

Por que eu (não) gosto de inglês? As crenças de um grupo de alunos sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública

Palmyra Baroni Nunes

SME-RJ/PUC-Rio

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar as crenças de um grupo de alunos de 9 a 12 anos de idade, no contexto educacional de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, por meio do *puzzle* (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), “Por que eu (não) gosto de inglês?”. Para tanto, encontro nos fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), ferramentas que me auxiliam a entender a materialização dos discursos dos alunos em suas respostas sobre o *puzzle* lançado, apontando o que sentem e pensam sobre suas experiências de aprendizagem. Percebi, nos relatos dos alunos, sentimentos e emoções ligados ao campo semântico do afeto e que suas crenças são construtos sociais (RICHARDS; LOCKHART, 1996; BARCELOS, 2004 e PERINE, 2012). Para realizar a investigação, inspiro-me na pesquisa do praticante, sob o viés qualitativo-interpretativista, integrado à prática cotidiana da sala de aula.

Palavras-chave: Crenças. Linguística Sistêmico-Funcional. Pesquisa do praticante. Prática Exploratória.

Abstract: In this paper my intention is to discuss the beliefs of a group of students from 9 to 12, of a public school in Rio de Janeiro city, through the *puzzle* (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), “Why do (don’t) I like English?”. In order to do so, I find in the foundations of Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), tools that help me to understand the materialization of students' discourses in their answers to the *puzzle* launched, showing what they feel and think about their learning experiences. I noticed, in the students' reports, feelings and emotions linked to the semantic field of affection and that their beliefs are socially constructed (RICHARDS; LOCKHART, 1996; BARCELOS, 2004 and PERINE, 2012). To carry out the investigation, I am inspired by the practitioner's research, under the qualitative-interpretativist approach, integrated into the daily practice of the classroom.

Keywords: Beliefs. Systemic-Functional Linguistics. Practitioner Research. Exploratory Practice.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contexto pedagógico no qual atuo é atravessado por “questões instigantes - ou *puzzles*” (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p.10), levantadas tanto por mim, professora, quanto por meus alunos. Na busca por maiores entendimentos (ALLWRIGHT; HANKS, 2009) a respeito dessas questões, tenho me dedicado a desenvolver, em sala de aula, a chamada pesquisa do praticante. Essa pesquisa tem por objetivos integrar ensino e aprendizagem e envolver a todos nós, professora e alunos, em suas etapas, tornando-nos seus praticantes, numa proposta que é, ao mesmo tempo, solidária, ética e inclusiva (MORAES BEZERRA, 2012).

Como o espaço pedagógico é formado por pessoas que têm experiências e percepções diversas, para mim, tornou-se crucial entender o que o aprendizado da língua inglesa na escola pública em que trabalho significa para meus alunos. Para isso, ao longo das aulas, passei a desenvolver o que entendo ser uma escuta-atenta-reflexiva, por meio da qual, além de ouvir atentamente o que os estudantes têm a dizer, procuro refletir de maneira crítica sobre seus posicionamentos e anseios, pois somos todos “aprendizes do cotidiano escolar” (GRIFFO, 2019), contribuindo para a sua constituição.

Nesse sentido, passo a descrever o contexto sócio-histórico-cultural no qual, meus alunos e eu, praticantes da pesquisa, nos encontramos e o que motivou a realização desse estudo. A investigação foi realizada em uma escola pública da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, com 18 alunos de 9 a 12 anos de idade, de uma mesma turma do quinto ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa do praticante valoriza o uso de atividades do cotidiano como uma forma de professores e alunos se engajarem na busca por entendimentos. Por isso, intrigada com o resultado de uma enquete proposta pelo material utilizado nas aulas de inglês sobre a matéria preferida dos alunos (*What is your favorite subject?*), em que a maioria deles elegeram as disciplinas de artes e educação física como as suas favoritas, lancei uma questão instigante, “*Por que eu (não) gosto de inglês?*”, para que os alunos refletissem e escrevessem sobre ela. A partir daí, ressignifiquei a atividade proposta pelo livro, adaptando-a levemente, usando-a como uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório. Segundo Moraes Bezerra e Miller, esse tipo de atividade serve como “ferramenta para envolver os praticantes em um processo reflexivo ao mesmo tempo que o ensino-aprendizagem e/ou a pesquisa está acontecendo”¹ (2015, p.105),

¹ ...tool[s] to involve practitioners in the reflexive process at the same time that teaching-learning and/or research is going on. (Minha tradução)

lançando um olhar novo e curioso sobre ela, buscando entender os motivos que levavam os alunos a gostarem ou não da disciplina de língua inglesa.

