

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

FABIANA DE ALMEIDA PEREIRA

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS SOBRE O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2016**

FABIANA DE ALMEIDA PEREIRA

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS SOBRE O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Andrea Patrícia Nogueira.

**SÃO PAULO
2016**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer e estar presente em todos os momentos desta longa empreitada.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Andrea Patrícia Nogueira, pela atenção, paciência, dedicação, humildade, prontidão e comprometimento com que exerce sua profissão, além dos seus valiosos subsídios que foram fundamentais no processo deste estudo.

A todos os professores do Curso de Práticas Reflexivas sobre o Ensino-Aprendizagem em uma Escola Pública, que contribuíram significativamente para o meu crescimento não apenas profissional, mas também pessoal, especialmente Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani, Prof^a Dr^a Marcia Mathias Pinto, Prof^a Dr^a Alzira Shimoura.

Aos meus queridos alunos do 2^o ano do Ensino Médio, que colaboraram na execução deste estudo e por meio deles, pude refletir sobre minha prática escolar e avaliar possíveis mudanças.

Às equipes gestoras das escolas às quais eu leciono pela cooperação, compreensão e tolerância.

À minha prima Maria Cláudia Nehme Passos pela paciência e pelo auxílio “digital” e formatação das páginas desta pesquisa.

Aos colegas deste curso de especialização pelas trocas enriquecedoras de experiências.

À minha família, em especial, à minha mãe, pela compreensão, paciência e perseverança em concluir este curso.

RESUMO

RESUMO: Este trabalho está embasado em Jodelet (1989) e Moscovici (2007) e tem o objetivo de investigar quais representações os alunos de uma Escola Pública têm sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês. Em termos de metodologia, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso e tem como participantes seis alunos focais do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública, sob o aporte teórico dos autores Miles e Huberman (1994, p.25), Stake (2000), Yin (2005), Lüdke e André (1986), Denzin & Lincoln (2000), Van Lier (2005) e Ventura (2007). Com base nos resultados obtidos, esta pesquisa possíveis caminhos de mudanças a serem trilhados pelos docentes futuros a fim de aprimorarem sua prática escolar. Este estudo também possibilitou que eu refletisse criticamente sobre as representações dos meus aprendizes do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem do inglês à luz das teorias abordadas na fundamentação teórica desta pesquisa e, com isso, permitiu amadurecer não apenas profissional, mas também, pessoalmente. Além disso, é importante salientar a questão do contexto escolar que reflete direta ou indiretamente no ensino de qualidade e que pode tornar os alunos motivados em aprender inglês.

Palavras-chave: representações, ensino-aprendizagem, alunos, contexto escolar, professor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	20
2.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	20
2.2 CONTEXTO DE PESQUISA.....	23
2.3 PARTICIPANTES	27
2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	32
2.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	33
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	34
3.1 REPRESENTAÇÕES DAS AULAS DE INGLÊS.....	34
3.2 REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR DE INGLÊS.....	38
3.3 REPRESENTAÇÕES DE COMO DEVE SER UM PROFESSOR QUE LECIONA INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
ANEXO.....	57

INTRODUÇÃO

Graduei-me em Letras (Português-Inglês) na Universidade Católica de Santos, em 1998. Neste mesmo ano, comecei a lecionar português em uma escola pública, como professora eventual¹. Já no ano seguinte, em 1999, inscrita no processo de atribuição de aulas, ingressei em uma escola pública estadual, como professora de inglês no Ensino Médio. Tendo em vista o meu interesse crescente pelo idioma, desde a adolescência, enquanto observava minha mãe lecionando inglês, nos anos que se sucederam, tive a oportunidade e a facilidade em obter uma carga horária nesta disciplina. Em 2001, por meio de concurso, passei a lecionar o idioma em escolas municipais da Baixada Santista, do Ensino Fundamental. Foi uma experiência muito satisfatória, na qual pude observar uma mudança considerável no público-alvo que havia tido até então, alunos desmotivados com a língua inglesa, cujo o discurso que propagavam era que o inglês não lhes servia para nada, já que eles nunca viajariam para fora do país. Este pensamento restrito também era reforçado pelos próprios professores de inglês que havia na escola. Os estudantes das escolas municipais eram muito mais interessados e participativos nas minhas aulas que os das escolas públicas estaduais. Embora houvesse o interesse da grande maioria pelo idioma, percebia que alguns alunos não nutriam essa vontade de aprender inglês, pois questionavam como aprender inglês, se mal falavam a língua materna e, concluíam assim, que seria impossível aprender uma língua estrangeira, a qual não utilizaria mais tarde em sua vida profissional. Em 2005, me efetivei como professora na rede estadual nas disciplinas de inglês e português, porém, como sempre tive uma identificação maior com a língua inglesa, optei em lecioná-la. Desde 2004, trabalho na educação de jovens e adultos (EJA), no CEEJA (Centro de Educação Supletiva de Jovens e Adultos) e a partir de 2009, comecei a lecionar inglês na Escola Técnica Estadual (ETEC) no Centro Paula Souza, também por meio de concurso público. Em 2014, após passar por um teste escrito e uma entrevista oral, na Cultura Inglesa de Santos, fui selecionada para ingressar neste Curso de Práticas Reflexivas sobre o Ensino-Aprendizagem em uma Escola Pública. A princípio, confesso que pensei em desistir, devido ao fato de morar em uma outra cidade e ainda ter que trabalhar neste mesmo dia do curso. Entretanto, a cada

¹ Professora eventual é a termo empregado para se referir ao professor que leciona como substituto em uma classe, quando o professor titular da classe encontra-se ausente.

módulo pelo qual passava, crescia minha vontade em permanecer no curso, pois nunca havia participado de um curso o qual fizesse refletir a minha prática. Além disso, as trocas de experiências com professores de diferentes realidades me enriqueceram de forma a ampliar a importância que o professor exerce não apenas na sala de aula, mas também no contexto exterior do aluno. Quando comecei a lecionar nesta ETEC, pude verificar que os alunos se assemelhavam aos da prefeitura, no que diz respeito à disciplina e à participação. No entanto, ao longo desses anos, lecionando inglês para diversas faixas etárias, mesmo trabalhando numa escola onde vejo que é possível ensinar o idioma, venho constatando que há representações com relação a esta disciplina que podem prejudicar o ensino-aprendizagem do aluno. Por que os alunos depreendem uma visão restrita da língua inglesa? Por que os alunos internalizam uma visão negativa do inglês em suas vidas? Concordo com a pesquisadora Cunha (1998) ao afirmar que muitas dessas “crenças”, termo utilizado pela autora, são resultantes das experiências vivenciadas pelos alunos nas séries do Ensino Fundamental. Assim sendo, posso inferir que, quando o professor faz um trabalho significativo no Ensino Fundamental, provavelmente o aluno trará essa curiosidade em aprender ainda mais o inglês no Ensino Médio. O contrário também pode acontecer, caso ele tenha tido uma experiência negativa da língua inglesa. Entretanto, esse fascínio que o jovem tem pelo idioma e que poderá carregar para as séries posteriores pode vir abaixo, caso o professor não priorize as experiências passadas dos alunos e não crie estratégias em suas aulas que propiciem o interesse do aluno pelo inglês. E muitas vezes, o professor não tem a consciência deste quadro; no seu universo, acha está empregando a abordagem de ensino mais apropriada, que os alunos estão aprendendo, quando na verdade, essa situação torna-se um estado de acomodação do professor, isto é, o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, tornando-se uma prática cíclica e insignificante para o aluno. Essa desmotivação dos alunos em relação à disciplina é retratada por Girard (1977), ao afirmar que esta situação pode ser proveniente da atuação do docente, já que este tem uma parcela de responsabilidade pelo interesse dos alunos, e muitas vezes, o próprio professor desconhece essa função.

Esses questionamentos mencionados acima geraram em mim um incômodo e a necessidade de investigar e discutir esses problemas sob um enfoque crítico, o que me motivou a realizar esta pesquisa e buscar entender quais são as

representações de um grupo de alunos de uma Escola Pública sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês.

Neste trabalho, o objetivo é investigar quais representações os alunos de uma Escola Pública têm sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês. Trata-se de uma investigação, na qual evidenciarei algumas representações que alunos têm acerca do ensino de inglês na escola pública, a partir de sua realidade. A fim de alcançar tal objetivo, este estudo busca responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais são as representações de alunos sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública?

Ao abordar as representações sobre o ensino-aprendizagem de inglês, não posso deixar de lado a questão do contexto escolar que reflete direta ou indiretamente no ensino de qualidade e que pode tornar os alunos motivados em aprender um segundo idioma. Por fazer parte desta realidade escolar, como docente de língua inglesa (doravante LI), considero de suma importância salientar esse aspecto, ao analisar e compreender um pouco mais o universo do aluno, sob um viés mais crítico. Dessa forma, este estudo poderá me fornecer subsídios que me auxiliarão nesta descoberta e como isso pode afetar a (des)motivação dos aprendizes nas minhas aulas.

O problema investigado neste estudo nasce da inquietação: Quais seriam as razões que levam professores a estigmatizar que seu alunado não tem interesse pelo idioma? Por que os aprendizes depreenderiam uma visão restrita da língua estrangeira? Quais são motivos que determinam essa problemática? Desta forma, acaba-se estereotipando que apenas se aprende inglês em escolas de idioma, ou viajando para o exterior. Essas ideias podem colaborar negativamente para a democratização do ensino público de inglês e estão na contramão do que é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (doravante PCN-LE), (BRASIL, 1998, p. 65) “deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que a língua estrangeira não pode ser aprendida na escola”

Por meio deste trabalho, proponho-me a investigar e analisar quais representações os alunos de uma Escola Pública têm sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês, visando assim, um enfoque reflexivo da minha prática, enquanto docente.

Este trabalho está alicerçado na proposta de Jodelet (1989), que aborda o conceito de representações sociais como um fenômeno complexo que age sobre o

mundo e o sujeito caracterizado por várias facetas. Outro pesquisador utilizado neste trabalho é Moscovici (2007) que investiga as representações sociais presentes em situações concretas da sociedade atual por meio da comunicação. Segundo ele, tais dificuldades são analisadas por meio das representações sociais acerca do inglês.

Barcelos (2004), por sua vez, apresenta o conceito de crenças sob o aspecto do contexto sociocultural do aprendiz. Neste trabalho, entretanto, optarei por utilizar o termo representações, descrito por Jodelet (1989) e Moscovici (2007)

A partir do embasamento destes teóricos, tentarei expor a perspectiva de uma aprendizagem expressiva de inglês na escola pública, levando em conta o contexto sociocultural e as adversidades que os professores de maneira geral se deparam.

A seguir apresento uma breve descrição dos três capítulos que compõem esta pesquisa.

No capítulo 1, Fundamentação Teórica, aponto as teorias que embasam a análise. Inicialmente, chamo a atenção para o conceito de representar, segundo Jodelet (1989). Em seguida, apresento o conceito de Representações Sociais sob o enfoque cognitivo e interpretativo, de acordo com Barcellos (2004), Jodelet (1989), Spink (1993) e Moscovici (2007). Além disso, enfatizo a importância do papel da comunicação que permeia as representações sociais, apresentado por esses pesquisadores e que também é corroborado pelos autores Coll e Monereo (2003). Na sequência, discuto a relevância do componente afetivo mencionado por Rogers (1969) na construção das representações sociais que se refletem no ensino-aprendizagem do inglês e em seguida trago as concepções de ensino-aprendizagem pertinentes a esta pesquisa, a partir de Liberali (1999) e Freitas (2000).

No capítulo 2, Metodologia, apresento o estudo de caso, como abordagem metodológica utilizada neste trabalho. Por meio desta metodologia, obtive a coleta de dados, bem como a análise e discussão dos resultados. Prossigo este capítulo, com a descrição do contexto, dos participantes, do instrumento e dos procedimentos para análise dos dados coletados.

No capítulo 3, Apresentação e Discussão dos Resultados, apresento e discuto os resultados deste estudo.

