.ppglinc.letas.ufba.br> - e-mail: pgletba@ufba.br

QUESTIONÁRIO 02

O processo de ensino-aprendizagem de inglês (LE)

Nome: _____

Ao responder, utilize a seguinte terminologia:

CP – Concordo plenamente

C – Concordo

N – Não concordo nem discordo

D – Discordo

	01. Não se aprende inglês na escola pública.
	02. É importante aprender inglês desde cedo.
	03. O estudo do verbo <i>TO BE</i> é excessivo e maçante.
	04. A aula de inglês deve ser lúdica e dinâmica.
	05. É muito difícil desenvolver a oralidade.
	06. Não se aprende inglês em turmas grandes.
	07. É importante estudar num país da língua.
	08. É difícil aprender inglês porque é muito diferente do português.
	09. Inglês é mais fácil que português.
	10. O professor tem que ser criativo, paciente e motivador.
	11. É preciso ter boa formação e boa metodologia.
	12. A dedicação do aprendiz é fundamental.
	13. O trabalho com música favorece o aprendizado de pronúncia e aquisição de vocabulário.
	14. Assistir a filmes legendados melhora a compreensão da língua.
	15. Uso de dicionário e repetição de palavras auxiliam na aquisição de vocabulário.
	16. Jogos são uma forma descontraída de aprender.
	17. O domínio de inglês é um diferencial no mercado profissional.
	18. As TIC favorecem o aprendizado de inglês.

OBRIGADO!

APÊNDICE I



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina. Salvador-BA. CEP: 40170-290

Tel.: (71) 3283 - 6256 – Site: <http://www.pgglinc.letras.ufba.br> - e-mail: pgletba@ufba.br

QUESTIONÁRIO 03

A utilização de TIC no ensino e aprendizagem de inglês

Nome: _____

Ao responder, utilize a seguinte terminologia:

CP – Concordo plenamente

C – Concordo

N – Não concordo nem discordo

D – Discordo

	01. Utilizar TIC implica assumir um papel ativo frente às novas práticas educacionais.
	02. As TIC proporcionam maior vivência com o idioma aprendido no nível comunicacional.
	03. O trabalho com TIC deve ser mediado pelo professor.
	04. O ensino com TIC traz mudanças significativas para o desenvolvimento do aluno.
	05. A falta de habilidade no manuseio das TIC restringe seus benefícios a alguns alunos.
	06. A interação é uma das maiores vantagens das TIC.
	07. As TIC dinamizam a aula e motivam o aluno.
	08. O trabalho com TIC não é válido porque não podemos confiar em máquinas.
	09. Atividades em ambiente virtual são menos produtivas que em sala de aula.
	10. No ambiente virtual o aluno perde o foco da aprendizagem.
	11. Uma boa conexão de <i>internet</i> é fundamental numa instituição que trabalha com TIC.
	12. Os <i>sites</i> especializados em ensino de língua estrangeira adotam boa metodologia.
	13. Pela tecnologia o aprendizado é tangencial. Aprende-se com prazer, sem se dar conta.
	14. Redes sociais, por serem atrativas, favorecem a aprendizagem.
	15. As TIC permitem melhor organização individual do tempo de estudo.
	16. Redes sociais mais conhecidas surtem maior efeito para fins educacionais.
	17. O uso de TIC não deve ser obrigatório.
	18. As TIC não são acessíveis a todos.
	19. As TIC tornam o aprendizado fácil e prazeroso.
	20. O mau uso das TIC pode causar desinteresse do aluno.
	21. No ensino de inglês deve se interpolar metodologias clássicas com as novas tecnologias.
	22. A tecnologia prende a atenção do aluno e instiga a aprendizagem.
	23. Experiências com tecnologias devem se restringir ao ambiente escolar.
	24. Facilidade de acesso e disponibilidade de recursos são as maiores vantagens de se aprender com TIC.
	25. No meio virtual é possível estudar e descontrair ao mesmo tempo.
	26. Com a tecnologia o inglês entra no universo das pessoas.
	27. A tecnologia deve ser usada como suporte ao ensino, mas não em substituição ao professor.

APÊNDICE J**Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura**

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 3283 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br

Prof. Elvio Prado da Silva

DD. Coordenador do curso técnico em Eletromecânica integrado ao
Ensino Médio – IFBA *Campus* Santo Amaro

Sou doutorando do programa de Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia e professor efetivo de Inglês do IFBA, campus de Santo Amaro. A minha pesquisa de doutorado investiga o processo de ressignificação das crenças dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem de Inglês, motivado pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação. A partir desse estudo pretende-se propor formas de se trabalhar a disciplina Língua inglesa de maneira mais efetiva, tendo a tecnologia como aliada, e em consonância com as expectativas dos alunos e do perfil profissional que o curso pretende formar.

Estou realizando a coleta de dados para minha pesquisa com os alunos do 4º Ano do Curso Técnico em Eletromecânica integrado ao Ensino Médio, e gostaria de contar também com sua participação, como coordenador atual do referido curso, no sentido de responder ao questionário que se segue.

Certo de sua colaboração, antecipo meus agradecimentos.

Santo Amaro (BA), 04 de julho de 2013.

Prof. Eduardo Ferreira dos Santos

QUESTIONÁRIO

Destinado à coordenação do curso técnico de Eletromecânica integrado ao Ensino Médio do IFBA/Campus Santo Amaro

Coordenador: *Elvio Prado da Silva*

Formação: *Engenheiro Eletricista*

01. Qual o perfil do profissional técnico em Eletromecânica formado pelo IFBA Santo Amaro?
02. Qual a importância do inglês para o referido profissional?
03. A coordenação participa de alguma forma (recomenda, sugere etc.) no ensino de inglês praticado pelos professores do IFBA Santo Amaro?
04. Além das aulas constantes na estrutura curricular do curso, há alguma outra forma de incentivo ou promoção do aprendizado de língua estrangeira (Inglês) aos alunos?
05. Você acredita que, ao concluir o curso, o futuro técnico em Eletromecânica estará preparado para o mercado de trabalho, no que se refere às necessidades relacionadas ao uso da língua inglesa? Se não, o que lhe falta?
06. Em sua opinião, há algo que poderia ser melhorado no formato do curso técnico/integrado de Eletromecânica para que os egressos do curso estejam mais capacitados a utilizar o inglês nas suas atividades profissionais? O que? De que forma?

ANEXOS

ANEXO A

AMOSTRA DA NARRATIVA 01

PARTICIPANTE: ELTON

Minha história de aprendizagem de inglês

Primeiramente gostaria de falar que na minha história acadêmica, passei por várias escolas e cada uma tinha uma maneira de ensino e aprendizado com relação à língua inglesa. Por isso farei uma análise cronológica nessa narrativa.

Bem, logo no começo da minha vida acadêmica, no ensino infantil já me deparei com o ensino da língua inglesa, nesse período foi possível o aprendizado de diversas coisas muito importantes tais como, cor, números, profissões e entre outros, o que é bastante interessante para idade, acho que o ensino de uma língua nova seria muito mais eficaz se começasse nessa faixa etária, entre 4 e 5 anos. Essa escola tinha um ensino bastante bom e nela pude dá minha introdução no ensino da disciplina. Era uma escola particular e fiquei lá todo o ensino infantil até a alfabetização.