No entanto, as respostas escritas pelos alunos apontaram um resultado diferente do que eu esperava, já que, a maioria (dezesesseis alunos dos dezoito que estavam presentes) relatou que gostava de inglês. Percebi, nos textos, que os alunos escreveram sobre suas experiências pessoais e seus sentimentos com relação à aprendizagem de inglês e decidi, alinhando-me a Barcelos (2001), investigar as crenças que emergiram em suas escritas do que pensam e sentem sobre a aprendizagem da língua inglesa no contexto em que estão.

Para tanto, encontro nos fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), ferramentas que me auxiliam a entender a materialização dos discursos dos alunos em suas respostas sobre a questão instigante lançada, apontando o que sentem e pensam sobre suas experiências de aprendizagem, uma vez que, “o texto, na Linguística Sistêmico-Funcional, é visto tanto como manifestação concreta do sistema linguístico, quanto como lugar de produção de sentidos” (MEURER; BALOCCO, 2009, p.4). Ancoro-me, também, nos estudos de Richards e Lockhart (1996), Barcelos (2001, 2004, 2006), Perine (2012) e Griffo (2019) sobre crenças no ensino de línguas, ressaltando a “voz ativa [dos alunos] em suas experiências de aprendizagem” (GIROUX, 1997, p.163). Ademais, a investigação pode contribuir para enriquecer a pesquisa do praticante, pois traz “a voz das crianças para a academia” (GRIFFO, 2019, p.175), já que a sala de aula é um evento socialmente construído em que todos os presentes são produtores de sentido e de conhecimento, através do trabalho interativo, em que oportunidades de aprendizagem e de entendimentos são vividas, produzidas e compartilhadas o tempo todo.

A seguir, apresento a fundamentação teórica usada na busca por entendimentos, as escolhas metodológicas, a análise dos dados e os entendimentos momentâneos a que cheguei, na tentativa de teorizar “a prática nos anseios populares do dia a dia” (RAJAGOPALAN, 2003, p.80), pois acredito, assim como Richards e Lockhart (1996), que os aprendizes também trazem para a sala de aula suas crenças, objetivos, atitudes e decisões e que estas precisam ser entendidas e levadas em consideração.

CRENÇAS COM RELAÇÃO AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Vejo a sala de aula como um local de “práticas exploratórias” (GRIFFO, 2019, p.18), em que os atores nela envolvidos (professores e alunos) trazem suas vidas para o ambiente

escolar, isto é, seus afetos, crenças e emoções (GIEVE; MILLER, 2006). Por isso, ao construir a fundamentação teórica para buscar entendimentos da visão dos meus alunos sobre a disciplina de língua inglesa na escola, trago estudos anteriores realizados sobre crenças, pois percebi que estas atravessam a escrita dos alunos em sua resposta à questão instigante, “*Por que eu (não) gosto de inglês?*” e que não estão isoladas; pelo contrário, estão atreladas às idades dos alunos e ao seu contexto social.

Para apresentar essa visão multidimensional das crenças de meus alunos em sua escrita, dou início à discussão com a definição de Barcelos (2001, p.72) de que crenças “são opiniões e ideias que alunos (e professores também) têm a respeito dos processos do ensino e aprendizagem de línguas”. Ainda, segundo Barcelos (2004, p.132), o conceito de crenças pode ser considerado “não somente um conceito cognitivo, mas também social, porque (as crenças) nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto”. Portanto, as crenças estão interligadas ao contexto sócio-histórico-cultural dos alunos e podem sofrer influência direta de familiares, professores, de amigos, colegas de turma e da mídia, que ao compartilharem suas vivências e experiências, contribuem para moldar o que as crianças pensam a respeito da importância da aprendizagem de inglês na escola. Assim, para melhor analisar as crenças dos alunos, Barcelos (2001, p.87) sugere uma investigação que leve em consideração “a) suas experiências e ações; b) suas interpretações sobre essas experiências; c) o contexto social e como o contexto molda as suas experiências”.