Nas Considerações Finais, exponho as reflexões geradas a partir desta pesquisa, retomando alguns comentários feitos no capítulo 3, Apresentação e Discussão dos Resultados. Além disso, sugiro possíveis contribuições para

pesquisas futuras de outros professores.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao estudar as representações sobre aprendizagem, especificamente de LI, vejo que o discente deve ser analisado não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também em todas suas dimensões, pois nos dias atuais há de se considerar todo conhecimento que o aluno traz do seu cotidiano para sala de aula, suas experiências para aprender o idioma. E é em consonância com este pensamento que Barcelos (2004, p.126) menciona Larsen-Freeman (1998, p.207) ao afirmar que o educador deve compreender o discente sob seu aspecto global, levando-se em conta seu comportamento, seus aspectos sociais, cognitivos e as experiências que traz do mundo que habita. Sob este prisma, posso exemplificar que, quando um aluno vivencia uma experiência de aprendizagem do inglês com um enfoque comportamentalista no Ensino Fundamental, este conhecimento poderá se constituir em uma representação da LI que se fará presente no percurso do ensino-aprendizagem do idioma deste jovem. Dentro desta abordagem behaviorista, está presente o método direto. De acordo com Leffa (1988, p.394), “para compreender um texto, o aluno decorava listas de palavras da L2 e as associava às L1, aplicando também regras de sintaxe (...) exercícios de tradução e versão (...)”. Diante desse quadro, ao mencionar Liberali (1999), Duarte et al (2014) afirma que as práticas em sala de aula baseiam-se na realização de exercícios puramente mecânicos, os quais o aluno só aprende por meio do ato de copiar.

Assim, ao analisar o educando sob a perspectiva de um ser multidimensional, Jodelet (1989) pontua as representações sociais como o resultado dos elementos afetivos, mentais, cognitivos e sociais do indivíduo o que nos permite inferir que elas têm um caráter social multidimensional, ou seja, de que maneira tais elementos – por meio da linguagem e comunicação - podem intervir nas representações.

Ao tratar deste assunto, convém definir em primeiro lugar o que vem ser o ato de representar. De acordo com Jodelet (1989), “representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com o objeto”. Assim, podemos dizer que as representações conferem uma característica (forma de pensar) ímpar do sujeito, visto que são as suas interpretações diante de uma determinada ideia. Isto é mencionado por Jodelet (1989): “caráter construtivo, criativo, autônomo da representação que comporta uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito.” Sob este conceito, pontuarei aqui neste estudo quais são as representações de

alunos sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, a partir de sua realidade.

Apresentarei e discutirei neste trabalho alguns conceitos de representação. O que vem a ser então uma representação social? Primeiramente, apresentarei as representações, sob os aspectos cognitivos. Sob este ponto de vista, elas podem ser qualificadas como a pertença do indivíduo no seu meio social, levando-se em conta sua visão afetiva, pensamentos, atitudes que estão interligadas pelo processo da comunicação social. É sob este prisma que Jodelet (1989), define então as representações:

Como fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas (...) às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados. (JODELET, 1989, p.5)

Ao analisar o excerto acima, percebe-se que a autora Spink (1993 p.303) corrobora o pensamento de Jodelet, ao assinalar que as representações sociais vão além do enfoque cognitivo, pois elas são permeadas pela questão do afeto, isto é, elas são resultantes da atuação do sujeito-agente em seu contexto social, levando-se em conta seu aspecto subjetivo.

Ao abordar o aspecto afetivo do estudante no ensino-aprendizagem da língua, Rogers (1969) apud Duarte (2002) preconiza em sua teoria que, ao enfatizar que a aprendizagem significativa do aprendiz ocorre quando o professor leva em conta os objetivos pessoais do aluno, valorizando-o enquanto ser humano. Assim sendo, este processo facilita a aprendizagem da língua, que nas palavras de Rogers (1969) é definido como a qualidade da empatia, visto que, quando o professor se conscientiza da importância de entender as reações dos alunos e leva isso em conta ao longo de suas aulas, estes percebem que não serão punidos negativamente e, sim, entendidos a partir de seus pontos de vista. Sendo assim, quando esta prática torna-se comum ao professor, ele passa a ganhar pontos positivos em relação ao seu público, não havendo a necessidade de gritar para obter o domínio em suas aulas e assim explicar o conteúdo. Ao citar Biz (2007), Duarte et al (2014) afirma que a autoridade do professor está diretamente ligada ao domínio do conteúdo e da capacidade de respeitar o aluno enquanto ser humano. Este pensamento também é reiterado por Duarte et al (2014), ao se referir a Cortella (2007), ao declarar que a autoridade do professor torna-se evidente na medida que ele tem o domínio do

conteúdo. Além desta característica, convém destacar neste estudo outra atitude facilitadora da aprendizagem pelo professor, denominada por Rogers (1969) como transparência. De acordo com o autor, quando o docente se mostra de maneira real para seu aluno, isto é, se apresenta na sala de aula como um ser humano, ele passa a aceitar e compreender o aluno com seus próprios sentimentos, não precisando assim, “mascarar-se” diante dele e nem tratá-lo apenas com um simples número. Desta maneira, o relacionamento entre professor e aluno torna-se mais claro e efetivo.

Sob a perspectiva de um modelo interpretativo, as representações sociais consistem na relação do sujeito com mundo e os outros, permeadas pela comunicação. Dessa forma, Jodelet (1989) associa este aspecto ao desenvolvimento individual ou coletivo, no qual se moldará a identidade pessoal e as expressões do grupo. Assim, é possível supor que as representações sociais remetem a uma implicação prática do conhecimento, à medida que o indivíduo constrói a sua identidade mediante as interações sociais, isto é, ele interpreta a realidade onde está inserido, conforme menciona Spink (1993): “O conhecimento estudado via representações sociais é sempre um ‘conhecimento prático’: é sempre uma forma comprometida e negociada de interpretar a realidade”. (SPINK, 1993, p.303). Em consonância a este pensamento, Freitas (2000, p.9-28) o descreve baseando-se à teoria sócio-histórica de Vygotsky (1982), ao afirmar que o conhecimento nasce a partir da interação do professor com os alunos, visto que ele torna-se o mediador do conhecimento, o par mais experiente, tornando-se parceiro do aluno. Tal processo se constrói através da Zona de Desenvolvimento Proximal, mais conhecido como ZPD. Sob o entendimento de Vygotsky (1933/1978, p. 86), a ZPD tem a seguinte descrição:

The zone of proximal development (...) is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

Na visão do autor, a ZPD compreende as ações que o aluno não consegue realizar sozinho, logo, ele necessita de um adulto para auxiliá-lo. Sendo assim, ainda na perspectiva vygotskyana, o aprendiz quando inserido no seu contexto sociocultural, apresenta a etapa de desenvolvimento real com a colaboração do professor, visto que este é descrito como o par mais experiente nesse processo de interação, que mais adiante, provalvemente, possibilitará ao aluno um conhecimento

que o tornará apto a exercer essas ações de forma independente. Este aspecto também é relatado por Duarte et al (2014), ao mencionar que o docente intervém de forma direta na aprendizagem dos estudantes, promovendo sua autonomia e a capacidade de uma reflexão crítica.

Em ambas situações descritas acima, observamos a comunicação social como fator relevante na construção das representações sociais. Seja por meio dos discursos, imagens ou mensagens mediáticas, todas elas estão carregadas de palavras que contêm significações, as quais exprimem as percepções que um indivíduo ou grupo têm do objeto na vida social. Esta concepção está presente em Jodelet (1989, p.4), quando a autora diz que as representações são “versões da realidade que encarnam as imagens ou condensam as palavras, ambas carregadas de significações”. E ainda a autora acrescenta que as representações constituem-se “uma visão consensual da realidade”, no momento em que há o compartilhamento coletivo isto é, um mesmo grupo chega a um consenso sobre uma determinada ideia. Tendo em vista a importância da comunicação social na construção das representações sociais, é provável dizer que elas são condizentes com os autores Coll e Monereo (2010, p. 15), já que estes entendem que as tecnologias da informação e da comunicação, intituladas como TIC, exercem um papel fundamental na sociedade atual, que nas palavras desses autores, denominam-se sociedade da informação (SI), ou seja, é nesse contexto social que se estabelecem novas formas de comunicação, de pensar, de relacionar-se com o próximo, as quais são dotadas de significações construídas pelo indivíduo (aluno). Assim, pode-se inferir que, o uso da internet, ferramenta integrante no paradigma das TIC, é uma possibilidade do docente manter-se atualizado e utilizá-la na sala de aula apropriadamente. No entanto, é importante ressaltar que a utilização da internet no ambiente escolar deve estar voltada a um propósito educacional, conforme os autores Coll e Monereo (2010, p. 16) citam Castells (2001): “um novo e complexo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para uma ação educacional.”

Assim, para Coll e Monereo (2010, p.33), que retratam o fenômeno da internet com um propósito sócio-educacional, é poder dizer que esta perspectiva não significa explicar ao aprendiz uma complementação de conteúdo de uma aula expositiva ou solicitar-lhe a realização de exercícios com preenchimento de lacunas e, sim, promover situações que o levem a discutir e refletir questões sobre uma temática vivenciada no seu dia a dia.

Sob este ponto de vista Moscovici (1973) também menciona que a comunicação constitui-se fundamental nas interações sociais visto que estas se fazem presentes em um consenso de uma realidade. Assim, posso inferir que as representações constituem-se na esfera consensual, visto que surgem a partir do cotidiano das pessoas. Porém, o autor acrescenta que estas circunstâncias podem afetar o aspecto cognitivo das representações, em dois aspectos: a dispersão e a distorção das informações relacionadas ao objeto representado se dão em proporções desiguais em diferentes grupos; a centralização de certo aspecto do objeto que seja de interesse do sujeito. Por isso, Jodelet (1989) afirma que a comunicação pode manipular as representações, pois elas estão arraigadas à vida social e afetiva do ser humano.

As representações sociais salientadas por Moscovici (2007) objetivam transmutar algo que é desconhecido para o conhecido, visto que o desconhecido é algo incomum e denota uma certa resistência, dificuldade ao novo. E esta transformação é efetuada pelo grupo social, especificamente, aqui neste estudo, pelos educandos. De acordo com Moscovici (2007), são utilizados dois mecanismos para que o desconhecido se torne conhecido: a ancoragem e a objetivação. O primeiro se caracteriza pela forma que as pessoas têm de classificar ou nomear “coisas”; já o segundo, pode ser descrito como a mudança de algo abstrato em algo palpável, concreto, isto é, que se desloque do mundo subjetivo para o objetivo, real.

É na perspectiva de Moscovici (2007) que este trabalho está embasado, pois é de extrema pertinência compreender como as pessoas representam um objeto social, visto que as representações sociais coadunam com suas atitudes, frente aos objetos culturais com as quais interagem. Este pensamento também vai ao encontro do que afirma a pesquisadora Spink (1993, p.305) ao relatar as representações sociais construídas pelo indivíduo constituem-se a partir dos seus traços culturais somados à diversidade e à multiplicidade do ambiente o qual estão inseridos. Ao mencionar Bourdieu (1983), Spink (1993) descreve que tais traços culturais são como regras que um determinado grupo social estabelece, uma vez que existe a ideia do pertencimento àquela esfera social. Em vista disso, ao inquirir os estudantes do Ensino Médio, procurarei apreender, à luz da teoria das representações sociais, os sentidos que eles atribuem ao ensino-aprendizagem do idioma, em suas interações sociais, em um contexto global, para esclarecer o porquê do possível desinteresse dos jovens nas minhas aulas de inglês.

Sendo assim, percebe-se o valioso papel que o docente exerce em seu discurso, implicando em direcionamentos para a opinião do mesmo e consequentemente em identidades criadas a partir do que o professor vê e interfere na realidade. Sob essa ótica, analisando a minha rotina escolar, percebo que o aluno é o reflexo das ações do educador. Se ao entrar na sala de aula, o educador já incorporar uma concepção fossilizada de que seu público não tem interesse pelo idioma, ele colaborará para que esta concepção se solidifique também no seu aluno. Assim, partindo-se do pressuposto, segundo Moscovici (2009), que a realidade é construída a partir do compartilhamento de representações, acredito que, esse estado de “acomodação”, que muitas vezes o docente traz para classe, é resultante das representações que os alunos revelam a respeito da LI. Em minha prática diária, por exemplo, escuto frequentemente alunos mencionarem em suas falas, “Pra quê estudar inglês, *profê*, se nunca vou sair daqui?”. Além disso, esse quadro se reflete também no convívio com seus grupos sociais nos quais estão inseridos, bem como entre colegas e educadores. Desta maneira, este pensamento é salientado por Moscovici (2009, p.104), ao afirmar que “nossas representações (...) determinam nossas reações e as suas significações são assim, as de uma causa real.” De fato, as representações surgem de um fato real, no qual elas se concretizam mediante ao comportamento e as percepções do indivíduo, podendo este ser entendido neste aspecto tanto o professor quanto o aluno. Ao discutir Silva (1992) e Zuin (2003, p.424), Leffa (2007, p 11) emprega o termo “faz-de-conta da educação”, quando professor e alunos representam:

O aluno dissimula uma aparente concordância com a metodologia “pedagógica” do professor, mas é um fingimento que se torna complacente com a crença do professor (que ele sabe, no seu íntimo, ser falsa) de que o corpo discente está de fato aprendendo o conteúdo ministrado na sala de aula. (LEFFA 2007, p.11)

Ao discutir Moscovici (2009, p. 45), Brivio (2011, p.109) enfatiza que a diversidade das representações coletivas são próprias da sociedade contemporânea, uma vez que coexistem diversos grupos sociais com ideias que podem divergir de um grupo para outro.