Logo depois fui pra outra escola e nessa pude sentir a falta do ensino da língua inglesa, só eventualmente tínhamos algo sobre o assunto. Já foi possível perceber que as escolas particulares primam mais pelo ensino de uma língua estrangeira o que não acontecia nas escolas publica de mesmo nível. Essa escola que eu estudei era pública e foi lá que completei meu ensino fundamental I (até a 4ª série).

Depois fui pro ginásio, nesse colégio tínhamos o ensino regular da disciplina inglês, mas de forma precária, principalmente porque a professora não era especializada na área e meio que enrolava no ensino da língua em suas aulas, os quatro anos que fiquei lá sair mestre em verbo *to be*, pois com toda certeza foi o que mais vi por lá. Porém raramente tínhamos algumas dinâmicas legais e também fazíamos traduções de musicas e colagens.

No Ensino Médio fiquei bastante chateado quando soube que só teria Inglês no 4º ano, acho que pelo fato do IFBA ser uma escola de qualidade deveria se preocupar mais com o ensino de uma língua estrangeira, e que os alunos saíssem da instituição pelo menos com o Inglês Avançado. Agora no 4º ano temos a disciplina Inglês e com carga horária aumentada, achei muito interessante.

Não tive nenhuma dificuldade com a aprendizagem da língua inglesa ao decorrer da minha carreira acadêmica. Mas pude perceber a dificuldade do ensino da disciplina pelas escolas publicas do país, levando em conta minhas experiências, pois estudei em algumas dessas instituições. Acho que quando mais cedo a pessoa aprende a língua estrangeira melhor e com toda a certeza o individuo que vai estudar inglês num país que essa é a língua nativa facilita o processo. O professor é bastante importante no processo de aprendizagem, mas não é o mais importante, o aluno deve sempre recorrer a outros meios de aprendizado e procurar coisas que ajudem tais como assistir filmes legendados e ouvir músicas internacionais.

AMOSTRA DA NARRATIVA 01

PARTICIPANTE: JÚLIA

Inglês Cotidiano

A língua inglesa tem uma importância enorme no mundo, isso não é novidade. Possuir experiência com inglês, além de importante, é extremamente necessário nos dias atuais. Um profissional que possui entendimento e domínio dessa língua, ganha pontos no mercado de trabalho, um estudante, possui um respaldo enorme no meio acadêmico.

Com isso, podemos explicar o motivo cada vez maior de cursos de inglês no Brasil e a inserção do inglês em escolas cada vez mais cedo.

Por saber da necessidade da língua inglesa, acho que os alunos estão mais interessados a aprender e acabam se dedicando mais. A criatividade e paciência do professor, também são muito importantes, apesar de que, o inglês é uma língua diferente e todos sabem que não é aprendido da noite para o dia. Os recursos tecnológicos são ótimos aliados dos professores e alunos, pois os aproximam e colaboram com a criatividade e dinâmica do professor, o que interessa os alunos.

Acredito que o inglês, assim como qualquer outra língua, é mais fácil de aprender quando iniciado o mais cedo possível. Uma criança está em fase de formação e constante aprendizagem, então, qualquer informação é absorvida muito rápido e se manter certo ritmo de ensinamento, memorizada e conseqüentemente apreendida.

Meu primeiro contato com o inglês foi no ensino fundamental, 5ª série, 10 anos. Comecei conhecendo o ‘ verbo to be ‘, no passado, presente, afirmativo, negativo, interrogativo e outras vertentes desse assunto que sempre me pareceu infinito. Fiz curso de inglês com 12 ou 13 anos, que começou também com o verbo to be e não concluí esse curso, exatamente porque estava cansada de tanto “ i am, you are ...” Estudei inglês durante todo o meu ensino fundamental, o que me fez conhecer algumas palavras e regras. Lembro que meu professor, Antônio Floriano, gostava de promover “eventos” no colégio, como apresentações de músicas e teatro em inglês. Uma maneira dinâmica e criativa de ensinar. Depois disso, “rompi” relações com o inglês até 2012, quando, durante a greve do IFBA dei início a um curso. Esse curso trabalha com a repetição, o professor diz que repetindo, acabamos memorizando. Aprendi mais algumas palavras. Fiz o curso por um mês. Além dos cursos, escuto algumas músicas em inglês e leio as traduções, desse modo aprendo palavras novas. Meu inglês é muito ruim, é mais um “embrometion”. Tenho uma vontade enorme de falar o inglês fluente, além de estar ciente que preciso muito saber, porém, não tenho paciência para caminhar devagarzinho, já que a língua, em minha opinião, é difícil.

Espero desconstruir esse conceito que tenho de que o inglês é chato de se aprender nesse meu novo contato com a língua. Até porque, sei o quanto é necessária atualmente.

ANEXO B

AMOSTRA DA NARRATIVA 02

PARTICIPANTE: MATEUS

O uso de tecnologias para qualquer aprendizado na minha concepção eu acho extremamente positivo, pois pode proporcionar uma forma diferenciada do aluno absorver o conhecimento e desenvolver mais, quebrando o padrão educacional clássico. No mundo de hoje, com a intensa evolução da tecnologia, fica mais fácil e por vezes até mais acessível utilizar a tecnologia como instrumento facilitador do conhecimento.

Quando se trata do ensino de outra língua, nesse caso o inglês é mais eficaz o ensino-aprendizagem em minha opinião quando dispõe de uma série de metodologias que não somente a sala de aula clássica, mas também recursos como internet, músicas em aparelhos eletrônicos ou até mesmo aplicativos nos celulares do tipo smartphone. Considerando a multiplicidade das visões dos alunos, penso que algo tecnológico em qualquer hipótese prende o aluno, deixa-o mais instigado a querer aprender, um exemplo disso são os jogos eletrônicos educativos, que se aceito por uma classe, todos os alunos irão querer jogar, participando assim da didática e adquirindo o conhecimento.

Particularmente, gostaria de assistir algumas aulas com esses novos recursos, até porque ainda tive poucas experiências nesse sentido, caso o resultado não seja o que eu pensei anteriormente, ao menos foi uma vivência nova que eu tive, além disso é sempre bom aprender coisas de maneiras diferentes, afinal todo conhecimento é válido.

A vantagem desse recurso já foi enfatizada ao longo do texto, que é a atração do aluno por aquele processo e a maior desvantagem é que se for expandir para além do instituto possa ser que os alunos não tenham acesso ao mesmo recurso em casa, então deve ser uma vivência a ser realizada somente na escola.

AMOSTRA DA NARRATIVA 02

PARTICIPANTE: RAMON

Aprendendo sem saber

O uso das tecnologias tem possibilitado o ensino-aprendizado de muitas pessoas. Os aparelhos tecnológicos auxiliam na fixação dos conteúdos, e tornam as aulas mais dinâmicas, pois a geração de hoje em dia tem se tornado muito exigente e o uso de uma metodologia mais sofisticada tem sido necessário para prender a atenção dos alunos em sala de aula.

Além de prender a atenção dos alunos as ferramentas tecnológicas permitem que o educando tenha um aprendizado tangencial, ou seja, que a pessoa aprenda sem sentir.

Há muitas vantagens em aprender com a ajuda das tecnologias, pois, o indivíduo pode aprender brincando, de uma forma prazerosa, como por exemplo: com jogos, músicas, vídeos e etc.