A sala de aula, em minha concepção, é um local de construção e compartilhamento de conhecimento e afetividade constituindo-se, assim, em um espaço pedagógico-afetivo. Por isso, alinho-me a Richards e Lockhart (1996, p.56), quando afirmam que “as percepções dos alunos de seus pontos fortes e de suas fraquezas como aprendizes da língua podem influenciar o uso que fazem das oportunidades disponíveis para o aprendizado e as prioridades que estabelecem para eles”. Além disso, segundo os autores, as crenças dos alunos, com relação ao que é fácil ou difícil no aprendizado de uma língua estrangeira, podem influenciar sua motivação para aprender. Por fim, como Barcelos, os autores ressaltam que as crenças são influenciadas pelo seu contexto social.

Como a vida na sala de aula não pode estar dissociada da vida fora dela (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020), Perine (2012, p.107) reconhece que professores e alunos trazem para o ambiente pedagógico “um complexo de afetos, emoções, sentimentos, pensamentos, ideias e valores, que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem”. A autora ainda observa que as “crenças são um construto inseparavelmente cognitivo e social” (PERINE, 2012, p.109). Assim como Barcelos, Perine considera que as crenças são construídas

tanto individualmente quanto socialmente, como pude observar na escrita dos meus alunos ao responderem à questão instigante que dá origem a esta investigação.

A partir de elementos presentes na Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), busco entendimentos sobre a materialização dos discursos dos alunos em suas respostas, ressaltando como lidam com a questão de aprender inglês na escola e o que esperam que esse aprendizado lhes traga. Ao traçar, como objetivo, a análise dos sentidos que os alunos produzem ao escrever suas opiniões, faço uso da LSF, por seu caráter interdisciplinar, já que estuda vários aspectos da linguagem em uso (VIAN JR., 2013). A LSF auxilia na compreensão das escolhas léxico-gramaticais presentes nos textos escritos pelos alunos e estabelece que sentidos essas marcas produzem, pois na perspectiva da LSF, “a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados” (FUZER; CABRAL, 2009, p.21).

Como no panorama da LSF a linguagem e o contexto estão interligados, as crenças que emergiram da escrita dos alunos estão atreladas a sua idade e às experiências anteriores que eles têm com relação ao ensino-aprendizagem de inglês. Para Halliday e Mathiessen (2014), os significados são criados pela linguagem a partir do contexto de cultura e do contexto de situação. O contexto de cultura envolve todo sistema semântico da língua e o contexto de situação refere-se a um tipo particular de situação ou contexto específico (FUZER; CABRAL, 2009). Assim, as escolhas linguísticas não são feitas de forma aleatória, elas são previamente determinadas pelos tipos de contextos descritos acima.

Dessa forma, as escolhas feitas pelos alunos ao realizarem a atividade proposta evidenciam como eles se posicionam com relação ao assunto, trazendo “à tona diferentes tipos de avaliação” (VIAN JR., 2009, p. 103). A avaliação está presente no texto escrito, enquanto a semântica de discurso está associada à avaliatividade. O Sistema de Avaliatividade está relacionado à LSF e refere-se “a todo potencial que a língua oferece para realizarmos significados avaliativos, para expressarmos pontos de vista positivos ou negativos” (VIAN JR., 2009, p.103). A avaliatividade é composta por três subsistemas, que são: atitude, engajamento e gradação. De forma geral, o subsistema da atitude está relacionado com os sentimentos e reações emocionais, enquanto o engajamento se refere às vozes em relação a opiniões do discurso. Por último, a gradação situa os fenômenos de acordo com a intensidade em que ocorrem (SOUZA, 2010 e THOMPSON, 2014).

O presente estudo preocupa-se com o subsistema da atitude, no campo semântico do afeto, já que inclui as reações emocionais dos alunos com relação aos sentimentos e opiniões que eles têm com relação ao aprendizado de inglês na escola, expressando os motivos que fazem com que eles gostem ou não da língua inglesa.