No entendimento de Moscovici (2007, p.8), o jovem sofre a influência da comunicação no processo da representação social, definido assim em seu trabalho. Para o autor, “Elas [representações] entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que

lemos e olhamos.” É através da exposição às inúmeras mídias, que as representações sobre a aprendizagem de língua se constituem no cotidiano do aprendiz.

Ao abordar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Barcelos (2007) enfatiza a importância que o contexto exerce no dia a dia do aluno. Logo, é a partir das relações, as quais os alunos vivenciam em seu contexto, que as representações se compõem. É nessa visão que Moscovici (1994, p.11-12) analisa as representações que se fazem presentes na sociedade: “Não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito.” Em vista disso, posso relacionar o sistema com a sociedade na qual o sujeito (aprendiz) está inserido e, portanto, não há como diluir os indivíduos no mundo social, ignorando suas especificidades. Analisando-se desta forma, não há como se pensar o sujeito desvinculado do seu âmbito social, sem a interação dos sujeitos sociais. Este pensamento também é explorado por Leffa (2007), quando ele menciona que, quando o aluno tem uma representação negativa da aprendizagem do inglês, dizendo por exemplo, “eu odeio inglês”, esta percepção indica na verdade a maneira de como a sociedade vê o inglês e a reflete no sujeito, resultando assim, na autoexclusão do aluno na aprendizagem da língua estrangeira, conforme ele menciona: “A autoexclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade” (LEFFA, 2007, p.5). O autor ainda acrescenta que a escola consequentemente reproduz e transmite o discurso da sociedade, ao induzir o aluno a acreditar em representações negativas, como exemplos “Eu não vou cair nessa neurose de ter de aprender uma língua estrangeira” (LEFFA, 2007, p.8) ou ainda “aprender uma língua estrangeira não serve para nada mesmo”. Portanto, identifico neste ponto a relação dialética entre a esfera social e a individual, as duas se complementam e se relacionam com as constantes mudanças da sociedade.

Sendo assim, o fato de as representações sociais serem construídas socialmente denota-se neste ponto um vínculo à centralidade que o papel da comunicação exerce, especificamente aqui tratado na instituição escolar.

Depreendo que as atitudes dos alunos em relação ao ensino da LI decorrem de suas experiências não apenas em contextos escolares, mas também nos espaços que transcendem a sala de aula: como o idioma lhe será útil em seu cotidiano? Em que momento o aprendiz usufruirá dessa comunicação em sua vida? Essas representações podem resultar em uma aprendizagem positiva, motivadora ou negativa, frustrante para o discente, dependendo da forma como o docente

conduz sua aula. E, muitas vezes, quando o jovem vivencia uma aprendizagem negativa na escola pública, ele adquire a ideia de que realmente só se aprende o idioma quando se estuda na escola propriamente de línguas ou para aqueles que têm a condição de estar em contato direto com o país nativo. Este aspecto exemplifica o que Grigoletto (2000) admite em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LI, mencionado por Barcelos (2007, p.141):

Grigoletto mostra que seus participantes acreditam que só se adquire sotaque e fluência estudando inglês no exterior, enquanto no Brasil, acredita-se ser possível aprender inglês apenas nos cursos livres de línguas e não na escola pública, camada mais afliente da população.

Por este prisma, constato que o acesso ao conhecimento do idioma torna-se restrito, visto que apenas as classes mais favorecidas dispõem de condições para frequentar uma escola de idiomas. Assim, a escola, que deveria subsidiar condições para o aluno adentrar no mundo multicultural e plurilíngue, transgride ao que é preconizado nos documentos oficiais que norteiam a instituição escolar, conforme explicitam os autores VAN EK; TRIM (1984) nas orientações curriculares para o Ensino Médio em LE (2006, p.92. vol.1)

Desenvolver (...) a confiança do aprendiz, por meio das experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (comunidade, estado, país ou fora desses).

Diante do exposto acima, posso constatar que as representações sobre aprendizagem da LI estão interligadas à realidade da sala de aula, abrangendo um contexto social no qual docentes e discentes estão inseridos. É necessário que o educador conheça o contexto situacional do seu público-alvo.

Embora seja relevante ressaltar a formação de um professor proficiente, crítico e reflexivo que procure não apenas questionar sua prática, mas também que conduza o seu público-alvo a questionar o(s) porquê(s) de uma determinada representação, Leffa (2007) admite que as universidades no geral pouco fornecem requisitos ao aluno em questão de proficiência da língua estrangeira. Isto se deve, segundo o autor, com base em Bourdieu (1992) e Apple (1989) aos interesses da sociedade, pois não interessa a esta que todos sejam detentores do conhecimento. Sendo assim, reflito: como lapidar essas qualidades no meu aluno, se a grade curricular das universidades não converge para isso?

Este atual panorama do ensino de língua inglesa nas universidades, é

amplamente discutido por Leffa (2007) e considero pertinente neste trabalho, ao sustentar que “a falta de profissionalização do magistério é possivelmente uma das principais causas de despreparo do professor” (LEFFA, 2007, p.15), questionando a falta de um órgão especializado em exigir do professor uma qualificação adequada, enquanto que, para outras profissões mais especializadas, a reserva de trabalho, termo mencionado por Leffa (2007), é exigida do profissional para exercer a profissão. Assim sendo, é possível afirmar que a formação deficitária do professor é cíclica, visto que, o problema já se inicia nas universidades por não tornarem seus professores proficientes na disciplina de inglês e, conseqüentemente, estes não terão o domínio da língua, que supõem que deveriam ter.

Desta forma, o docente prioriza a habilidade da escrita por meio de exercícios contidos nos livros didáticos em geral, e coloca em segundo plano as demais habilidades, quando na verdade, todas deveriam ser trabalhadas conjuntamente, conforme atesta Leffa (2007, p.16): “Como o professor não tem o domínio da língua que deveria ensinar, fica repassando com o aluno as páginas do livro didático, com os exercícios devidamente preenchidos pelo autor do livro, fazendo de conta que ensina.”

Diante do exposto acima, posso constatar que as representações sobre aprendizagem da LI estão interligadas à realidade da sala de aula, abrangendo um contexto social no qual docentes e discentes estão inseridos. É necessário que o educador conheça o contexto situacional do seu público-alvo.

A seguir, discorro sobre a Metodologia de pesquisa empregada neste trabalho.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 A abordagem metodológica

Ao investigar quais representações os alunos de uma Escola Pública têm sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês, centralizo este estudo no paradigma interpretativista, visto que a relação entre pesquisador e participante ocorre de forma direta.

A metodologia de pesquisa a ser empregada neste trabalho é o estudo de caso, de caráter qualitativo. De acordo com Spencer (1993), por meio de uma abordagem qualitativa, o pesquisador pode conhecer o universo do objeto estudado, neste caso, os alunos, de forma a compreender suas motivações, crenças, sentimentos, a perceber que a linguagem que estes utilizam é a forma como traduzem a sua realidade. Inicialmente, penso ser propício definir o que seja um caso.

Quando se pensa em um caso, temos a tendência de logo imaginarmos um indivíduo; porém, de acordo com Miles e Huberman (1994, p.25), o estudo de caso também pode se referir a um pequeno grupo, uma comunidade que desenvolve seu papel num dado contexto e local. Portanto, em consonância a este ponto de vista, Stake (2001, p.436) pontua que para que um fenômeno simples ou complexo seja considerado um caso, é preciso que ele seja específico. Assim, identificamos aqui como grupo, os alunos participantes da pesquisa.

Para este estudo, emprego o estudo de caso coletivo, conforme a definição de Stake (2000): “estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de caso”.

Para Yin (2005) o estudo de caso consiste em uma estratégia metodológica de pesquisa, utilizada com muita frequência nas Ciências Sociais, que possibilita ao pesquisador investigar um conhecimento subjacente de um fenômeno complexo em seu ambiente natural, inserido num contexto real. Sob este olhar, é preciso que o estudo de caso seja significativo e completo, E para isto, Yin (1994) salienta dois pontos principais nesta metodologia: o “como” e o “porquê”, isto é, descobrir os fatores que levam os aprendizes a depreender uma visão restrita da língua estrangeira.

Outros autores que abordam o estudo de caso como estratégia de pesquisa são Lüdke e André (1986). Para as pesquisadoras, o estudo de caso também retrata um contexto delimitado, conforme definem “destacam em seus estudos as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado”. É nessa perspectiva que Denzin & Lincoln (2000) focalizam a abordagem qualitativa do estudo de caso desta pesquisa, pois utilizam-se de materiais que “descrevem a rotina e os significados da vida humana em grupos.” Sendo assim, interpreto, enquanto pesquisadora, os dados coletados deste grupo focal, dentro do seu contexto real, aqui sendo, a sala de aula, que me subsidiarão no entendimento das representações dos discentes em relação à aprendizagem da língua inglesa.

Em consonância a esta descrição, Van Lier (2005) se adequa a esta pesquisa, pois retrata o estudo de caso de forma particular e detalhada de um determinado grupo em seu contexto situacional natural, delimitando as características, dinâmicas e objetivos que determinam as representações sobre a aprendizagem da LI.

Outra autora que enfoca os estudos de caso naturalísticos é Ventura (2007). Em seu artigo, Ventura assinala:

(...) as características consideradas fundamentais são: a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; (...).(VENTURA, 2007, p.384).

Assim, por meio de um questionário coletado, com o propósito de investigar quais representações os alunos de uma Escola Pública têm sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês, exploro o contexto escolar que estes vivenciam.

Assim, acredito que o objetivo de um estudo de caso é descrever as situações nas quais os alunos articulam a língua inglesa no seu dia a dia, assim como, as percepções que promovem uma visão restrita e, por vezes negativa, do objeto estudado. Além disso, é possível também comparar e confrontar os casos, por meio dos resultados obtidos nos questionários aplicados. Isso é o que mostram os autores Guba e Lincoln (1994): “O objetivo é descrever situações ou fatos, proporcionar conhecimentos acerca do objeto estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.”

Do mesmo modo, ao citar o trabalho de Rizzini, et al (1999), Liberali e Liberali (2011, p.24) afirma que o estudo de caso não prioriza em generalizar o fenômeno,

mas sim, em comparar semelhanças e diferenças com outros casos. Assim sendo, percebo nesta pesquisa, a relevância de tratar a aprendizagem do idioma como sendo um caso único que é peculiar de cada aluno, visto que alguns fatores, por exemplo, suas habilidades, o grau de empatia pelo inglês, bem como sua familiarização, podem estar intimamente ligados às ideias que o aluno adquire acerca da língua estrangeira.

Sob este prisma, Van Lier (2005) também enfatiza a particularização de um caso sob a sua generalização. Para o autor, torna-se difícil generalizar, um grupo em relação ao todo, isto é, não é possível unificar a aprendizagem da língua de grupo de alunos em relação à escola inteira, sem deixar de considerar as variáveis do contexto de cada turma.

De acordo com Farias (1999), o social é o resultado de interpretações que os discentes produzem em seu contexto, isto é, passam a exercer posições centrais na sala de aula e o pesquisador (professor) passa a agir ativamente na produção do conhecimento sobre a sua própria prática. É nesse cenário que busco investigar quais são as representações de alunos sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, a partir de sua realidade.

Ao mencionar Minayo (1993), Liberali e Liberali (2011, p.21), caracteriza a abordagem qualitativa como um conjunto de valores, atitudes, desejos resultantes das interações sociais que permeiam a sociedade atual e que a todo momento estão em mudanças, devido ao excesso de informações aos quais somos submetidos.