Como tudo na vida, as tecnologias podem trazer desvantagens, pelo fato de que muitos professores se utilizam da tecnologia e deixam de dar aula de fato, trazendo para sala de aula muita diversão e pouco conteúdo, pois, a tecnologia em si, não ensina tudo sozinha.

Contudo se utilizarmos de forma correta a tecnologia em sala de aula, conseguiremos quebrar a monotonia das aulas e faremos com que os alunos prestem mais atenção no que esta sendo explanado.

ANEXO C

AMOSTRA DA ENTREVISTA

PARTICIPANTE: ALEX

PESQUISADOR: Quais são os seus objetivos com o aprendizado de inglês?

ALEX: Primeiramente, eu quero ter uma boa qualificação profissional, uma boa formação curricular pra futuramente ingressar no mercado de trabalho já apto, com, eh, fluente com a língua inglesa. E futuramente, quem sabe, a partir do momento que tenha essa fluência, viajar e ingressar no mercado de trabalho fora do país.

PESQUISADOR: Certo. E você já passou por situações em que você precisou utilizar a língua inglesa?

ALEX: Já, já. Foi num congresso em Florianópolis quando um turista americano, ele começou a me fazer perguntas e eu, eh:::, não tinha um bom conhecimento de inglês. Só entendia poucas coisas e, aí, praticamente não pude dar informação.

PESQUISADOR: Certo. Como eram suas aulas de inglês no ensino fundamental?

ALEX: Eram também interativas. A professora, ela colocava, por exemplo, fazia atividades, filmes, cliques também e junto com o conteúdo didático tinha CDs e CD *rooms* tanto para ouvir como também pra você utilizar em casa. Só que ela não utilizava com bastante frequência os CD *rooms* na escola, deixava pra gente livremente utilizar da maneira que quisesse. Só o CD com as músicas ou a pronúncias que ela executava na sala de aula. Eu gostava!

PESQUISADOR: E o que você mais gostava de fazer dessas atividades?

ALEX: Eh:::, eu gostava quando tinha músicas, atividades de músicas, e que ela começava, mandava a gente traduzir a música e depois fazia perguntas a respeito das traduções.

PESQUISADOR: E tinha alguma parte da aula ou da forma de trabalhar dessa professora que você não gostava?

ALEX: Tinha. Era a prova, era muito tradicional. Eh, não utilizava a mesma didática das aulas na prova, e isso daqui... isso era... diferente. Apesar de eu, gramaticalmente, no inglês eu me dar, eu ficar bem, mas justamente não pegou aquela questão da busca por o algo mais né, do aprendizado de inglês, você ter uma fluência e (incompreensível) além disso provas orais eram muito raras.

PESQUISADOR: Então não tinha muita ênfase pra oralidade, a fala.

ALEX: Isso.

PESQUISADOR: E alguns de vocês falaram nas narrativas sobre o verbo TO BE. Como é que era abordado o verbo TO BE nessa época? Você se lembra?

ALEX: Lembro. Da forma tradicional como é feito: coloca o verbo TO BE, os pronomes, de forma bem simples na verdade. Era um treino gramatical do verbo TO BE bastante rotineiro. Todas as aulas de inglês a gente utilizava o verbo TO BE, fazia revisão. Eh, no caso, alguém falando nas entrevistas que não, que achava maçante, massivo, eu num acho não. Eu acho que o verbo To Be, eu gostava, era um dos assuntos que eu mais gostava, mais fácil.

PESQUISADOR: E com base nessas experiências que você teve de aprendizagem de inglês como é que você diria que deve ser uma boa aula de inglês?

ALEX: Uma boa aula de inglês, acho que deveria ser, eh, um inglês funcional, um inglês que você usa no dia-a-dia. Você aprender o que você vai, da forma como você vai se comunicar. Ter, como exemplo, assim, situações e ocasiões em que seja necessário você utilizar o inglês e você aprender na sala de aula como é que você vai utilizar. Não apenas aquela velha estrutura de como é que se conjuga os verbos, mas também como vou utilizar. É como se fosse também um inglês mais prático, um inglês cotidiano, dos Estados Unidos, Inglaterra.

PESQUISADOR: E que habilidades linguísticas você considera que devem ter mais ênfase nessa aula então? Considerando essa aula que você julga ser uma aula legal, ideal?

ALEX: Oralidade.

PESQUISADOR: E na suas aulas, não era muito abordado isso?

ALEX: Não.

PESQUISADOR: Mas você sentiu falta?

ALEX: Senti, bastante.

PESQUISADOR: Que estratégias você usa para aprender inglês? Eu digo, você tem estratégias pessoais, alguma coisa que você próprio acha que funciona pra você e então você aplica?

ALEX: Sim. Eh além dos filmes as músicas também. Ouvir as músicas, ver as traduções e os trechos, estudar a partir das músicas.

PESQUISADOR: Então isso seria a principal habilidade que você utiliza, eh, a principal estratégia?

ALEX: Isso, isso.

PESQUISADOR: O que você considera como seus principais problemas ou limitações?

ALEX: A questão de me comunicar com outra pessoa fluente em inglês. Eu basicamente não saberia me comunicar se alguma pessoa chegasse e fizesse várias perguntas, que fosse, na verdade, um estrangeiro.

PESQUISADOR: Qual a sua opinião sobre o ensino da língua inglesa em escolas públicas?

ALEX: Eu vim de escola privada, estudei todo o meu ensino fundamental, do Jardim 1 até a 8ª série. Agora no ensino médio que eu estou começando a ter contato com a escola pública, no caso, aqui o Instituto Federal, e, basicamente, o ensino de inglês aqui eu considerei muito bom em relação ao que eu pensava que era de uma escola pública. Eu mudei.

PESQUISADOR: E pra você qual seria o perfil ideal para um bom professor de inglês?

ALEX: Seria não ser aquele professor tradicional que só utiliza livros, explorar mais todas as estratégias que tem de aprendizado, explorar muita as TICs, as tecnologias de informação e comunicação, que tem um grande potencial hoje tanto no aprendizado de várias matérias como também de linguagens.

PESQUISADOR: E pensando agora no aprendiz, como é que deve agir um bom aprendiz de inglês?

ALEX: Ele tem que ser um bom ouvinte. Ouvir bastante e mais ouvir do que falar. Primeiro ouvir bastante, saber como utilizar a linguagem e ser bastante flexível em relação ao modo de aprender.

PESQUISADOR: Qual seria a importância do inglês para sua formação profissional, como técnico de eletromecânica ou para qualquer uma outra formação profissional que você venha a adquirir?

ALEX: Manuais de instruções, *data sheets* e várias outras informações de materiais elétricos, ferramentas mecânicas, máquinas eletromecânicas, eletrônica em si. A carreira que eu quero seguir, que é na área de automação, eu vou necessariamente precisar de inglês e uma fluência em inglês vai ser necessário justamente pra eu progredir.

PESQUISADOR: Uma última pergunta. Como você avalia sua experiência de aprendizagem de inglês com uso de tecnologias de informação e comunicação?