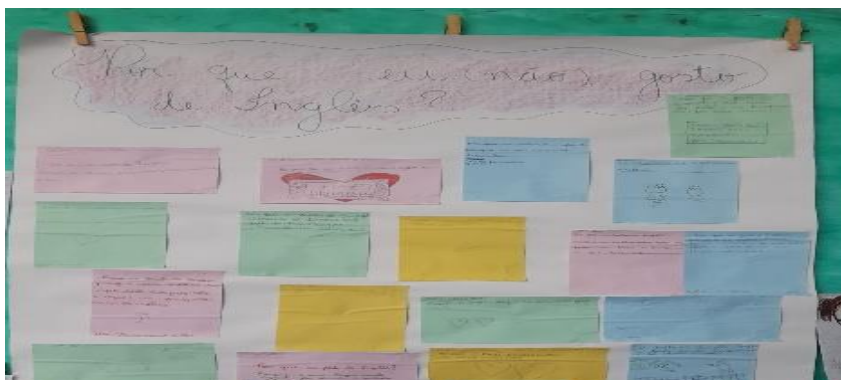
Levando-se em consideração, de acordo com a LSF, que não há indissociabilidade entre texto e contexto, pude perceber que as várias visões das crianças sobre o porquê gostam ou não gostam de inglês são, na verdade, suas crenças. Portanto, trago para essa discussão, o conceito de Hosenfeld (1978) de que crenças são mini-teorias de aprendizagem que os alunos têm e que podem motivá-los a aprender e a gostar da matéria (ROCHA, 2010). Além disso, as experiências positivas ou negativas com relação ao aprendizado da língua estrangeira contribuem para moldar suas crenças (MICOLLI, 2010).

A diversidade de crenças presente nos textos das crianças ressalta a importância da pesquisa que busca envolver todos em seu processo de realização e que parte de um questionamento local o qual leva a reflexões profundas na busca por entendimentos sobre o que acontece na sala de aula, tornando uma professora, como eu, e alunos, como os meus, capazes de refletir e criar teorias sobre questões situadas (MILLER, 2012).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os dados presentes na pesquisa foram gerados em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, localizada em um bairro da zona oeste. Por meio de uma questão instigante, dezoito alunos de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental escreveram sobre o porquê gostavam ou não de inglês.

Após a escrita, meus alunos e eu decidimos montar um pôster e deixá-lo exposto na sala para que pudéssemos refletir sobre as respostas, pois, alinhando-me ao Grupo de Prática Exploratória (2020, p.16), “criar um pôster exploratório é manifestar, de forma física, os muitos entendimentos que vão sendo construídos quando um grupo de pessoas se reúne para explorar uma questão”.



Pôster: Por que eu (não) gosto de inglês?

Entendo que a pesquisa esteja integrada à prática cotidiana da sala de aula, dado que surgiu a partir de meu olhar curioso, em que ressignifiquei uma atividade proposta aos alunos, transformando-a em uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório, na busca por

maiores entendimentos, permitindo que ensino e pesquisa acontecessem ao mesmo tempo, por meio de uma questão instigante, pois, segundo o questionamento de Allwright e Hanks (2009, p.193), “se saber o que as pessoas pensam sobre algo pode ser útil, por que não perguntar a elas?”. Por isso, ao propor a atividade aos alunos, pude conhecer as crenças suscitadas por suas opiniões, afetos e experiências vividas anteriormente com relação ao ensino-aprendizagem de inglês na escola.

A análise dos dados está centrada no subsistema de atitude, visto que, de acordo com Balocco (2010), este se refere ao eixo das opiniões, já que percebi que as respostas dos alunos estavam atravessadas por suas crenças. Além disso, anoro minhas reflexões e entendimentos no viés teórico-investigativo-metodológico da Prática Exploratória (MILLER, 2012), por se tratar de uma proposta ético-inclusiva (MORAES BEZERRA, 2012), em que professores e alunos são, ao mesmo tempo, agentes do processo de ensino-aprendizagem (NUNES, 2015) e praticantes da pesquisa.

Opto por uma pesquisa qualitativa-interpretativista (GUBA; LINCOLN, 2006) e baseio a investigação em alguns princípios balizadores da Prática Exploratória, como “trabalhar para entender a vida na sala de aula; envolver todos nesse trabalho e fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo” (MILLER *et al.*, 2008, p.147). Portanto, inspirada por Allwright, Cunha e Miller (2020), encontro oportunidades para tratar da questão instigante que surgiu em meu contexto de ação e para gerar entendimentos sobre a vida na sala de aula (GIEVE; MILLER, 2006), unindo o fazer investigativo com a prática pedagógica.