Finalizo esta parte, salientando a relevância deste método, na compreensão de Van Lier (2005, p.196), ao justificar o estudo de caso como o melhor método quando se deseja compreender significativamente o universo de uma pessoa ou um grupo, a partir da sua realidade, por meio de diversas variáveis tais como: valores, atitudes, aspirações e pensamentos.

Deste modo, ao analisar os dados coletados no questionário aplicado, poderei estabelecer comparações, não apenas dos aspectos comuns, mas também dos particulares destes seis participantes focais.

2.2 CONTEXTO DE PESQUISA

2.2.1 Escola

A escola na qual este estudo foi conduzido é uma escola técnica, localizada no município de São Vicente, na região metropolitana da Baixada Santista, no Estado de São Paulo.

Por ser uma cidade tipicamente turística, São Vicente acolhe turistas ao longo do ano inteiro. Entretanto, é no mês de janeiro, que o número da população duplica, pois é quando acontece o principal evento comemorativo do município: a Encenação de Martim Afonso de Souza, realizada no dia do aniversário do balneário, em 22 de Janeiro, assistida não só pelos vicentinos, mas também por milhares de viajantes que vêm à Baixada Santista especialmente para este espetáculo. Ele retrata a vinda de Martim Afonso à primeira cidade do Brasil e conta com a participação de atores renomados como Oscar Magrini e também artistas locais. Além disso, a atração é considerada a maior peça teatral realizada em areia de praia no mundo, título citado no Guinness Book. A entrada é um quilo de alimento não perecível, que é revertido em ações sociais.

A comunidade na qual está inserida a escola em questão caracteriza-se por ser tipicamente comercial (lojas de diversos ramos; restaurantes, lanchonetes, etc), embora haja também residências em seu entorno.

Devido a essa gama de estabelecimentos comerciais, esta comunidade apresenta em seu contexto socioeconômico profissionais do comércio local, autônomos e muitos pais trabalhadores que também estudam no período noturno da escola.

As subcomunidades que circundam a unidade escolar são: a Igreja Matriz da cidade; diversas igrejas evangélicas e a Associação de Melhoramentos do bairro.

A escola está instalada em um prédio centenário datado de 1898. Inicialmente o prédio abrigou as instalações do Colégio Vicentino conhecido como Grupão², A história do prédio Grupão remonta ao dia 10 de junho de 1893, quando um grupo de cidadãos vicentinos, a maioria pertencente à Loja Maçônica Fraternidade de Santos, decidiu fundar a Escola do Povo, cujas iniciais, EP, ainda estão nas grades de ferro do portão principal.

² Contexto histórico escolar retirado do Plano Plurianual de Gestão (PPG) 2014-2018 da ETEC, a qual eu leciono.

Em 1913, a Escola do Povo passou a ser administrada pelo Governo do Estado de São Paulo. Em 2009, o governo do Estado mudou o nome do estabelecimento para o nome atual. Entre os alunos ilustres deste instituto, podem ser citados a atriz Cacilda Becker e o jornalista Edson Telles de Azevedo.

O prédio, que pertence ao Estado, foi restaurado em 2004 e depois se tornou sede da Diretoria Regional de Ensino de São Vicente, concentrando as atividades burocráticas ligadas às escolas de São Vicente, Praia Grande, Mongaguá, Itanhaém e Peruíbe, denominada Escola do Povo. Por se tratar de um patrimônio tombado, a capacidade de extensão da escola é muito restrita, não apresentando uma quadra esportiva. Por esta razão, o professor de educação física trabalha com as turmas na praia ou no pequeno pátio existente, conhecido como “estufa”.

Além do Ensino Médio, no qual eu leciono e fiz este estudo, no período matutino, com 240 alunos matriculados, a escola oferece os cursos técnicos de Enfermagem, com 52 alunos no período matutino e 75 no vespertino; Informática, com 103 alunos no período vespertino e também no noturno; Edificações, com 109 estudantes no período da tarde e 112 à noite, perfazendo um total de 794 discentes.³ De certa forma, o Ensino Médio regular e o Ensino Técnico estão interligados, pois o aluno pode cursar o técnico e o médio concomitantemente, a partir do 2º ano do Ensino Médio. Entretanto, ele não pode cursar apenas o técnico se não estiver concluído o Ensino Médio, ou pelo menos, estar no 2º ano deste. Além disso, a escola recebe alunos que já concluíram o Ensino Médio em outras unidades de ensino e que se matriculam diretamente no curso técnico. A grande maioria dos alunos tem essa dupla jornada: após o término da última aula, ao meio dia, os estudantes almoçam e seguem seus estudos na escola, até às 18 horas. Porém, há alguns alunos que não se enquadram nessa rotina, e cursam apenas o ensino médio.

A escola apresenta um total de oito salas de aula, além de cinco Laboratórios de Informática, um Laboratório de Química e Física, cantina e biblioteca. No período da manhã, há seis turmas do Ensino Médio e duas de Enfermagem; à tarde, há três turmas de Informática, três de Edificações e duas de Enfermagem; no período da noite, a escola atende três turmas de Informática e de Edificações, respectivamente.

³Disponível em:<[http:// www.cpsctec.com.br/planoescolar/turmas.php](http://www.cpsctec.com.br/planoescolar/turmas.php). >. Acesso em: 14 out. 2015, 16:30:30.

A escola funciona das 7h e 30m às 23 horas. A escola conta com 1 diretora designada através de concurso público. Ela é responsável pela gestão escolar. Além disso, em sua ausência, há a assistente de Direção que responde por toda a escola. Para cada curso oferecido, incluindo-se o médio, há uma coordenadora de área, além da coordenadora pedagógica, que é comum a todos os ensinos e exerce o papel pedagógico da escola, ou seja, tem a incumbência de verificar o desenvolvimento e a frequência dos alunos, realizar reunião com os representantes de sala, convocar os pais quando isto se fizer necessário, no caso do Ensino Médio. Outrossim, cada uma delas deve promover uma reunião pedagógica a cada bimestre.

2.2.1.1 Professora-pesquisadora

Minha empatia pela língua inglesa iniciou-se desde minha infância, através de minha mãe, atualmente professora aposentada de inglês, pois sempre a acompanhava com atenção nas correções de tarefas que trazia para fazer em casa. E, em inúmeras vezes, quando ia buscá-la na escola à noite com meu pai, acabava assistindo algumas de suas aulas. Além disso, durante o dia, ela trabalhava como secretária bilíngue em um escritório de exportação de café, e nas vezes que a buscava também pude presenciá-la se comunicando no idioma. Assim, percebendo o meu interesse pela LE, minha mãe possibilitou-me a entrada em um curso de inglês em Santos no CCBBEU – Centro Cultural Brasil Estados Unidos - e lá estudei inglês por aproximadamente cinco anos, durante a minha adolescência. Naquela época, na então chamada 5ª série do Ensino Fundamental, tive a professora Rosa que se sobressaiu porque por meio dela é que tive meu primeiro contato com idioma. Percebia em suas aulas um grande entusiasmo em participar das atividades que solicitava, como exemplo, dramatizações de diálogos, leituras diversas. Embora nos dias atuais a gramática não deva ser explicada à parte, desvinculada do contexto do aluno, naquela época (1988), eu a aprendi bastante na visão Behaviorista, com o método da gramática e tradução.

Mas foi na minha fase adulta que o interesse pelo inglês intensificou-se, quando passei a estudá-lo na Cultura Inglesa de Santos, por aproximadamente oito anos. Naquela escola, pude perceber que houve uma significativa aprendizagem por conta dos excelentes professores que me propiciaram desenvolver bastante minhas

habilidades de *writing, speaking, reading and listening*. Entre estes, destaco a professora Rosana, cujas aulas eram muito dinâmicas, pois ela sabia motivar os alunos com atividades que nos conduziam a discussões sobre um determinado tema no idioma, praticava a pronúncia de forma natural, sem aquela abordagem repetitiva e cansativa de métodos ultrapassados. Sendo assim, aproveitava ao máximo esse curso, pois era o único momento que me sentia mais à vontade em aperfeiçoar o idioma.

Seguidos alguns anos, iniciei minha graduação em Letras pela Universidade Católica de Santos, já que pretendia ser professora de inglês. Contudo, devo afirmar que este curso me causou certa frustração em relação ao inglês, pois me remetia à metodologia Behaviorista, cujas aulas eram baseadas na gramática e traduções de frases, descontextualizadas da minha realidade. Concomitante à universidade, comecei a lecionar ainda no terceiro ano, como professora eventual, o que nem sempre me agradava, pois tinha que entrar em qualquer aula, caso o professor daquela determinada disciplina faltasse. Quando me formei, em 1998, já havia conseguido participar das atribuições de aulas e com isso, ter as minhas próprias classes. Naquele momento, pensava que tudo o que aprendera na graduação me serviria para utilizar em sala de aula. Um grande engano, pois a teoria estava bem distante daquela realidade da escola pública: classes superlotadas, falta de material, indisciplina, ausência de direção, colegas desencorajados, enfim, bem diferente do que poderia imaginar.

Ao longo desses anos, eu costumava ensinar a gramática descontextualizada da realidade do aluno, ensinava como de “praxe” mencionada no livro didático, portanto, da mesma forma como aprendi na minha adolescência e de certa forma até na universidade, de forma automática, repetitiva e reprodutiva, com diálogos insignificantes para preencher lacunas e por aí vai. E para mim, era o que bastava; pensava que por meio dessa metodologia os alunos aprendiam. Entretanto, foi somente com a entrada no curso de Especialização de “Práticas Reflexivas e Ensino e Aprendizagem de Inglês na Escola Pública”, que pude me conscientizar e reavaliar minha prática pedagógica, enquanto docente. Foi um choque total! Perceber que o papel do professor vai além de um mero transmissor de conhecimento. A cada módulo concluído, um desafio cumprido. Por outro lado, a minha insatisfação como docente só crescia, confirmando a certeza que algo dentro de mim deveria ser repensado e modificado.

O ingresso a este curso se deve ao fato da necessidade que busco como docente em aprimorar os meus conhecimentos e como isso pode se refletir em benefício de uma aprendizagem expressiva para meu aluno, isto é, como de fato “ressuscitar” a aula de inglês em uma disciplina prazerosa e relevante para o meu alunado. Além disso, é uma forma de trocarmos experiências com docentes de diversas escolas, públicas ou particulares, conhecermos diferentes realidades sociais, como foi o caso da minha sala de aula.

2.3 PARTICIPANTES

A presente pesquisa foi realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, na escola onde atuo desde 2009. É uma classe de quarenta alunos assíduos e leciono nela desde o início de 2014. Embora seja um pouco falante, a grande maioria dos alunos caracteriza-se por ser participativa nas minhas aulas, pois percebo o engajamento da turma nas atividades que solicito, principalmente naquelas em que os alunos utilizam o inglês para se expressarem, por exemplo, dramatizações, discussões em duplas sobre temas que envolvem o seu cotidiano (internet, jogos, filmes, etc). Além disso, observo que têm facilidade em assimilar o conhecimento construído, ao realizarem as avaliações escritas e exercícios propostos, provavelmente devido ao fato de muitos deles estudarem ou já terem estudado inglês fora da escola. Porém, há alguns alunos que possuem dificuldades na competência leitora e escrita do idioma e, talvez por esse motivo demonstrem certa apatia às minhas aulas. Tais obstáculos já haviam sido verificados desde o início de 2014 na primeira aula do ano, através dos seus próprios relatos, ao informarem que no ensino fundamental da escola pública, por inúmeras vezes não tinham um professor de inglês e mesmo quando havia, este não exercia seu papel, pois além de faltar com frequência, passava tradução de frases e ficava lendo jornal. Estas “lacunas” se confirmaram após a realização da avaliação diagnóstica⁴ que a escola propõe aos ingressantes no início do primeiro ano.

A maioria dos alunos tem uma boa situação financeira, cujos pais se fazem presentes no dia a dia de suas vidas. Pais estes que são trabalhadores em diversas

⁴ A avaliação diagnóstica foi criada pela equipe gestora em 2012 com o propósito de diagnosticar os conhecimentos adquiridos dos alunos ingressantes do Ensino Médio. Por meio desta análise, os professores têm um parâmetro das principais dificuldades que os alunos trazem do Ensino Fundamental para a partir daí, primeiramente começarem a trabalhar tendo como base a defasagem de conhecimento e, posteriormente, o conteúdo da série.