ALEX: Foi... avalio não positivamente, mas de forma, eh, sem comparação com o não uso. Com aquele velho tradicional método que você tá na sala, o professor ensina, você diz “sim” ou “não”, escreve e pronto, faz prova. Aqui você tem uma comunicação, uma interação com seus colegas a partir do idioma. O novo idioma que a pessoa tá aprendendo. Ela pode interagir e isso que é o melhor, é interagir com os colegas utilizando, no caso, o inglês.

PESQUISADOR: Alex, das assertivas dos questionário 2 e 3, tem alguma em especial que você gostaria de comentar ou fazer alguma ressalva?

ALEX: No questionário 3, a questão 8, que diz que o trabalho com TIC não é válido porque não podemos confiar em máquinas. Acho isso uma besteira porque, em primeiro lugar, as máquinas são criadas pela gente e se a gente não pode confiar nelas significa que a habilidade no qual foi construído esse equipamento, na verdade, não foi atingido pelo que construiu. Ou seja, se a gente não pode confiar nas máquinas a gente não pode confiar, na verdade, na gente. E eu acho uma besteira. As TIC, o trabalho com TIC ele é necessário hoje porque a gente está em um mundo onde a tecnologia da informação e comunicação está presente 100% em nossas vidas, então, seria mais ou menos incluir o aprendizado, ou seja, incluir todo o trabalho educacional, apenas, no ambiente que a gente já tá inserido.

PESQUISADOR: Então a questão de desmerecer as máquinas seria meio que desmerecer o próprio trabalho humano já que foi ele o responsável por elas. Seria por aí?

ALEX: Sim. Isso aí.

PESQUISADOR: Tá certo. Obrigado.

AMOSTRA DA ENTREVISTA

PARTICIPANTE: LUCAS

PESQUISADOR: Lucas, quais são os seus objetivos com o aprendizado de inglês?

LUCAS: Porque o inglês é importante para o cenário hoje, principalmente para o ramo que eu escolhi que é seguir trabalhando na indústria, e hoje a maioria das peças, a maioria das pessoas tem esse domínio com o inglês. E acho que o inglês hoje é bastante importante para mim.

PESQUISADOR: Você já passou por situações em que precisou utilizar inglês?

LUCAS: Sim, algumas vezes. Mas não me atrapalhou. Mas já sim passei por situações que precisava do inglês, ler placas, eh viajando, ler alguns cardápios em inglês.

PESQUISADOR: E alguma situação de fala, de comunicação oral, já teve também? Teve que falar com estrangeiros, por exemplo?

LUCAS: Já. Quando eu jogava bola teve uns três rapazes que vieram dos Estados Unidos, que veio jogar com a gente, e eles falavam inglês. Então, tipo, havia um conflito assim, mas nada que atrapalhasse. Ia no jeitinho e a gente conseguia conduzir a fala.

PESQUISADOR: Como é que eram suas aulas de inglês no ensino fundamental?

LUCAS: Não era aquela aula muito boa assim, aquela aprendizagem. Era algo, assim, superficial, como eu posso dizer. Não era aquele inglês mais... Como a gente fala sempre: verbo *to be*, verbo *to be*, e , tipo, não... não acrescentou assim. Mas também não me atrapalhou. Me ajudou bastante, mas, vou falar assim, superficial.

PESQUISADOR: Tinha alguma atividade, assim, que você mais gostava de fazer nessas aulas?

LUCAS: Eh, no ensino fundamental tinha, assim, algumas peças. Algumas peças em que a gente falava inglês. Isso aí ajudava na aprendizagem.

PESQUISADOR: E o quê você não gostava?

LUCAS: Ah, eu não gostava de inglês nas horas de livro. Eu não gostava muito do livro de inglês porque, tipo...

PESQUISADOR: Você se refere ao livro que usava na sala?

LUCAS: Usava na sala. Não era a questão do livro em si, mas sim o método de usar só livro, livro, livro. Por isso eu não gostava.

PESQUISADOR: Entendi. E como é que era abordado o ensino do verbo *to be*?

LUCAS: Era mais uma questão assim de gravar. Eu mais gravava o verbo *to be* mesmo, do que aprender realmente. Era abordado mais assim, no estilo, passado de uma forma eh, mais que você tinha que gravar e não aprender, assim. Passava dessa forma, dessa maneira.

PESQUISADOR: Que habilidades linguísticas você acha que devem ser mais enfatizadas no ensino de inglês? Habilidades do tipo, é, a fala, a escrita, capacidade de ouvir e compreender, ou ler... o quê que você acha?

LUCAS: Eu acho que hoje tem que ser englobado tudo. Tanto você ler, tanto oral, mas acho que mais importante do inglês, na minha opinião, é você saber ler, interpretar o que aquele inglês ali está passando pra você, pois assim fica mais importante. E em consequência dessa interpretação você pode usar a parte oral, né. Isso facilita também.

PESQUISADOR: E na sua opinião como deve ser uma boa aula de inglês?

LUCAS: Uma aula dinâmica, ter dinâmicas, passado assim de maneira fácil, usando também a tecnologia. É bastante importante utilizar a tecnologia porque ela facilita a nossa aprendizagem.

PESQUISADOR: Que estratégias você usa pra aprender inglês? Tem alguma estratégia pessoa que você utiliza?

LUCAS: Primeiro eh, usando o tradutor *online*. Eu uso bastante para me ajudar a interpretar, passar o inglês que eu quero passar. Essa é minha maneira, minha forma de usar e, às vezes, também, no último caso, uso o dicionário.

PESQUISADOR: Entendi. O que você considera como seus principais problemas ou limitações na sua aprendizagem de inglês?

LUCAS: Eu acredito, eu passo isso, a minha... o meu ensino fundamental. Não vou dizer que houve... tal, mas passaram pra mim de uma forma, assim, chata o inglês, sabe? Então, eu não gostava do inglês, eu achava que o inglês era uma coisa difícil e tal, porque o meu professor no ensino fundamental passava de forma muito rigorosa o inglês e o inglês não é dessa forma. O inglês não é uma língua tão bicho de sete cabeças como a gente pensa. Então, eu atribuo esse meu inglês... assim, a minha dificuldade com inglês, a essa forma. Mas eu já tô me acostumando. Eu já tô mudando essa minha forma de pensar e tô até já pensando em fazer cursos de inglês, né, para me aperfeiçoar.

PESQUISADOR: E qual é a sua opinião sobre o ensino da língua inglesa em escolas públicas? Não só pensando na experiência que você teve, mas no geral, pelo que você conhece.

LUCAS: Primeiro, os professores não são devidamente capacitados a passar o assunto de forma ideal para os alunos, né. Muita gente na sala. Eu acho que isso também complica a aprendizagem de inglês. Quando você quer passar algo de forma coerente, muita gente atrapalha, né? Eu acho que a questão também dos materiais que os professores não disponibilizam para os alunos. Eu acho que isso são algumas precariedades da rede pública de ensino.

PESQUISADOR: Na sua opinião, qual seria o perfil ideal para um bom professor ou uma boa professora de inglês?

LUCAS: Professor que goste de trabalhar com grupos, eh, professor didático, atualizado, especialmente. Tem que ser um professor atualizado com notícias. Também que seja um professor que goste de trabalhar com peças, professor que goste de trabalhar com a parte da tecnologia. Isso é um perfil ideal para um professor hoje de inglês.

PESQUISADOR: E o aluno, como é que deve agir um bom aprendiz de inglês?