Por fim, por questões éticas e para proteger a identidade dos alunos-praticantes da pesquisa, na análise dos dados gerados, troquei os nomes dos alunos por outros fictícios.

ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados gerados pelas respostas dos alunos à questão instigante, “*Por que eu (não) gosto de inglês?*”, estão presentes suas opiniões e emoções sobre como sentem e vivenciam o ensino da língua inglesa na escola. Essas emoções e opiniões apresentam-se moldadas por crenças construídas tanto individual quanto socialmente.

Hosenfeld (1978) advoga que crenças são mini-teorias de aprendizagem dos alunos presentes no ambiente pedagógico. Portanto, como nos diz Barcelos (2004), é necessário que as crenças sejam estudadas, para que nós, professores, possamos entender como os alunos dão sentido ao seu contexto de aprendizagem. A presente investigação se torna relevante, pois traz uma contribuição para o estudo das crenças com crianças na faixa etária dos alunos-praticantes da pesquisa, no contexto da escola pública.

As respostas à pergunta “*Por que eu (não) gosto de inglês?*”, escritas pelos dezoito alunos, estão organizadas em seis quadros, para serem melhor analisadas.

Quadro 1 – Respostas de Estela, Joana, Camilo, César e Júlio

“Porque essa matéria é importante e a professora é legal e me faz gostar ainda mais da matéria”. (Estela)

“Porque é muito bom e eu amo inglês”. (Joana)

“Porque é legal de aprender e falar inglês. É fácil de aprender com amor e carinho”. (Camilo)

“Por causa da aula e da professora que amo demais”. (César)

“Porque é muito legal”. (Júlio)

Percebo, nas respostas do quadro 1, que os alunos explicam o fato de gostarem de inglês, por meio de uma gama de emoções, sentimentos e pensamentos que refletem as crenças que eles trazem para o ambiente formal de ensino e que influenciam no processo de aprendizagem (PERINE, 2012). As escolhas lexicais apresentam uma carga semântica carregada de avaliações positivas, tanto com relação à matéria quanto com relação à professora. Estela descreve a matéria como algo “*importante*” e a professora como “*legal*”, por isso que ela gosta ainda “*mais*” da matéria, usando “*mais*” para conferir força ao processo. Ao considerar a matéria “*importante*”, Estela manifesta uma crença construída socialmente, em que muitas pessoas atribuem importância ao aprendizado de inglês, por acreditarem que seja relevante para a formação futura da criança. Joana, por sua vez, usa o intensificador “*muito*” em “*muito bom*”, para descrever seu sentimento com relação à aprendizagem de língua inglesa e o processo “*amo*”, que é mais do que apenas gostar, pois significa gostar muito de algo ou alguém (SOUZA, 2010).

Camilo, além de levar em consideração a parte cognitiva da aprendizagem de inglês, fazendo uma avaliação positiva por considerá-la “*fácil*”, traz a dimensão afetiva, pois aprende com “*amor*” e “*carinho*”. Já César deixa explícito que gosta de inglês quando diz “*amo demais a professora*”, usando “*demais*” para, também, intensificar o processo. Júlio, ao afirmar que inglês é “*legal*”, apresenta, segundo Rocha (2010), um objetivo motivacional para aprender, em que as crenças não estão separadas do conhecimento da vontade de aprender (BARCELOS, 2006).

Por fim, nas respostas de Estela, Camilo e César existe a crença de que o professor “tem ainda a possibilidade de criar e manter uma atmosfera física e emocional positiva nas aulas” (PERINE, 2012, p.112), quando dizem que a “*professora é legal*” (Estela), que aprendem com

“*amor e carinho*” (Camilo) e que amam “*demais*” a professora (César). O aspecto afetivo da sala de aula está presente nos textos dos alunos, tornando o papel da afetividade de extrema importância para que os alunos gostem da matéria (ROCHA, 2010).

O quadro seguinte apresenta respostas dos alunos em que suas experiências anteriores em relação à aprendizagem da língua inglesa e de outros idiomas contribuem para que eles gostem de estudar inglês na escola (BARCELOS, 2001), além de influenciarem a forma como que eles percebem e interpretam sua aprendizagem (RICHARDS e LOCKHART, 1996).