áreas – professores, engenheiros, mecânicos, autônomos, etc – e muitos deles também são alunos dos cursos técnicos noturnos oferecidos pela escola. Esta parceria entre pais e o grupo gestor é um fator considerado primordial pela política da escola, que desde o início do ano letivo é enfatizado pela diretora. O uso das tecnologias, como *tablets*, celulares também se faz notório em muitas disciplinas, as quais os professores utilizam enquanto ferramentas na exposição das aulas.

Os dados para estudo foram coletados por meio de dois questionários (vide Anexo), que foram respondidos no dia 6 e 13 de abril de 2015, nos quais dezoito alunos aceitaram responder as questões propostas. No entanto, após a leitura de todos os dados, optei por selecionar seis alunos como focais, cujas respostas estavam mais completas e poderiam fornecer mais dados para o estudo.

Nos parágrafos a seguir, descrevo mais detalhadamente cada um dos participantes desta pesquisa. A fim de preservar a identidade destes, seus nomes são fictícios. Tal descrição baseou-se por meio da análise do questionário apresentado, no qual, neste momento, enfoco as questões de perfil e também por conta das observações que realizei ao longo desses dois anos em que atuei como professora destes educandos.

Rafael é um aluno aplicado e tem quinze anos. Estudou inglês por oito anos na escola *Wizard* e concluiu o curso em 2015. Ele é um aluno participativo durante as aulas, gosta de se expressar em inglês, quando lhe é solicitado algum tema em discussão ou na apresentação de diálogos, empregando a língua inglesa. Este aprendiz declarou que se sente à vontade ao falar em inglês, pois através da fala, ele consegue aprimorar o idioma. Talvez por ter facilidade em aprender esta língua estrangeira, Rafael sempre auxilia os colegas a sua volta que possuem alguma dificuldade na pronúncia ou mesmo na realização de exercícios. Com relação às expectativas nas aulas de inglês ao final de 2015, o educando espera utilizar o inglês em situações do seu dia a dia. Quando lhe perguntado se já havia conversado com alguém em inglês, o participante afirmou que precisou falar em inglês com as pessoas em uma viagem aos Estados Unidos. Ao exemplificar uma atividade significativa de inglês dentro da sala de aula, o aluno mencionou letra de música. Com relação ao gostar de estudar inglês, o discente Rafael pontuou que, embora ainda não esteja trabalhando, o inglês seria necessário em sua vida profissional.

Luana tem quinze anos e estudou inglês em escola de idioma, por

aproximadamente três anos. Atualmente, não faz curso de inglês fora da escola. Apesar de ser uma aluna que se expressa bem na língua materna, Luana confessou ter vergonha em falar em público e, embora eu já tenha presenciado algumas vezes a aprendiz dizer que não sabe nada deste idioma, posso supor que isto é uma inverdade, pois ela está sempre pronta a ler os textos durante as aulas, responder exercícios oralmente e também no quadro. Quando indagada se já havia conversado em inglês com alguém, Luana reiterou que ajudou os amigos estrangeiros da sua igreja (Calvary Chapel) a se comunicar com outras pessoas brasileiras. Ao ser perguntada se se sente à vontade falando o idioma na sala de aula, a participante confessou que não se sente à vontade, pois tem vergonha de falar em público. Ao exemplificar uma atividade significativa de inglês dentro da sala de aula, a adolescente também mencionou letras de música. No tocante à facilidade ou dificuldade em aprender inglês, Luana relatou que aprender este idioma é fácil, uma vez que ele é uma língua universal, além de ser mais simples que o português. Quanto às expectativas das aulas inglês para ano de 2015, Luana espera utilizá-lo em situações do seu cotidiano, ler mais textos diversos, conseguir entender a ideia de uma mensagem (escrita ou verbal), cantar música e compreender o significado de um jogo online. Com relação ao gostar de estudar inglês, a estudante afirmou que a LI é uma forma de trazer conhecimento, já que este nunca é demais.

Carla tem quinze anos e cursou inglês em escola de idiomas por aproximadamente três anos. Atualmente, não faz curso de inglês fora da escola. Ao ser perguntada se já havia conversado com alguém em inglês, Carla narrou que havia perguntado a um turista o país de sua procedência, em um aeroporto. Embora seja uma aluna estudiosa e esforçada, ao longo desses dois anos, percebo, muitas vezes, que sua timidez lhe impede ao se expressar no idioma. Esta percepção se confirmou quando a participante contou que tem dificuldade em se expressar com os demais colegas, no quesito de sentir-se à vontade ao falar inglês na sala de aula. No que considera uma atividade significativa de inglês dentro da sala de aula, Carla citou filmes e séries de TV. No tocante à facilidade ou dificuldade em aprender inglês, Carla parece ter opinião semelhante à de Luana, pois afirmou que aprender o idioma é fácil, visto que o inglês não apresenta tantas regras gramaticais comparadas à língua materna, embora haja pessoas que possuem dificuldades na pronúncia. Quanto às expectativas das aulas inglês para ano de 2015, a aluna deseja utilizá-lo em situações do seu cotidiano, ler mais textos diversos, conseguir

entender a ideia de uma mensagem escrita ou verbal e cantar música. Quando indagada se sente à vontade falando o idioma na sala de aula, a participante respondeu não se sentir à vontade, pois tem dificuldade em se expressar com os demais colegas. Com relação ao gostar de estudar inglês, Carla disse que a língua inglesa é fácil de aprender e agradável de falar.

Pedro, cuja idade é de quinze anos, é um aluno participativo e está sempre disposto a dramatizar em inglês os diálogos propostos nas aulas, bem como participar da correção de exercícios. Quando apresenta alguma dificuldade sobre o conteúdo ou entendimento de algum exercício, ele esclarece suas dúvidas por meio de perguntas à professora. É um aluno extrovertido, porém, sabe se comportar adequadamente durante as explicações da professora. Além disso, é um aluno crítico, que sabe se posicionar diante das discussões de temas apresentados em aula, já fez curso de inglês em escola de idioma, por aproximadamente entre 1 a 3 anos. Atualmente, não faz curso algum de inglês fora da escola. Ao ser perguntado se se sente à vontade falando o idioma na sala de aula, o participante disse se sentir à vontade, uma vez que a sala de aula é um ambiente propício ao aperfeiçoamento do idioma e o ato de errar não é visto como uma barreira. Dentre este grupo focal, Pedro é o único que nunca conversou em inglês com alguém. Ao definir o que é uma atividade significativa de inglês dentro da sala de aula, o participante respondeu que são atividades práticas, voltadas para a conversação, e citou como exemplo a elaboração de uma entrevista, que foi realizada com sua turma no ano de 2014. Quanto às expectativas das aulas inglês para ano de 2015, o estudante espera conseguir entender a ideia central de uma mensagem escrita ou verbal. No tocante à facilidade ou dificuldade em aprender inglês, o aprendiz relatou que é fácil, pois considera importante a base de estudos que ele teve no passado. Com relação ao gostar de estudar inglês, o jovem alegou que o idioma é um meio de se integrar no mundo, já que ele é falado no mundo todo e ele pode encontrar um estrangeiro ou viajar para o exterior.

Beatriz tem quinze anos e nunca fez curso de inglês fora da escola. Ao longo das minhas aulas, pude verificar que a jovem é um tanto tímida, visto que quando solicito a participação de alunos para leitura de diálogos ou responder exercícios, ela não se propõe para tal. Todavia, Beatriz tira excelentes notas nesta disciplina e também frequentemente realiza as lições de casa. Atualmente também não cursa inglês fora da escola. Ao ser perguntada se já havia conversado com alguém em

inglês, a participante disse que já tinha se comunicado com sua professora de música, uma mexicana que veio dar palestra e lhe tirou algumas dúvidas na aula de piano. Ao definir o que é uma atividade significativa de inglês dentro da sala de aula, Beatriz não definiu, apenas mencionou como exemplo, letra de música. No que se refere à facilidade ou dificuldade em aprender inglês, a adolescente afirmou que é fácil, pois há diversas ferramentas que auxiliam o aprendizado da LI. Quando indagada se se sente à vontade falando o idioma na sala de aula, a aprendiz expôs que se sente à vontade, visto que a sala de aula é um ambiente propício ao aperfeiçoamento do idioma e o ato de errar não é visto como uma barreira. Quanto às expectativas das aulas de inglês para ano de 2015, a integrante da pesquisa espera saber cantar uma música em inglês. Com relação ao gostar de estudar inglês, a discente declarou que é uma disciplina interessante e que pode ser divertida, dependendo do método de ensino utilizado pelo professor.

Carlos tem quinze anos, é um aluno esforçado e está sempre empenhado em executar as tarefas durante as aulas de inglês, bem como as lições de casa. Senta-se na primeira carteira ao lado de Rafael. Por meio das análises ao longo destes dois anos, pude perceber que Carlos é um aluno tranquilo, e apesar de ser tímido, gosta de realizar os exercícios em duplas e sempre me pergunta sobre algum conteúdo ou exercício que não tenha ficado claro. Já estudou inglês fora da escola, por aproximadamente 1 a 3 anos. Atualmente cursa inglês na escola de idiomas *Wizard*. Ao ser perguntado se já havia conversado com alguém em inglês, Carlos relatou que já havia conversado com um professor britânico da *Wizard* sobre diversos assuntos, entre eles, a cultura e como é a viver na Inglaterra. Ao definir o que é uma atividade significativa de inglês dentro da sala de aula, o participante considera atividades práticas, voltadas para conversação, e exemplificou a elaboração de uma entrevista, que foi realizada com sua turma no ano de 2014. No tocante à facilidade ou dificuldade em aprender inglês, o aprendiz contou que a gramática do idioma é fácil de aprender. Ao ser perguntado se se sente à vontade falando o idioma na sala de aula, o aluno disse que não se sente à vontade, em razão de ter vergonha em falar em público. Quanto às expectativas das aulas inglês para ano de 2015, o jovem aspira ler mais textos diversos. Com relação ao gostar de estudar inglês, Carlos admitiu que gosta de aprender novas línguas, principalmente a cultura inglesa.

Em vista disso, depreendo que os participantes focais deste estudo possuem

uma base expressiva de conhecimento de língua inglesa, visto que a maioria já estudou o idioma fora da escola e, assim, posso supor que estes são conscientes da importância que o inglês exerce em seu cotidiano, isto é, ele transcende o meio local (escola) para o global (exterior). Todavia, é durante as minhas aulas, que estes alunos têm o contato mais próximo com o inglês. Além disso, quase todos já fizeram o uso efetivo do idioma em situações fora do ambiente escolar.

2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foi utilizado como instrumento para coleta de dados para esta pesquisa de estudo de caso dois questionários (vide Anexo), que foram respondidos nos dias 6 e 13 de abril de 2015, nos quais dezoito alunos do 2º ano do Ensino Médio aceitaram responder as questões propostas. Expliquei-lhes o propósito de sua participação nesta monografia, no curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, a fim de melhorar as minhas aulas, a partir do *feedback* deles. Após a distribuição do questionário impresso, fiz a leitura das questões para a turma e, instruí-os, caso houvesse dúvidas, que me chamassem e eu iria até a mesa de cada um e explicaria novamente. Houve participantes que responderam com maior presteza e outros demoraram mais tempo para responder, chegando a avançar os primeiros quinze minutos da segunda aula, já que as duas aulas semanais nessa turma são sequenciais. Em média, a maioria dos alunos demorou trinta e cinco minutos para responder as questões. No entanto, após a leitura de todos os dados, ao longo da semana, optei em selecionar seis alunos como focais, cujas respostas estavam mais completas e poderiam fornecer mais dados para o estudo. São eles: Rafael, Luana, Carla, Pedro, Beatriz e Carlos. Entretanto, dentre os seis alunos, percebi que alguns não justificaram claramente algumas perguntas abertas em que havia a necessidade de uma justificativa. Além disso, senti a necessidade de complementar este instrumento com mais uma questão que me possibilitaria um leque maior de respostas, mesmo não tendo a certeza se usaria ou não tais respostas, razão pela qual justifico a aplicação do segundo questionário, no dia 13 de abril de 2015, mencionado no início desta subseção.