LUCAS: Primeiro, hoje pra você aprender, eu acho, o inglês, você deve ter uma base, né? Já ter uma base, focar. Também você tem que focar bastante naquele seu objetivo que é aprender inglês e também se dedicar. Não é só o professor, mas também o aluno, se dedicar, correr atrás, buscar livros, buscar o dicionário sempre, traduzir, interpretar o inglês. Isso forma um perfil de um aluno ideal para aprender o inglês.

PESQUISADOR: Qual é a importância do inglês para sua formação profissional? Acho que você já falou um pouquinho no início, mas teria algo que você gostaria de acrescentar em relação a isso?

LUCAS: Basicamente é o que eu já tinha falado antes, né. Mas eu acho que hoje você aprender o inglês, você se torna uma pessoa praticamente completa hoje para o mercado de trabalho. Porque antigamente o que cobrava era ensino médio, superior, né? Mas hoje, basicamente, na minha área mesmo, o que mais hoje se cobra além do curso técnico é a parte da formação em inglês, porque a gente trabalha bastante com materiais importados e que precisam de uma interpretação, uma tradução para se saber. E máquinas também. A maioria das máquinas vem de fora do Brasil, então tem que saber manusear, então se você hoje não sabe o inglês, basicamente você fica pra trás no mercado de trabalho.

PESQUISADOR: Uma última pergunta. Como avalia sua experiência de aprendizagem de inglês com uso de TIC agora no IFBA?

LUCAS: Basicamente, eu queria agradecer ao professor, que foi bastante importante. Porque hoje o que a gente mais usa na *internet* são as redes sociais e você atrelar as redes sociais ao inglês fica, praticamente, fácil você aprender o inglês, né? Então, o uso de TICs foi bastante importante para nós aprendermos e conseguirmos tirar aquele tabu do inglês chato. Então hoje o inglês se torna uma ferramenta bastante importante para a gente.

PESQUISADOR: Tá certo, Lucas. Obrigado.

ANEXO D

AMOSTRAS DE ATIVIDADES E INTERAÇÕES PELO EDMODO

Sam Smith - I'm Not T... x Edmodo | Learning English x Learning English x

https://www.edmodo.com/home#/group?id=1716851

Search posts, groups, users, apps and more...

Sr. Ferreira a Learning English

TASK #1

Entregues (20) Para 30 junho, 2013

A. Imagine you are a new student at IFBA Santo Amaro. Write a paragraph about yourself to let your new classmates and friends know something about you. Tell them where you are from, your address, age and explain why you have chosen to study at IFBA.

B. Read your classmates descriptions and write them a welcoming message.

*Post your message on the forum so that your classmates can read and answer it.

2 Replicações 20 setembro, 2012

Hian L. disse 9 julho, 2013
hi, I'm hian, live in the holy city of santo amaro purification, I'm 17 years old. Decided to study the IFBA to better qualify me for the job market. live with my parents and my sister. and play sports like animals

Erick C. disse 9 julho, 2013
My name is Erick. I'm from Santo Amaro da Purificação. I'm seventeen years old. I'm new here at the institution, and want to meet new people and get new friends. Decided to study the IFBA for being a quality school, and provide me with a good education, can I enter in the labor market.

Taylor Swift - Style - Y... x Edmodo | Learning English x

https://www.edmodo.com/home#/group?id=1716851

Search posts, groups, users, apps and more...

Resposta Compartilhar 15 julho, 2013

Moisés A. a Learning English

The manifestation in Brazil lost strenght . Does we will never change ? What do you think happened? Comment please ...

2 Replicações Compartilhar 15 julho, 2013

Almir T. disse 22 julho, 2013
The government wants silence the people

Sr. Ferreira disse 23 julho, 2013
I agree you guys and I think brazilians must go on expressing their dissatisfaction. For the government, it seems to be easier to mask complex problems than solving them. In order to do that they try to deviate people's attention from the problem with other things. That's why people must show their voice out loud. The manifestations caused some important results. In my opinion, the permission for foreign doctors to work in Brazil and improve the public health system is a good example. What do you think about this government action?

Type a reply...

Rihanna And Kanye W... | Edmodo | Learning English | x

https://www.edmodo.com/home#/group?id=1716851

Search posts, groups, users, apps and more...

Sr. Ferreira a Learning English

What song would you like to listen and learn how to sing in our English class next week?

GLAD YOU CAME, by The Wanted	58.33%, 7 voto(s)
SWEET CHILD O'MINE, by Sheryl Crow	8.33%, 1 voto(s)
JUST THE WAY YOU ARE, by Bruno Mars	33.33%, 4 voto(s)

Total de votos: 12 (Atualizar)

4 Replicações Compartilhar 31 julho, 2013

Danilo N. disse 31 julho, 2013
glad you came without a doubt teacher

Sr. Ferreira disse 7 agosto, 2013
Hian, do you know other songs by The Wanted?

Hian L. disse 19 agosto, 2013
NOT, MY TEACHER !:

Moisés A. disse 23 agosto, 2013
Just The Way You Are it's a very good song !

Windows taskbar: 17:29 07/04/2015

Rihanna And Kanye W... | Edmodo | Learning English | x

https://www.edmodo.com/home#/group?id=1716851

Search posts, groups, users, apps and more...

Francieli S. a Learning English

Look at these games, i found quite interesting, especially for those who are new, to have fun !!!!

<http://www.escolagames.com.br/jogos/coresModa...>
<http://www.escolagames.com.br/jogos/aprendend...>
<http://www.escolagames.com.br/jogos/aprendend...>
...

Show Full Post

Resposta Compartilhar 23 agosto, 2013

Francieli S. a Learning English

some tips on how to learn and practice English see and practice... good luck !!! :D

<http://www.youtube.com/watch?v=znFbJCboK18>

1 Reply Compartilhar 23 agosto, 2013

Erick C. disse 30 agosto, 2013
And I played, I found fun too

Type a reply...

Windows taskbar: 17:28 07/04/2015

Mark Ronson - Uptown | Edmodo | Learning English | x

https://www.edmodo.com/home#/group?id=1716851

Search posts, groups, users, apps and more...

 **Kénnya R. a** ■ Learning English

Hi love, was counting the days to our August 29, and this year I thought I'd do something totally different from last year, mainly because this was the most turbulent year for both of us, there were many fights, discussions, terms, stress, and anyway things that we increasingly called, unfortunately. Today, we are completing two years of dating, despite the fact that we are not "dating", but also we are not separated, by the way, who said I'll separate you?! I will never separate me from you, and not give up our future that we plan. Chose you to call my love (and look I've ever had doubts, but I'm pretty sure it's you the great love of my life and there is no other, and won't even exist), I chose to be the father of my children, and to be my future husband, what will be next to me even when my breasts are sagging and I am full of pelancas. Moses, it was you, is you and will always be you. You may not have been my first boyfriend, but was my first love, without a doubt, it was you that I dedicated myself to make creative gifts and prepare surprises, was for you that I gave body and soul, and I do not regret it, ever. And I could have had me dispassionate for many reasons, but does not, each new fight I feel that love you more and I'm sure how much would be hard to be without you, can not live without you.