Quadro 2 – Respostas de José e Ângelo

“Eu sempre gostei de inglês, sempre foi minha matéria preferida, além de matemática e ciências. Sempre quero aprender inglês. É bom aprender coisas novas” (José)

“Eu gosto de inglês porque eu me interesso em aprender outros idiomas, além de ser uma língua muito importante” (Ângelo)

A repetição do item lexical “*sempre*”, por José, enfatiza o fato de que sua experiência anterior com a língua inglesa foi positiva. Ângelo, por sua vez, “*se interessa em aprender outros idiomas*”, o que evidencia uma experiência pessoal, além de considerar inglês “*uma língua importante*”, o que parece ser um julgamento de estima social, pois isto é o que é veiculado pela mídia e repetido por pessoas mais velhas que acreditam que estudar inglês é importante para o futuro da criança.

Ambos, em suas respostas, parecem ser curiosos e que, por isso, não têm medo de se arriscar (RICHARDS e LOCKHART, 1996), como José quando escreve “[*é bom aprender coisas novas*]” e Ângelo em “*eu me interesso por outros idiomas*”. Da mesma forma, as respostas de Duda, Rogério e Wallace, no quadro 3 abaixo, reforçam que, para os alunos, a curiosidade é um fator que influencia positivamente na aprendizagem de inglês. Duda, ao escrever que inglês é “*diferente*”, Rogério, que aprende “*coisas novas*” e Wallace, ao afirmar que aprende uma “*outra língua*”, indicam que sua curiosidade é aguçada pelo fato de desconhecerem a disciplina de língua inglesa e isso faz com que eles se interessem por ela (LIMA, 2006).

Quadro 3 – Respostas de Duda, Rogério e Wallace

“Porque eu acho uma matéria diferente”. (Duda)

“Eu gosto porque em todas as aulas de inglês eu aprendo coisas novas”. (Rogério)

“Eu gosto de inglês porque é legal e eu aprendo uma outra língua”. (Wallace)

No próximo quadro, as escritas dos alunos são marcadas por suas percepções de que aprender uma língua estrangeira pode ser fácil ou difícil (RICHARDS e LOCKHART, 1996). Essas percepções estão conectadas ao fato de eles gostarem ou não da língua inglesa e irão

influenciar nas ações que eles irão construir com o ensino da língua inglesa na escola, causando, o que Barcelos (2006) chama de relação de causa e efeito.

Quadro 4 – Respostas de Ricardo, Antônio e Kadu

“Eu gosto de inglês porque é uma língua muito legal e fácil e também porque quero viajar para os Estados Unidos, quero ir pra Flórida”. (Ricardo)

“Eu não gosto porque não sou fã”. (Antônio)

“Não gosto porque é muito difícil”. (Kadu)

Ricardo considera a língua inglesa “fácil” e, por causa disso, gosta de inglês. No entanto, Antônio e Kadu, os únicos alunos da turma que disseram não gostar de inglês, justificam suas respostas dizendo que, “*não sou fã*” (Antônio) e que “*é muito difícil*” (Kadu). As crenças, nesses casos, influenciam a motivação dos alunos para aprenderem inglês e apontam a existência de experiências negativas na vida pregressa dos estudantes (MICCOLI, 2010). As respostas dos alunos apontam que, em cada aluno, existe uma rede de relações (ARAGÃO, 2010), positivas ou negativas, com relação à aprendizagem de língua inglesa e que estas influenciam as suas crenças.

Um estudo sobre crenças de crianças do Ensino Fundamental I com relação à aprendizagem de inglês, realizado por Rocha (2010), denota que crenças são modos diferentes de se interpretar o mundo. Algumas dessas crenças possuem objetivos motivacionais, como o desejo de se comunicar, que levam os alunos a gostarem da língua inglesa.

Quadro 5 – Reposta de Leandro

“Eu gosto porque você aprende a se comunicar” (Leandro)

Leandro, ao escrever o motivo que o faz gostar de inglês, explicita esse objetivo motivacional, como apresentado no quadro acima, pois associa a aprendizagem de inglês com a capacidade de se comunicar em uma outra língua.

Por fim, o quadro seguinte traz relatos que englobam crenças das crianças que reproduzem perspectivas sociais. Essas crenças não só refletem o imaginário popular como já estão incorporadas ao repertório de crenças de crianças de 9 a 12 anos.