O primeiro questionário (vide Anexo) foi elaborado com doze questões fechadas e abertas. As quatro primeiras questões deste instrumento são de perfis e

têm o objetivo de identificar o grau de conhecimento do aluno com relação ao idioma; sua familiaridade com a língua na sala de aula, situação de comunicação vivenciada. Nas duas primeiras foi utilizado o tipo, questões fechadas – quando a resposta é precisamente sim ou não. Nas terceira e quarta questões, foram empregados os dois tipos, questões fechadas e abertas, quando a justificativa se faz necessária. As questões 5, 6, 7, 8, 10, 11 e 12 foram empregadas questões abertas, as quais os alunos relataram suas representações sobre um bom professor de inglês e um mau professor de inglês e também as representações sobre como deve ser um professor que leciona inglês para o Ensino Médio na rede pública. O segundo questionário (vide Anexo) continha uma pergunta. A questão 13 descreve a empatia ou não dos aprendizes pelo estudo da língua, porém, apresentou a questão fechada e aberta.

2.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Os dados desta pesquisa foram analisados de forma sistemática, visando uma análise crítica das representações de seis alunos focais no tocante ao ensino-aprendizagem do inglês na rede pública.

O processo de análise de dados se deu por meio da elaboração de um quadro, no qual digitei todas as respostas de cada um dos participantes a fim de facilitar a análise e apresentação dos resultados deste estudo. O quadro apresentava-se em quatro colunas. Na primeira, estavam as perguntas feitas aos participantes. Na segunda, estavam as respostas dos participantes. Já na terceira coluna estava o agrupamento das respostas semelhantes dos participantes. E, para finalizar, na última coluna, obtive uma análise crítica e sistemática das respostas dos discentes, o que me permitiu organizar os dados nas categorias de análise, que serão apresentadas e discutidas mais adiante, no terceiro capítulo.

O próximo capítulo retoma a pergunta de pesquisa, apresenta a discussão dos resultados e sua relevância como objeto de estudo.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresento e discuto os resultados deste estudo, buscando responder a pergunta de pesquisa formulada na introdução deste estudo:

- Quais são as representações de alunos sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública?

O capítulo está dividido em três seções: na primeira, descrevo as representações das aulas de inglês; na segunda, as representações do professor de inglês; na terceira, busco responder as representações de como deve ser um professor que leciona inglês para o Ensino Médio na rede pública.

3.1 REPRESENTAÇÕES DAS AULAS DE INGLÊS

Nesta seção, busco responder quais são as representações que os participantes deste trabalho têm sobre uma boa aula e uma aula ruim de inglês. Primeiramente, abordo as representações sob o ponto de vista de uma boa aula de inglês.

REPRESENTAÇÕES DE UMA BOA AULA DE INGLÊS

- **Uma boa aula de inglês envolve Interação entre professor e aluno**

Para três alunos, uma boa aula de inglês é aquela que envolve interação entre professor e alunos, de modo que estes se sintam interessados a praticarem a conversação, como pode ser visto pelos excertos abaixo:

Carlos: interação entre professor e alunos, que propicie a conversação.

Luana: aula interativa, de modo que todos se sintam interessados.

Beatriz: aula divertida, envolvendo a classe toda.

As representações destes alunos parecem corroborar o pensamento de Jodelet (1989) que explica que as representações sociais, baseadas na relação do sujeito com o mundo e com os outros, e, portanto, na comunicação, moldam a identidade pessoal e as expressões do grupo. Outra autora que reitera este aspecto é Spink (1993) ao argumentar que as representações sociais remetem a uma implicação prática do conhecimento, à medida que o indivíduo constrói a sua identidade mediante as interações sociais, isto é, ele interpreta a realidade onde está inserido. Tratando-se ainda desta representação, Moscovici (1973) pontua que a

comunicação constitui-se fundamental nas interações sociais visto que estas se fazem presentes em um consenso de uma realidade.

- **Uma boa aula de inglês envolve o uso de recursos audio-visuais**

Para apenas uma aluna, uma boa aula de inglês necessita do uso de recursos audio-visuais, conforme declarou a aluna a seguir:

Carla: “(...) recursos auditivos atuais que despertem a vontade de aprender.”

- **Uma boa aula de inglês envolve conversação**

Para dois alunos, uma boa aula de inglês ocorre por meio da conversação, como mostram os seguintes fragmentos:

Rafael: muita conversação (...) com instrumentos que busquem total atenção dos alunos.

Carla: conversação, escrita (...).

Assim, analisando esses trechos, recorro a Barcellos (2007), quando a autora enfatiza a importância que o contexto exerce no dia a dia do aluno, pois posso depreender que a execução de diálogos (conversações) a partir de alguma situação vivenciada pela turma pode contribuir para uma boa aprendizagem do inglês.

Um aspecto interessante que chamou minha atenção é o uso ou não da escrita na sala de aula descrito por Rafael e Carla. Assim, posso supor que para Rafael a escrita não é considerada um elemento necessário para uma boa aula de inglês, apenas a habilidade da fala é relevante; enquanto que, para Carla, a capacidade de escrever se faz presente para um bom entendimento do idioma.

- **Uma boa aula de inglês envolve exercícios voltados para a tradução**

Apenas um participante manifestou esta representação. Eis abaixo o seu depoimento:

Pedro: exercícios, explicação da matéria e tradução de palavras.

Observando-se a resposta de Pedro, é possível inferir que dentre os seis participantes desta pesquisa, ele é o único que acredita que uma boa aula de inglês se faz pelo uso de traduções. Assim, creio poder afirmar que, para ele, o ensino de

inglês para os estudantes do Ensino Médio está relacionado a uma abordagem Behaviorista, e por isso, acredito que essa percepção (traduções) já internalizada no aluno se opõe quando a professora propõe à classe uma atividade que não seja voltada ao modelo tradicional. Sob este prisma, Moscovici (2007) afirma que as representações sociais objetivam transmutar algo que é desconhecido para o conhecido, visto que o desconhecido é algo incomum e denota uma certa resistência, dificuldade ao novo. Desta forma, acredito que este tipo de abordagem deva ter sido de grande significância para este aprendiz durante o Ensino Fundamental, pois pode revelar o modo como a professora anterior trabalhava com seus alunos, ou seja, por meio de traduções de palavras que parecem ser apresentadas por si sós e que ainda se faz presente em seu contexto escolar.

De acordo com os relatos destes jovens, uma boa aula de inglês é aquela em que há interação entre professor e alunos, de modo que estes se sintam interessados a praticarem a conversação. Além disso, a utilização de diversos materiais, como recursos auditivos, propicia uma boa aula de inglês. Outro ponto a destacar, é a importância da aplicação de exercícios voltados para a tradução, fator este mencionado que revela resquícios da aprendizagem Behaviorista. A seguir, apresento as representações de uma aula ruim de inglês.

REPRESENTAÇÕES DE UMA AULA RUIM DE INGLÊS

- **Uma aula ruim de inglês é chata e monótona**

Quatro estudantes representam que uma aula ruim de inglês é chata e monótona, como pode ser visto a seguir:

Carlos: aula monótona, onde há apenas perguntas para responder, tomando o conteúdo maçante.

Beatriz: aula que só utiliza o livro didático, tornando isso uma rotina e que dá vontade de dormir.

Luana: aula chata, com vontade de dormir.

Pedro: aula sem explicação, e com exercício dado para fazer apenas e, não para aprender.

Por meio dos depoimentos acima, pode-se depreender que a representação de uma aula ruim de inglês, caracterizada como chata e monótona, parece estar

diretamente relacionada à metodologia que o professor utiliza ao longo de suas aulas, isto é, este faz o uso contínuo de exercício do tipo perguntas-respostas e do livro didático. Desta maneira, ao citar Liberali (1999), Duarte et al (2014) reconhece que as práticas em sala de aula baseiam-se na realização de exercícios puramente mecânicos, os quais o aluno só aprende por meio do ato de copiar. Assim, sob esta ótica, o aprendiz é considerado um receptor de informações, pois está apto apenas a reproduzir modelos, e como um sujeito passivo, não lhe possibilitaria uma aprendizagem efetiva de inglês. Sendo assim, tendo como base minha experiência, penso este quadro somente poderá ser revertido mediante uma reflexão do professor em estabelecer uma metodologia diferenciada no planejamento de suas aulas.

- **Uma aula ruim de inglês prioriza somente atividades de produção escrita**

Esta representação, apresentada por dois, dos seis partícipes, revela-se nos seguintes excertos:

Rafael: aula repetitiva, onde os alunos só escrevem durante as aulas, não havendo uma forma diferenciada de ensino.

Carla: apenas com escrita, sem estímulo a prática da língua.

Tendo em vista os depoimentos dos alunos acima, parece que a representação sobre uma aula ruim de inglês enfatiza somente o uso de atividades de produção escrita, como um fator negativo, à medida que o docente prioriza essa competência em suas aulas e posterga as demais (*reading/speaking/listening*). Assim sendo, posso inferir que para estes dois aprendizes, a aplicação exaustiva dessa habilidade pode desestimular o interesse do aluno a praticar o idioma. É sob esta perspectiva que Jodelet (1989) argumenta que representação promove o ato de pensar de um sujeito (aluno) sobre um objeto (inglês). Sendo assim, creio poder afirmar que estas falas revelam a forma de pensar destes jovens em relação a um fator negativo da língua inglesa o que necessariamente demanda uma reflexão do docente no planejamento de suas aulas. É possível que estas percepções reiterem o pensamento de Moscovici (2007), ao considerar que as representações passam pelo processo de ancoragem, ao classificarem uma aula ruim de inglês como uma “aula repetitiva”. Além disso, elas também transpassam pelo processo da objetivação, termo este também empregado nas palavras de Moscovici (2007), pois ao afirmarem

que o professor não utiliza uma forma diferenciada de ensino, além da escrita, bem como não estimula a prática da língua, os partícipes parecem almejar uma aprendizagem de inglês que transcenda o plano abstrato e se transforme em concreta, isto é, em situações cotidianas, presentes em sua vida social afastando-se, portanto, da prática de exercícios escritos e mecanicistas.

Apresento na próxima seção, as representações dos participantes acerca do professor de inglês.

3.2 REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR DE INGLÊS

Nesta segunda seção, busco debater as representações que os alunos focais deste estudo têm sobre o bom e o mau professor de inglês. Inicialmente, levanto as percepções de um bom professor de inglês. Em seguida, apresento as percepções de um mau professor de inglês.

REPRESENTAÇÕES DE UM BOM PROFESSOR DE INGLÊS

- **O bom professor de inglês esclarece dúvidas**

Dentre os seis alunos focais deste estudo, quatro compartilharam a representação de que um bom professor de inglês é aquele que esclarece suas dúvidas durante as aulas por meio de explicações, conforme os fragmentos seguintes:

Rafael: (...) tire as dúvidas dos alunos e atualizado.

Pedro: explica, escuta os alunos e tira suas dúvidas.

Carla: (...) tire a dúvida dos alunos.

Beatriz: (...) esteja sempre aberto para esclarecer dúvidas.

Convém ressaltar nessas falas a importância de um professor que não apenas explique o conteúdo, mas também que estabeleça diálogos com a turma, isto é, que saiba ouvir o seu público, melhorando assim as aulas, pensamento este que vai ao encontro do que Rogers (1969) apud Duarte (2002) preconiza em sua teoria, ao enfatizar que a aprendizagem significativa do aprendiz ocorre quando o

professor leva em conta os objetivos pessoais do aluno, ou seja, valoriza-o enquanto ser humano. Assim, posso inferir que o componente afetivo exerce uma importância fundamental na construção desta representação sobre um bom professor de inglês. Além disso, a resposta do aluno Rafael no que diz respeito à atualização do professor também corrobora a representação de um bom professor de inglês. Tal representação parece estar de acordo com os autores Coll e Monereo (2010, p.15), pois os autores afirmam que as tecnologias da informação e da comunicação, intituladas como TIC, exercem um papel fundamental na sociedade atual, que nas palavras desses autores, denominam-se sociedade da informação (SI), ou seja, é nesse contexto social que se estabelecem novas formas de comunicação, de pensar, de relacionar-se com o próximo, etc. Assim, pode-se inferir que, o uso da internet, ferramenta integrante no paradigma das TIC, é uma possibilidade do docente manter-se atualizado e utilizá-la na sala de aula apropriadamente. No entanto, é importante ressaltar que a utilização da internet no ambiente escolar deve estar voltada a um propósito educacional, conforme os autores Coll e Monereo (2010, p.16) ao citar Castells (2001): “um novo e complexo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para uma ação educacional.”