Thanks for making me feel more woman to each new day, for his affection and love, and even for your attention (which is not much, but it gives to the expense, and don't take this as a compliment). I feel stronger, protected and I'm so happy with you. But so many qualities that I found in you and that was not seen in any other boyfriend. Know why? You are the only one! And I'm not going to compare you with anyone, ever again. Thank you for putting up with me these 730 days (dating) and the coming of the next August 29!

I love you very, very, very, very much!

To: Moisés Almeida [Show Less](#)


5 Replicações Compartilhar 30 agosto, 2013

Windows taskbar: 17:24 07/04/2015

Rihanna And Kanye W | Edmodo | Learning English | x

https://www.edmodo.com/home#/group?id=1716851


Search posts, groups, users, apps and more...

 **Victor Hugo A. a** ■ Learning English

Hello guys, you know, like several international music, then listen to this song, was one of the options in the poll. She is very slow and very sings Bruno paused. It's great to learn some pronunciations!


<http://www.youtube.com/watch?v=LjhCEhWIKXk>

Resposta Compartilhar 30 agosto, 2013

 **Kénnya R. a** ■ Learning English


Not everything in life is like dream :s

Resposta Compartilhar 27 agosto, 2013

 **Rafael S. a** ■ Learning English

Good morning friends! What profession do you want follow?

3 Replicações Compartilhar 26 agosto, 2013

 **Hian L.** disse 30 agosto, 2013

I want to be a mechanical engineer :)

Windows taskbar: 17:27 07/04/2015

ANEXO E

AMOSTRAS DE ATIVIDADES E INTERAÇÕES PELO FACEBOOK

Learning English

Kénnya Francine
12 de novembro de 2013

My tastes are very different, I love traveling, strolling, dating, eating hot dogs. But I hate many types of people, especially those who play with the feelings of others, and those who want to be better than others. I do not like fruit bitter nor too sweet.

Curtir · Comentar

Daniele Santos curtiu isso. Visualizado por todos

Erick Cerqueira I like your post 😊
12 de novembro de 2013 às 21:08 · Curtir · 1

Kénnya Francine Thank you! ;)
12 de novembro de 2013 às 21:08 · Curtir

Hian Nescau I dont like your post --', you not speak that like of me :/
12 de novembro de 2013 às 21:20 · Curtir · 1

Kénnya Francine Kkkkkkkkkkkkk
13 de novembro de 2013 às 06:12 · Curtir

Dan Neves Kennia to liked eat hot dog 😊 very good, very nice
13 de novembro de 2013 às 09:22 · Curtir · 1

Jessica Maria Mascarenhas I love eating hot dog. Come on mark one day to do
13 de novembro de 2013 às 09:26 · Curtir · 1

Paripe Hall
Casa de shows
4,0 175 avaliações
Curtir

Tainá Festas e Buffet
Espaço para festas
3,7 65 avaliações
Curtir

Edermix Corporate
Compras e varejo
4,5 42 avaliações
Curtir

Ganache Doçaria
Docerias
4,3 95 avaliações
Curtir

Português (Brasil) · Privacidade · Termos · Cookies · Mais · Facebook © 2015

Bate-papo (Desativado)

Learning English

Moisés Almeida fez uma pergunta.
13 de novembro de 2013

HELLO MY FRIENDS, WHAT DO YOU PREFER ?

Dinha

A Veterana(Hamburguer de Camisinha)

Mc Donalds

Mais 2...

Curtir · Comentar

Dan Neves curtiu isso. Visualizado por todos

Almir Vinicius I like more Dinha
13 de novembro de 2013 às 09:28 · Curtir

Almir Vinicius Rafa Souza , Dan Neves
13 de novembro de 2013 às 09:28 · Curtir

Claudiney Reis Dinha food is very good!!
13 de novembro de 2013 às 09:28 · Curtir

Hian Nescau I LIKE VERY BREAD WITCH EGG , THAT MY MOTHER DO 😊
13 de novembro de 2013 às 09:31 · Curtir

Rafa Souza I love DINHA lol

Tainá Festas e Buffet
Espaço para festas
3,7 65 avaliações
Curtir

Paripe Hall
Casa de shows
4,0 175 avaliações
Curtir

Edermix Corporate
Compras e varejo
4,5 42 avaliações
Curtir

Ganache Doçaria
Docerias
4,3 95 avaliações
Curtir

Português (Brasil) · Privacidade · Termos · Cookies · Mais · Facebook © 2015

Bate-papo (Desativado)

Alessio - Heroes (we co) x Learning English x
https://www.facebook.com/groups/1421091121440881/
Learning English Eduardo Página Inicial 1

Rafa Souza
10 de dezembro de 2013

This site can help you learn simple past with the help of music 😊
<http://aprenderinglescommusica.com.pt/.../tag/simple-past-2/>

SIMPLE PAST - Learn English With Music
SIMPLE PAST Olá a todos. Deixo-vos mais uma interessante para o Simple past. Desta vez é a música
APRENDERINGLESCOMMUSICA.COM.PT

Curtir · Comentar · Compartilhar

Visualizado por todos

Escreva um comentário...

Rafa Souza
10 de dezembro de 2013

PESSOAS QUE VOCE TALVEZ CON... Ver tudo

- Elson Afonso Silva Afonso**
3 amigos em comum
Adicionar aos amigos
- Wesley Alves**
20 amigos em comum
Adicionar aos amigos
- Ademir Costa**
8 amigos em comum
Adicionar aos amigos
- Altamiro Junior** (Altamiro Junior)
1 amigo em comum
Adicionar aos amigos

Português (Brasil) · Privacidade · Termos · Cookies · Mais · Facebook © 2015

Bate-papo (Desativado)

Windows taskbar: Internet Explorer, Firefox, Chrome, Word, etc. System tray: 18:35, 07/04/2015

Alessio - Heroes (we co) x Learning English x
https://www.facebook.com/groups/1421091121440881/
Learning English Eduardo Página Inicial 1

Eduardo Ferreira
15 de dezembro de 2013 · Salvador · Editado

Dear students,
Listen to the song "Someone like you", by Adele, because your next test will be based on it. Study the vocabulary and the past structures in the lyric. See you on Wednesday.
<http://www.youtube.com/watch?v=ARsZg0pONd4>

Curtir · Comentar

Erick Cerqueira, Kénnya Francine e Daniele Santos curtiram isso.

Visualizado por todos

@ Kénnya Francine ooooooooooow ~-~ beautiful !
15 de dezembro de 2013 às 20:38 · Curtir

Escreva um comentário...