Quadro 6 – Respostas de Karina, Natália, Marcos e Clara

“Eu gosto das aulas de inglês, porque meu sonho é ir pra África, daí porque eu gosto das aulas de inglês”. (Karina)

“Porque é uma língua muito legal de aprender e conhecer outros países”. (Natália)

“Eu gosto de inglês porque eu sonho um dia em ser do exército americano”. (Marcos)

“Porque se eu precisar ir para um lugar diferente, eu sei falar inglês”. (Clara)

Os relatos acima indicam que, segundo Barcelos (2006), as crenças das crianças são socialmente construídas, ecoando vozes múltiplas (DUFVA, 2003), presentes na família, na escola, nas redes sociais. Os alunos projetam o aprendizado de língua inglesa para a realização de uma experiência futura (MICCOLI, 2010), como um benefício que o investimento de tempo e a dedicação ao estudo da língua no presente trará daqui a alguns anos (BRANDURA, 1986) e os permitirá realizar viagens para “África” como é o desejo de Karina, “*conhecer outros países*” como Natália, “*ser do exército americano*” como Marcos e “*ir para um lugar diferente*” como Clara. Apesar de a realização dos desejos das crianças não ser determinada pelo aprendizado da língua inglesa, eles associam o aprendizado da língua à realização desses desejos.

ENTENDIMENTOS MOMENTÂNEOS

Segundo Freire (1998), o espaço pedagógico constitui-se em um texto que pode ser constantemente lido, interpretado e reescrito, por educador e educandos na construção dos saberes produzidos nesse espaço, quando existe solidariedade entre eles. A pesquisa do praticante, que envolve professores e alunos na busca por entendimentos de questões cotidianas levantadas na sala de aula, permite que seja feita a releitura desse espaço, ao valorizar e incentivar a solidariedade entre seus participantes mencionada por Freire. Contribuo para a criação de um espaço dialógico quando, por meio de uma escuta-atenta-reflexiva, busco entendimentos sobre as percepções e emoções dos alunos com relação a nossas práticas diárias.

Não tenho a pretensão de, com esta investigação, generalizar os entendimentos a que cheguei, sobre as crenças dos meus alunos do quinto ano, que os levam a gostar ou não de inglês. Meu objetivo é compreender as idiossincrasias das crenças presentes no contexto sócio-histórico-cultural ao qual meus alunos e eu pertencemos, que são determinadas pelo uso que fazemos da linguagem nesse contexto (HALLIDAY, 1978).

Percebi, nos relatos dos alunos, sentimentos e emoções ligados ao campo semântico do afeto. Estela, Joana, Camilo e Júlio ao usarem o item lexical “*legal*” e o processo “*amo*”, para se referirem tanto à disciplina quanto à professora, interligam as dimensões afetiva e cognitiva na sala de aula, denotando que suas crenças estão ligadas a emoções e sentimentos positivos, que fazem com que eles gostem de inglês.

Além disso, as experiências anteriores bem-sucedidas de José e Ângelo, com relação ao aprendizado de inglês, assim como a curiosidade para aprender uma “*língua diferente*”, presente nas respostas de Duda, Rogério e Wallace, os motivam a gostar da matéria. Ao passo

que, quando essas experiências são negativas, os alunos tendem a acreditar que inglês é uma disciplina difícil de aprender.

As experiências individuais das crianças refletem uma relação de causa e efeito (BARCELOS, 2006), isto é, por gostarem de inglês, Ricardo e Camilo afirmam que têm facilidade em aprender e, por não gostarem, Antônio e Kadu dizem ter dificuldade com a matéria.

Por último, as respostas de Karina, Ricardo, Natália, Marcos e Clara evidenciam que crenças são construtos sociais (RICHARDS e LOCKHART, 1996; BARCELOS, 2004 e PERINE, 2012) e de caráter instrumental (MICOLLI, 2010), já que há nelas outras vozes que podem ser de pessoas da família, amigos, da mídia, ao associarem a importância da língua inglesa a um desejo futuro, como viajar para a “Flórida” ou “*ser do exército americano*”, reproduzindo perspectivas sociais.