Dessa forma, embora o estudante Rafael não deixe explícito, pode-se depreender que a representação de um bom professor de inglês pode estar relacionada com a atualização de suas aulas por meio da internet, o que parece estar condizente com Coll e Monereo (2010, p.33), visto que com este propósito sócio-educacional não significa explicar ao aprendiz uma complementação de conteúdo de uma aula expositiva ou solicitar-lhe a realização de exercícios com preenchimento de lacunas e, sim, promover situações que o levem a discutir e refletir questões sobre uma temática vivenciada no seu dia a dia.

- **O bom professor de inglês interage com seus alunos**

Ainda no tocante à representação acerca de um bom professor de inglês, três dos seis partícipes apresentam relevante o item interação entre professor e aluno, em consonância com as representações dos participantes detalhadas a seguir:

Rafael: interaja com a classe (...).

Carla: interaja com a classe, fale inglês corretamente (...).

Carlos: incentive o aluno a interagir em inglês.

Ao estudar os fragmentos acima, supõe-se que a interação entre professor e aluno remete à teoria sócio-histórica, pois ao mencionar Vygotsky (1982), Freitas (2000, p.9-28) afirma que o professor é visto como um mediador do conhecimento, ou seja, ele o constrói a partir de sua interação com a turma. Além disso, o docente pode ser considerado como o par mais experiente do conteúdo, ao ser parceiro do educando na construção do conhecimento por meio dessa interação. Assim, por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), o docente intervém de forma direta na aprendizagem dos estudantes, promovendo sua autonomia e a capacidade de uma reflexão crítica, conforme aponta Duarte et al (2014). A definição do bom professor de inglês como aquele que interage com os alunos parece estar de acordo com Moscovici (1973), pois o autor admite que a comunicação constitui-se elemento primordial nas interações sociais e daí o fato dessas representações surgirem a partir do cotidiano desses jovens.

Outro aspecto a ser considerado aqui é a percepção que a aluna Carla apontou sobre o ato de falar inglês adequadamente, salientando a seriedade do educador em pronunciar o idioma sem erros, o que pode favorecer ou não a aprendizagem da LI.

- **O bom professor de inglês é paciente e compreende o aluno**

Esta representação foi declarada pela estudante Luana, conforme a seguinte citação:

Luana: professor paciente, que compreenda o aluno.

Ao analisar a fala da aluna, é possível abordar a questão da afetividade, como um fator primordial que pode contribuir positivamente na aprendizagem do inglês, pois de acordo com Rogers (1969), quando o docente se mostra como um ser real para seu aluno, isto é, se apresenta na sala de aula como um ser humano, ele passa a aceitar e compreender o aluno com seus próprios sentimentos, não precisando assim, “mascarar-se” diante dele e nem tratá-lo apenas com um simples número. Desta maneira, é possível dizer que, a transparência do professor constitui-se uma das qualidades facilitadoras da aprendizagem, pois o relacionamento entre professor e aluno torna-se mais claro e efetivo. Por outro lado, os aprendizes tornam-se mais receptivos às aulas, passam a aceitar e respeitar os sentimentos do professor. Outra qualidade facilitadora da aprendizagem que é enfatizada por Rogers (1969) e que vai ao encontro da representação da aluna Luana é a empatia. O autor argumenta

que quando o professor se conscientiza da importância de entender as reações dos alunos e leva isso em conta ao longo de suas aulas, estes percebem que não serão punidos e, sim, entendidos a partir de seus pontos de vista. Assim, verifica-se que a empatia possibilita um canal de comunicação constante entre professor e aluno.

As próximas representações dizem respeito às características de um mau professor de inglês para os alunos participantes, conforme se pode verificar a seguir.

REPRESENTAÇÕES DE UM MAU PROFESSOR DE INGLÊS

Nesta subseção, enfoco a análise das representações de um mau professor de inglês descritas pelos participantes, conforme veremos a seguir.

- **O mau professor de inglês propicia aulas cansativas e monótonas**

Entre os seis participantes, três representam que um mau professor de inglês é aquele que não busca inovar ou diversificar suas aulas, tornando-as cansativas e monótonas, como revelam os trechos seguintes:

Rafael: (...) sempre dá a mesma aula e não procura diversificar.

Carla: (...) não inova seu método.

Carlos: torna a aula monótona e cansativa.

Considerando os trechos acima, é possível afirmar que as representações de mau professor de inglês equiparam-se às representações de uma aula ruim de inglês, conforme foi citado anteriormente. Assim, pressuponho que, se o professor de inglês não prepara suas aulas adequadamente, mantém-se apenas em exercícios de pergunta-resposta, suas aulas não possibilitarão a interação entre os alunos e, conseqüentemente, se tornarão maçantes e tediosas. Recorrendo a Jodelet (1989), que afirma que as representações são dotadas de significações e acabam sendo compartilhadas por um mesmo grupo, pode-se supor que os participantes Rafael, Carla e Carlos compartilham da mesma representação sobre uma aula ruim de inglês.

- **O mau professor de inglês não explica e não tira dúvidas**

Dentre seis participantes da pesquisa, quatro declararam que a ausência de

explicação ou o esclarecimento de dúvidas durante as aulas representam um mau professor de inglês, de acordo com as citações a seguir:

Rafael: não tira as dúvidas dos alunos.

Pedro: passa exercícios sem explicação e não traduz as frases quando o aluno precisa.

Luana: (...) não explica a matéria.

Beatriz: não sabe transmitir o conteúdo.

Contrastando as respostas dos alunos acima com as representações relatadas sobre “O bom professor de inglês esclarece dúvidas”, pode-se supor que, se o docente não tornar compreensível as dúvidas dos alunos, bem como não explicar claramente os exercícios propostos, ele será representado como um mau professor.

Outro aspecto que também se repete nesta representação é o fato da tradução de frases, mencionada pelo estudante Pedro, fato este já descrito por este aluno na representação de uma boa aula de inglês e que, portanto, reitera os resquícios da aprendizagem behaviorista. Convém destacar nesta representação o método da tradução e da gramática, também chamado de método direto (Leffa, 1988), no qual “para compreender um texto, o aluno decorava listas de palavras da L2 e as associava às L1, aplicando também regras de sintaxe (...) exercícios de tradução e versão (...)” (LEFFA, 1988, p.394)

Assim, esta representação caracteriza-se pela ausência de explicação e esclarecimento de dúvidas que colabora para uma aprendizagem negativa do idioma.

- **O mau professor de inglês não fala inglês corretamente e só utiliza a escrita**

Carla: não fala inglês corretamente e só utiliza a escrita.

Observando-se este trecho, verifica-se novamente a preocupação da aluna acerca do professor saber falar corretamente as palavras em inglês, representação esta já citada anteriormente pela aluna sobre um bom professor de inglês. Tendo como base tal representação, suponho que, quando o educador comete erros na pronúncia de palavras e prioriza suas aulas apenas com a habilidade da escrita, ele

é assinalado como um mau professor de inglês. No que se refere à representação sobre erros na pronúncia de palavras, é possível afirmar que esse contexto é decorrente da má formação do professor, visto que, segundo Leffa (2007), as universidades no geral pouco fornecem requisitos ao aluno em questão de proficiência da língua estrangeira. Isto se deve, segundo o autor, com base em Bourdieu (1992) e Apple (1989) aos interesses da sociedade, pois não interessa a esta que todos sejam detentores do conhecimento.

- **O mau professor de inglês não tem controle da sala de aula**

Esta representação foi identificada apenas no depoimento de Beatriz acerca da falta de controle do professor na sala de aula, transcrito abaixo:

Beatriz: grita para obter controle sob a sala de aula (...).

Baseando-se nesta representação, supõe-se que quando o professor não tem o domínio sob sua classe, ele necessita gritar para que seus alunos prestem atenção na aula e assim, tenta explicar o conteúdo. Ao citar Biz (2007), Duarte et al (2014) afirma que a autoridade do professor está diretamente ligada ao domínio do conteúdo e da capacidade de respeitar o aluno enquanto ser humano. Este pensamento também é reiterado por Duarte et al (2014), ao se referir a Cortella (2007), ao declarar que a autoridade do professor torna-se evidente na medida que ele tem o domínio do conteúdo. Assim sendo, é possível inferir que quando o professor não tem o domínio da disciplina, neste caso, o inglês, e não apresenta as características de um facilitador da aprendizagem, ele perde o respeito dos alunos e conseqüentemente, o controle sob a sala de aula fica ameaçado, por meio de gritos e punições com notas baixas e isso aparentemente prejudica e desestimula acaba aqueles que desejam aprender o idioma.

Finalizo esta seção que evidenciou e abordou as representações do professor de inglês, salientando a importância do docente em pronunciar corretamente a língua inglesa, além de estar atento às perguntas, bem como apto a tirar dúvidas dos alunos e estimular a sua interação com os alunos, possibilitando assim aulas mais atrativas que tornem uma aprendizagem de sucesso para o seu público-alvo.

Discutidas as representações acerca do professor de inglês, apontadas pelos alunos, discuto a seguir, a respeito das representações desses participantes focais

sobre como deve ser um professor que leciona inglês para o Ensino Médio na rede pública.

3.3 REPRESENTAÇÕES DE COMO DEVE SER UM PROFESSOR QUE LECIONA INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA

Nesta terceira seção, discuto as representações apresentadas pelos constituintes deste estudo sobre como deve ser um professor que leciona inglês para o Ensino Médio na rede pública. De modo geral, estas percepções reiteram as descrições representadas pelos participantes nos itens precedentes.

- **O professor de inglês para o Ensino Médio da rede pública necessita ter o domínio do idioma**

Para três alunos deste estudo, o professor que leciona inglês para o Ensino Médio da rede pública necessita ter o domínio total do inglês, bem como saber se impor na sala de aula, como pode ser visto a seguir:

Beatriz: tenha o domínio da matéria e saiba se impor na sala de aula.

Pedro: deve ter conhecimento completo de inglês, falar o inglês (...).

Rafael: deve ter o total domínio do idioma.

Embora os discentes tenham se referido ao domínio da língua, é provável que esta competência também se estenda ao domínio da cultura e da pronúncia, pois os adolescentes estão incessantemente inseridos em diversos tipos de mídia, o que os tornam curiosos e questionadores, daí a necessidade do professor estar apto a responder. Desse modo, convém ressaltar a importância do docente em trabalhar com todas as habilidades (*writing / speaking / reading / listening*) e esta questão remete a uma atualização permanente dele, que muitas vezes prioriza apenas o *writing*, deixando em segundo plano as demais. Diante desse quadro representado pelos alunos, como professora de Ensino Médio da rede pública, posso inferir que na maioria das vezes, a lacuna dessas habilidades por parte do professor é resultante da má formação acadêmica em Letras, que se caracteriza deficitária nesta disciplina. Este atual panorama do ensino de língua inglesa nas universidades, é amplamente discutido por Leffa (2007) e considero pertinente a esta representação,

ao sustentar que “a falta de profissionalização do magistério é possivelmente uma das principais causas de despreparo do professor” (LEFFA, 2007, p.15), questionando a falta de um órgão especializado em exigir do professor uma qualificação adequada, enquanto que, para outras profissões mais especializadas, a reserva de trabalho, termo mencionado por Leffa (2007), é exigida do profissional para exercer a profissão. Assim sendo, é possível afirmar que a formação deficitária do professor é cíclica, visto que, o problema já se inicia nas universidades por não tornarem seus professores proficientes na disciplina de inglês e, conseqüentemente, estes não terão o domínio da língua, que supõem que deveriam ter. Desta forma, o docente prioriza a habilidade da escrita por meio de exercícios contidos nos livros didáticos em geral, e coloca em segundo plano as demais habilidades, quando na verdade, todas deveriam ser trabalhadas conjuntamente, conforme atesta Leffa (2007, p.16): “Como o professor não tem o domínio da língua que deveria ensinar, fica repassando com o aluno as páginas do livro didático, com os exercícios devidamente preenchidos pelo autor do livro, fazendo de conta que ensina.”

- **Não deve haver diferença entre professor da rede pública e particular**

Neste item, dois alunos admitiram que para um professor que leciona inglês para o Ensino Médio na rede pública não deve haver diferença entre este e um professor que leciona na rede particular, conforme ilustro nos excertos abaixo:

Rafael: não deve ter diferença do professor da escola particular ou de curso de idiomas (...).