Eduardo Ferreira
3 de dezembro de 2013 · Salvador

Some activities to practice the simple past. Have fun!
<http://www.myenglishpages.com/.../grammar-exercise-simple-pas...>

Grammar Exercises - Simple Past Tense.
English grammar exercises and quizzes online. Free exercises on the use of the simple past tense
MYENGLISHPAGES.COM

AMIGOS RECENTES

- Mônica Pacheco**
Veja o que ela compartilhou no perfil dela
- Fabrício Araújo**
Veja o que ele compartilhou no perfil dele

PESSOAS QUE VOCE TALVEZ CON... Ver tudo

- Maria Da Conceição Oliveira**
2 amigos em comum
Adicionar aos amigos
- Elson Afonso Silva Afonso**
3 amigos em comum
Adicionar aos amigos

Português (Brasil) · Privacidade · Termos · Cookies · Mais · Facebook © 2015

Windows taskbar: Internet Explorer, Firefox, Chrome, Word, etc. System tray: 18:33, 07/04/2015

Calvin Harris - Summer | Learning English | <https://www.facebook.com/groups/1421091121440881/>

Learning English Eduardo Página Inicial 1

Daniele Santos
15 de dezembro de 2013

Hello my friends! Who took this photo? Don't remember. I'm here to say that during these three years we are studying, you are making me very happy! but remember it takes! That day was very good! We strolled many! We passed several interesting places, very beautiful landscapes. went to lunch in PAREA, and the boy almost killed one chicken. lol. I am very grateful to God for having placed you in my life. Was and always will good pass moments like this with you. I love You. ❤️
By: GALEGA



Marcenaria Conceitual
Eliana Andrade Pinto curtiu isso.
Curtir

Eu Curto a Nova Schin
497 pessoas curtiram isso.
Curtir

Cantinho do Mano
Edite Vasconcelos curtiu isso.
Curtir

SELIC - II Seminário de Licenciatura da Computação
Marcele Almeida e outros 12 amigos curtiram isso.
Curtir

Português (Brasil) · Privacidade · Termos · Cookies · Mais · Facebook © 2015

Bate-papo (Desativado)

Meghan Trainor - Lips | Learning English | <https://www.facebook.com/groups/1421091121440881/>

Learning English Eduardo Página Inicial 1

Victor Hugo Araújo
21 de dezembro de 2013

Hey guys, read because it is important.
I and Rafa Souza, think in the screenplay of the our presentation in the IFBARTÉ.
First, the movie begins with a news, talking about the politics fight of the traditional families in Salvador - BA or talking about of the finish of the history, so, the presentation be in the past. After, two old women begins talking about the families and yours youngs. So, they begins talk about Romeu, a rebel boy, that likes Rock, and plays guitar. In t... Ver mais

Ver tradução

Descurtir · Comentar

Você curtiu isso. Visualizado por todos

Eduardo Ferreira personagens = character! Romeu and Juliet are the main CHARACTERS in the story.
21 de dezembro de 2013 às 09:04 · Curtir

Eduardo Ferreira Victor, maybe you should use the differences in soccer, like Bahia X Vitória, instead of politics as the obstacles for Romeu and Juliet's love. Their fathers could be the presidents of both soccer clubs. This way you don't have to tell the politician real names. And the two narrators (woman) could be baiana de acarajé to make it more regional. What do you think?
21 de dezembro de 2013 às 09:10 · Curtir

PESSOAS QUE VOCÊ TALVEZ CON... Ver tudo

Ademir Costa
8 amigos em comum
Adicionar aos amigos

Dany Santos
28 amigos em comum
Adicionar aos amigos

Jorge Teixeira
2 amigos em comum
Adicionar aos amigos

Fraulen Kelly
1 amigo em comum
Adicionar aos amigos

Português (Brasil) · Privacidade · Termos · Cookies · Mais · Facebook © 2015

Bate-papo (Desativado)

John Legend - All of M... x Learning English x

https://www.facebook.com/groups/1421091121440881/

Learning English Eduardo Página Inicial 1

Você carregou um arquivo.
23 de fevereiro de 2014

Hello everyone!
Here it is the revised plot of our version for "Romeo and Juliet".
It's important that everybody reads the text to be aware of the plot. Those who are part of the cast MUST MEMORIZE their speeches soon!!! We don't have much time. Next class I'll help you to correct and accurate pronunciation.

Romeo and Juliet - A Recôncavo Baiano version.docx
Documento

Baixar Visualizar Carregar revisão

Curtir · Comentar

Leo Simões curtiu isso. Visualizado por todos

Leo Simões I'm the production
25 de fevereiro de 2014 às 18:43 · Curtir

Leo Simões eu E NEY FAREMOS OS VIDEOS
25 de fevereiro de 2014 às 18:44 · Curtir

Jeferson Salomão if necessary, I can find and list the places in Cachoeira where the recordings can be made, just say the desired type of setting.
25 de fevereiro de 2014 às 19:28 · Curtir

Português (Brasil) · Privacidade · Termos · Cookies · Mais · Facebook © 2015

Bate-papo (Desativado)

MAGICI - Rude - YouT... x Learning English x

https://www.facebook.com/groups/1421091121440881/

Learning English Eduardo Página inicial 1

Erick Cerqueira
12 de março de 2014 · Santo Amaro

We ended this part so essential to our lives in the IFBA. We took that huge weight of our coast. This too heavy load.
I'll miss you loves. But we will always find ourselves in this long road that is life ...

Ver tradução

Curtir · Comentar

Ciro Santos, Francy Souza e Daniele Santos curtiram isso. Visualizado por 14

Ciro Santos very good, I am thrilled 😊
12 de março de 2014 às 22:53 · Curtir

Francy Souza oh dricks thee love your beautiful little black boy of power 😊
12 de março de 2014 às 23:29 · Curtir

Jeferson Salomão And up ahead that, everything goes as planned!
14 de março de 2014 às 14:09 · Curtir

Escreva um comentário...

Eduardo Ferreira compartilhou a foto de Sarah Fernanda.
14 de março de 2014

PAGINAS SUGERIDAS Ver tudo

Iure Espanta Companhia Incaros
3.899 pessoas curtiram isso.
Curtir

PESSOAS QUE VOCE TALVEZ CON... Ver tudo

Núbia Ramos
Adicionar aos amigos

Priscila Araújo (Ruiivaa)
2 amigos em comum
Adicionar aos amigos

Ton Silva
7 amigos em comum
Adicionar aos amigos

Maria Da Conceição Oliveira
2 amigos em comum
Adicionar aos amigos

Português (Brasil) · Privacidade · Termos · Cookies · Mais · Facebook © 2015

DO PLAY GO
karate judo basketball baseball swimming hiking

ANEXO F

O texto a seguir é o roteiro do curta metragem adaptado da obra ‘Romeu e Julieta’ de William Shakespeare, construído e produzido pelos alunos do 4º ano de Eletromecânica, sob minha supervisão, como parte da avaliação da unidade 4. As gravações foram feitas fora do horário de aula, nas cidades de Santo Amaro e Cachoeira. A atividade demandou várias tarefas, como escrita do texto em inglês, preparação de legendas em português, filmagem, edição de imagens, *download* de trilha sonora, coreografia final, etc., as quais foram divididas no grupo, para que todos os alunos, mesmo os que não atuassem no filme, pudessem colaborar. O grupo criado no *Facebook* foi utilizado para combinações, discussões e repasse de instruções a respeito dessa atividade. O filme foi apresentado no IFBARTÉ, evento artístico cultural anual do IFBA Santo Amaro, arrancando aplausos do público.

ROMEO AND JULIET – A RECÔNCAVO BAIANO VERSION

PART 1

SCENE 1 – Introducing the main characters

(In the stage, a baiana talks to the public, making the introduction of the history.)

Baiana: Hello everyone! What about an acarajé? It’s delicious!!!

People, I have something to tell you... Do you know the new couple who’s living in Santo Amaro? Yea, they has just moved. They are living in front of my house. He is Romeo, a nice guy. He loves reading literature, dancing forró and plans to study Medicine at UFBA. A dreamer! He wanted a new and pure love, and seems to have found it.