Por fim, chamo os entendimentos a que cheguei, de momentâneos, visto que, por seu caráter dinâmico (BARCELOS, 2006), as crenças desses alunos podem sofrer modificações com o passar do tempo. Além disso, a vida na sala de aula é um processo que está em constante mudança, por isso, outras reflexões podem surgir.

Espero que a presente investigação contribua para que surjam novos entendimentos sobre as crenças que os alunos do Ensino Fundamental I têm com relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, já que, pesquisas com foco nos acontecimentos da sala de aula, sob a perspectiva de seus participantes (professores e alunos) e suas visões sobre seu espaço de atuação, a meu ver, estão repletas de reflexões para o enriquecimento de práticas pedagógicas cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; CUNHA, M.I.A.; MILLER, I.K. **Teachers as practioners of learning: the lens of exploratory practice**, *Educational Research*. DOI: 10.1080/09650792.2020.1842780, 2020.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. (Eds.) **The developing language learner: an introduction to exploratory practice**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Vol. I. Campinas, SP: Pontes Editores, p.167-192, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, Pelotas: Educat, 2004.

NUNES, Palmyra Baroni. Por que eu (não) gosto de inglês? As crenças de um grupo de alunos sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.31, dez. 2022.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.

BALOCCO, A. E. O sistema do engajamento aplicado a espaços opinativos na mídia escrita. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.). In: **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 41-55, 2010.

BRANDURA, A. **Social foundations of thoughts and action: a social cognitive theory**. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ. 1986.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). In: **Beliefs about SLA: New Research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p.131-152, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FUZER, C; CABRAL. S. Introdução. In: **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 17-36, 2014.

GIEVE, S; MILLER, I. K. What do we mean by “quality of classroom life”? In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Eds.). **Understanding the language classroom**. London: Palgrave Macmillan, p. 18-42, 2006.

GIROUX, H. Pedagogia Crítica, Política Cultural e o Discurso da Experiência In: **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 123-144 e 157-164, 1997.

GRIFFO, M. R. A. **Praticantes exploratórios aprendendo a viver juntos na escola**. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. **Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula?: histórias do grupo da Prática Exploratória**. Rio de Janeiro, digital, 2020.

HALLIDAY, M, A. K. **Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and Meaning**. Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M, A. K.; MATHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. 4th ed. London, New York: Arnold, 2014.

HOSENFELD, C. Students’ mini-theories of second language learning. In: **Association Bulletin**, v. 29, n. 2, 1978.

LIMA, S. S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 147-162, 2006.

NUNES, Palmyra Baroni. Por que eu (não) gosto de inglês? As crenças de um grupo de alunos sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.31, dez. 2022.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, ARTMED, p. 169-192, 1996.

MEURER, J. L.; BALOCCO, A. E. A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. In: **Anais do SILEL**. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, não paginado, 2009.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Vol. I. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 135-165, 2010.

MORAES BEZERRA, I.C.R.; MILLER, I.K. Exploratory Practice and New literacy Studies: Building epistemological connections. In: **Pensares em Revista 6**. São Gonçalo: Rio de Janeiro: 90-128, 2015.

MORAES BEZERRA, I.C.R. Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: o que vai ficar para os alunos? In: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, p. 59-76, 2012.

NUNES, D.F.C. Prática Exploratória e a criação de um ambiente agradável para o ensino de língua inglesa. In: **Revista Claraboia**, v.2 n.2, p- 177-191, 2015.

PERINE, C. M. A interface entre crenças, motivação, autonomia e o professor de línguas em formação. In: **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 107-127, 2012.

RAJAGOPALAN, K. A Linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. In: **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, p. 77-80, 2003.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROCHA, C. Um estudo exploratório sobre o ensino de inglês no fundamental I: foco nas crenças dos participantes. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos e linguagem**. Vol. I. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 227-265, 2010.

SOUZA, A. A. Gradação: força e foco. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 3rd ed. London and New York: Routledge, 2014.

VIAN JR., O. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

A AUTORA

Palmyra Baroni Nunes é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense e doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC-RJ. É especialista em língua inglesa pela Universidade Cândido Mendes e graduada em Letras (Inglês e Literaturas da Língua Inglesa) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é professora de inglês da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atuando em turmas de Ensino Fundamental I e PEJA II. É autora do livro “O uso de estratégias e sua contribuição para a leitura de textos em inglês”.

E-mail: palmyra.baroni@yahoo.com.br