- **Romeo’s dance** (Music: All she wants - Marina Elaly)

Baiana: She is Juliet. I’ve heard she is a tramp. She went out with most of guys from her school. The typical “piriguete”. She likes rock’n roll, smokes and sometimes she drinks till get drunk. She doesn’t work and is not really interested in studying... A perfect loser! But ironically, deep inside she’s also a romantic, like most girls.

- **Juliet’s dance** (Music: Hot and cold – Katy Perry)

Baiana: So... rumor has it that they first met at the D’Ajuda Party. She lived in Cachoeira and he in São Felix...

(Cut the baiana’s speech and begin the movie.)

SCENE 2: Romeo and Juliet prepare to the party

Juliet: Oh friends, I’m very excited to the D’Ajuda’s Party! The event is gonna be the top! I wanna dance, kiss and drink a lot! I wish the people from São Felix don’t come. Ugly people!

Friend1: Jullie, what costume will you wear? I’m gonna dress like a fairy!

Gay Friend: Good! But this year I won’t look sweet. I’ll be a bad witch!

Juliet: You rock, girl! I'll use the Minnie costume.

Friend1: Now, we have to go! It's late, tomorrow we meet at 25 Square at 5a.m! Ok Juliet?

Juliet: Oh yes! Bye, see you tomorrow!

Gay Friend: Bye, bye!

(Cut the scene. In the next scene, Romeo and his friends are studying at the library.)

Friend1: What do you think about going to the "Embalo" in Cachoeira tomorrow?

Romeo: Never! It's a party of stupids and losers. Besides, I have much to study for vestibular.

Friend2: Let's go man! Let's have some fun! It's a different moment, they play popular music like *samba* and *marchinhas*! Come on Romeo!?

Romeo: Not even if Einstein resuscitated! Besides, I don't have costume!

Friend1: Oh shit! I don't believe I came from Salvador to stay in this boredom?

Friend2: Ok, I lend you my brother's Mickey costume, and also give you my Advanced Text Production Manual, ok?!

Romeo: Considering that... Hashtag, go away!

SCENE 3: Love at the first sigh

(In this scene, everybody is dancing at D' Ajuda Party. Juliet is drinking, smoking and dancing with her friends. And Romeo and his friends are dancing close to them. Romeo and Juliet see each other and start to flirt. Music: Frevo Vassourinhas)

Romeo's Friend1: Let's go guys! You're not going to kiss?

Juliet's gay friend: Let's go, children. The Mickey has to kiss the Minnie!

(Juliet gets excited but Romeo denies!)

Romeo: Never, she smokes!

Juliet: What?!

CHORUS: KISS, KISS, KISS, KISS!

Romeo: NO! Worse than smoking... she is from Cachoeira! I hate those people.

(Juliet doesn't like the situation and grabs and kisses him.)

Juliet: I'm sorry, but we can't disappoint our friends!

(He smiles and continues kissing her. They spend all day together at the party and don't realize the night has come.)

Romeo: Oh my God, it's night! I have to go now! Tomorrow morning I have a test at school. My father will kill me if I fail.

Juliet: Don't go. Wait!

Romeo: I'm sorry, I can't. Come to see me at the riverside tomorrow at 3p.m, ok?

Juliet: Ok! See you tomorrow.

Romeo: Miss you already!

Romeo's friends: Romeo is dating! Romeo is dating! He is in love!

Romeo: Idiots! Shut up! Let's go home!

SCENE 4: Soul mates

In this block, it doesn't have speech, only images of Romeo and Juliet dating.

(Music: A thousand years – Cristina Perri)

Romeo: Do you love me?

Juliet: Yes! More than I can measure!

Romeo: And I love you more than Nacib loved Gabriela or Oxum loved Xangô!

Juliet: I'll never leave you! Will you marry me?

Romeo: Yes!!! We'll marry and have two chubby children.

PART 2

Baiana: Romeo and Juliet were completely in love. Besides the differences of their lifestyles and the feud among people from Cachoeira and São Félix, they were a cute couple. But their love had a strong enemy: Romeo's father!

SCENE 5: The break up

(Romeo is reading in his room when his parents get inside.)

Father: Romeo, are you crazy?

Romeo: What? What happened Dad?

Father: I've heard you're dating a delinquent from São Felix!

Mother: Calm down!

Father: I will not let you destroy all the plans I did for you because of an insignificant bitch! Break this relationship up!

Romeo: I love Juliet and she loves me. We'll be happy, you want or not!

Father: Respect me! And if you continue going out with her you'll live with your Aunt Carmen in Bângala.

Romeo: Oh, no! I prefer to die!!!

(Romeo cries, and his father leaves the room)

Mother: Calm down my dear! Don't cry. And please, do what your father say. If you insist on this romance, I don't know what your father would do!

(Romeo sends a whatsapp to Juliet and sleeps crying. He gets up with Juliet screaming her on the window.)

MESSAGE: "Juliet, I need to talk to you. It's important!"

(Juliet come into the bedroom by the window)

Romeo: Did you saw the message?

Juliet: Yes. What happened?

Romeo: It's over Juliet. My father disapproves our relationship! I want to be a doctor and I need to study hard for that. My father believes dating with you can ruin my plans and maybe he's right.

Juliet: No!

(She kiss him)

Romeo: I'm sorry! We need to break up!

Juliet: Don't leave me Romeo. I Love you!

(In this moment, Romeo's father arrives)

Father: What's that? Out now!

Juliet: I love him, and we will get married!

Father: Don't say bullshit! You are children!

(Romeo's father punches Juliet and she goes away.)

(Suffering scene: Juliet is drinking, smoking and Romeo crying and watching the moon light. Music: When I was your man - Bruno Mars)

SCENE 6: Planning to run away

(Romeo's friends visit him, and talk about Juliet)

Romeo: Hi bro. What's up! After my father discovers about Juliet I feel like a prisoner! Home-School-Home! I can't even use my smart phone or my notebook to see my *Facebook*.

Friend1: That's why I sent you many messages at *whatsapp* and you didn't answer. We missed you. Pedro's b-party was boring without you!

Friend2: That's true! The best part was Camila single! HAHAHA, we kissed!

Romeo: Naughty guy!

Friend1: Romeo, I have news! My sister who works in Cachoeira told me that Julieta is drinking very much, walking abandoned in the street, crying for you, even tried to jump from the bridge.

Romeo: Oh no! That's why I called you here! Help me to run away with her?

Friend2: Are you crazy?!

Friend1: That's cool!

Romeo: I want you to send a *whatsapp* message to Juliet and tell her to meet me on the bridge tomorrow after school! Tell her I want to run away with her.

Friend1: Where do you go?

Romeo: Her grandmother has an empty house in Santo Amaro. We can live there for a while. But don't tell my family about it. At the right time I send news.

Friend1 and 2: Ok. Count on us!

Romeo: Now, go and let Juliet knows my plans!

SCENE 7: The escape

(Romeo is waiting on the bridge, but Juliet delays. When he's going away she arrives in her car.)

Juliet: What a handsome guy! Do you wanna a ride?

Romeo: My love! You came!

Juliet: I would never lose the chance to be happy with you!

(Romeo enters the car and they run away to Santo Amaro. They get into the stage at the theatre and begins the final dance.)

Dance: Glad you came (The Wanted)