Luana: deve ser assim como o professor da rede particular, não deve haver diferença.

- **O professor de inglês da rede pública precisa demonstrar compreensão e paciência pelos alunos**

A partir das respostas destes dois participantes, investiga-se que estes representam a compreensão e a paciência como fatores essenciais para um professor que leciona inglês para o Ensino Médio na rede pública, em consonância com os fragmentos abaixo:

Carlos: compreensivo, pois o inglês dos alunos não é bom e ele precisa dar suporte.

Pedro: (...) ser paciente.

Ao investigar as representações acima, pressupõe-se que a representação de um professor que demonstre compreensão e paciência com seus alunos facilita a aprendizagem do inglês. Dessa forma, o componente afetivo deve ser valorizado pelo educador.

- **O professor de inglês da rede pública promove a interação com a turma e desperta o interesse dos alunos pelo idioma**

Apenas uma aluna da pesquisa afirmou que um professor que leciona inglês para o Ensino Médio na rede pública necessita promover a interação com a turma e despertar o interesse dos alunos pelo idioma. O excerto abaixo ilustra essa representação:

Carla: deve interagir e despertar o interesse de seus alunos; utilizar recursos presentes nessa faixa etária.

Observando-se o depoimento de Carla, é possível dizer que ela reitera as representações de Rafael e Carlos acerca de um bom professor de inglês. Acredito que, por meio de sua fala, percebe-se que o docente é responsável em promover situações que levem sua turma a interagir no idioma e, conseqüentemente, estimular o interesse pela língua inglesa. Logo, é possível dizer que esta representação constitua-se como um elemento necessário a uma efetiva aprendizagem do idioma para os alunos da escola pública.

Com estes últimos dados, encerro esta última seção que apontou e discutiu as representações dos discentes sobre como deve ser um professor que leciona inglês para o Ensino Médio na rede pública e, com ela, também o terceiro capítulo deste estudo. A seguir, exponho as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando expor as reflexões geradas a partir desta pesquisa, inicialmente penso que é pertinente retomar alguns comentários feitos no capítulo 3, Apresentação e Discussão dos Resultados. A seguir, sugiro possíveis contribuições para pesquisas futuras.

Em conformidade com o parágrafo descrito acima, minha curiosidade em investigar as representações que os alunos de uma Escola Pública têm sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês originou-se com a minha participação no curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública. Antes da realização deste curso, esse questionamento baseava-se apenas em intuições e estagnava-se na esfera do senso comum. Entretanto, conforme foi observado neste trabalho, procurei expor as representações dos alunos acerca do ensino-aprendizagem de inglês com um olhar diferenciado, o que me levou a refletir sobre o papel do professor de inglês na sala de aula e, em especial, sobre minha própria prática como professora de inglês para Ensino Médio.

Ao apoiar-me nos subsídios teóricos para embasar a análise dos dados obtidos, pude elucidar alguns questionamentos que possuía em relação ao ensino-aprendizagem de inglês para os adolescentes. Entre eles, está a questão do componente afetivo, que exerce uma importância fundamental na construção da representação sobre um bom professor de inglês e que até então, passava despercebido por mim. Isto me fez refletir sobre a seguinte questão: “será que estou sendo afetiva com os meus alunos?” Quando a aluna Luana afirmou que um bom professor de inglês é aquele que é paciente e compreensivo, fiz uma autorreflexão e percebi que em diversos momentos falhei neste aspecto, e agora, analiso o quanto é importante o professor se apresentar ao aluno de forma real, humana, pois assim o relacionamento entre professor e aluno torna-se mais claro e efetivo e o aluno passa a ser seu aliado. Além disso, a questão da empatia também se constitui como um fator positivo no ensino-aprendizagem do inglês, pois no momento que eu analiso as reações do meu alunado, compreendo o seu contexto, e levo isso em conta ao longo das minhas aulas, o aluno sente-se acolhido pelo professor, pois percebe que o docente não o punirá, uma vez que considerou o seu ponto de vista. Desta forma, pude concluir que à medida que o professor demonstra esse aspecto afetivo com seus alunos, propicia de forma real um canal de interação entre professor e aluno,

representação esta que foi mencionada pelos alunos ao descreverem um bom professor de inglês. É neste aspecto que se torna clara a abordagem sociointeracionista, pois o professor torna-se o parceiro mais experiente do aluno, a partir dessa interação com a turma. Assim, a importância da afetividade no processo de construção da aprendizagem do inglês, somada à abordagem sociointeracionista contribuíram de forma relevante para o meu progresso profissional e pessoal.

Outro fato que chamou minha atenção, até então despercebido por mim, foi o “desinteresse” pelas minhas aulas por parte dos alunos Luana, Carlos e Carla, que assim eu interpretava, quando na verdade, isso se apresentou como uma dificuldade, somada à timidez descrita por eles, conforme visto no questionário. Desta forma, o depoimento destes participantes possibilitou que eu tivesse um novo olhar para esse tipo de aluno menos extrovertido, ou seja, procurar caminhos alternativos que o induzam a se expressar na língua inglesa e assim, tentar minimizar as suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem do inglês. Entre esses caminhos, por exemplo, consiste na tarefa do professor em realizar um trabalho de sondagem entre os aprendizes, pois é a partir do interesse deles que o educador poderá trabalhar as dificuldades e deixá-los mais à vontade nas aulas de inglês.

Assim como uma boa aula de inglês está diretamente ligada a um bom professor de inglês, o mesmo pude perceber em relação a uma aula ruim de inglês e a mau professor de inglês. Neste aspecto, a representação de uma aula ruim de inglês, descrita pelos alunos Carla, Beatriz, Luana e Pedro, como aulas chatas e monótonas, e a representação de mau professor de inglês sendo aquele que propicia aulas cansativas e monótonas, descritas por Rafael, Carla e Carlos, me fizeram reavaliar a metodologia utilizada ao longo das minhas aulas, isto é, o uso constante do livro didático, com exercícios de pergunta-resposta não propicia uma interatividade com os alunos e, conseqüentemente, uma aprendizagem efetiva de inglês. Com o resultado disso, os estudantes representam um mau professor de inglês como aquele que não inova ou não diversifica suas aulas. Diante desse quadro, é necessário que eu estabeleça uma metodologia diferenciada no planejamento de minhas aulas, buscando mais conversações, vídeos, cujos conteúdos possam ser assimilados pelos alunos de forma mais significativa.

A fim de identificar quais as representações descritas pelos alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês, procurei responder a seguinte

pergunta de pesquisa:

- Quais são as representações de alunos sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública?

Ao finalizar esta pesquisa, posso perceber que uma de suas considerações finais mais importantes diz respeito ao fato do professor de inglês ter o domínio da língua, compartilhada por alguns alunos desta pesquisa.

A análise de dados deste estudo permitiu constatar que é imprescindível que o professor de inglês domine o idioma. Por meio desta representação, pude verificar a necessidade do professor de inglês dominar não apenas a cultura, mas também a pronúncia das palavras adequadamente, uma vez que atualmente existem diversos dialetos do idioma e o fato dos jovens estarem inseridos num contexto midiático, promove nestes um estado de constante inquietação e questionamento o qual o professor deve estar atento a responder. Além disso, tal representação ressalta a importância do docente em trabalhar com todas as habilidades (*writing / speaking / reading / listening*) e converge com a teoria apresentada na fundamentação teórica desta pesquisa. Esta questão remete a uma atualização permanente do professor, representação que também foi revelada pelo aluno Rafael e causou-me certa preocupação, uma vez que foram poucas vezes em que procurei agregar as quatro habilidades.

Entretanto, no que diz respeito às representações de uma boa aula de inglês, o que chamou minha atenção foi o depoimento de Pedro que afirmou que uma boa aula de inglês é aquela que envolve exercícios voltados para tradução e de certa forma, pude inferir que esta representação divergiu da descrição dos demais participantes que revelaram que uma boa aula de inglês é descrita como uma aula interativa, que utiliza recursos audio-visuais e que promove a conversação. Desta forma, foi possível notar que a representação de Pedro converge com os teóricos abordados neste estudo no tocante à resistência que o aluno tem frente ao desconhecido, ao que lhe é novo e também ao professor que utiliza a abordagem behaviorista em suas aulas.

É importante ressaltar que todas as etapas desta pesquisa, desde as orientações com a professora-orientadora, as discussões e reflexões ao longo deste curso de especialização que me auxiliaram como aporte teórico, que sem dúvida alguma, foram extremamente significativas para mim enquanto professora e pesquisadora. Contudo, a análise dos dados e a apresentação dos dados foram as

etapas mais expressivas na minha opinião, visto que nelas eu pude refletir criticamente as representações dos alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem do inglês à luz das teorias abordadas na fundamentação teórica deste estudo e, com isso, amadurecer não apenas profissional, mas também pessoalmente.

Em relação ao processo da coleta de dados, é importante salientar que se deu em dois dias, uma vez que o questionário, único instrumento de dados utilizado, necessitou da aplicação em dois dias diferentes, devido ao acréscimo de duas novas questões que pudessem elucidar melhor as representações dos participantes desta pesquisa.

Acredito que, diante de todas as considerações aqui registradas, esta pesquisa direciona possíveis caminhos futuros que podem ser trilhados a partir de seus resultados. A começar, por exemplo, analisar criticamente sobre a minha prática que confesso, antes deste estudo, tinha vários posicionamentos errôneos que sob meu ponto de vista eram os mais adequados, quando na verdade, após a conclusão deste trabalho, me fizeram avaliar e considerar fatores que até então passavam despercebidos. Sem dúvida alguma, este estudo é apenas o início de uma nova etapa que servirá de alicerce para a minha atuação daqui em diante. Outro caminho proposto, seria que futuros professores pudessem investigar quais as representações de alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês e assim, identificar os motivos que levam a uma possível desmotivação dos alunos pelo idioma e levantar soluções palpáveis para minimizar esta questão. Uma terceira linha de investigação, seria um estudo comparativo entre as representações de alunos de uma escola pública do Ensino Fundamental do 6º ano sobre o ensino-aprendizagem de inglês e as representações de alunos de uma escola pública do 1º ano do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês, pois acredito que os aprendizes das séries iniciais do Fundamental têm um interesse maior em aprender a língua do que quando os mesmos iniciam o Ensino Médio, onde se verifica um quadro oposto, em grande parte das escolas públicas. Por fim, o papel da afetividade no ensino-aprendizagem de inglês para adolescentes, que se tornou latente para mim, a partir dos resultados apresentados neste estudo, pois até então, associava esse aspecto apenas às crianças, não se estendendo aos alunos do Ensino Médio.

Neste momento, encerro este estudo com o pensamento de Leffa (2012, p.403) que considero pertinente a este estudo, quando ele afirma que nós,

professores, não devemos ensinar nosso aluno nem para o passado e nem para o presente e, sim, ensiná-lo para um futuro adiante. Desta forma, estou ciente da importância do papel de professora-pesquisadora que este estudo me propiciou, sinalizando que este é o primeiro passo da minha trajetória para que eu possa analisar quais circunstâncias o aluno poderá usar a língua em condições reais, colocando em prática todo o aprendizado que obtive ao longo deste curso de Especialização, que considero primordial na mudança da minha prática escolar. Sendo assim, espero que os resultados obtidos nesta pesquisa sirvam como incentivo e fonte de pesquisa a novos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M.W. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagens de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BIZ, M. **Nem ditadura, nem anarquia**. Revista Nova Escola, set.2007.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

BOURDIEU, P; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais –Língua Estrangeira**, Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio em Língua Estrangeira: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, MEC/SEB, 2006, p.96. v.1. p.96.

BRIVIO, G. **Representações Sociais: dimensão estruturada e estruturante dos processos de comunicação**. Revista Espaço Acadêmico nº116, p.108-115, – Janeiro/2011- Ano X-ISSN 1519-6186.

CASTELLS,M. **La galáxia Internet**. Barcelona:Areté, 2001.

CESAR, A. M. R. V. C. Método do Estudo de Caso (Case studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. **REMAC Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**, São Paulo - Brasil, v. 1, n. 1, 2005. Acesso em 30 nov. 2015.

COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). Psicologia da educação virtual. Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. In COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Educação e aprendizagem no século XXI - Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 1, p. 15-43.

CORTELLA, M.S. **Domínio do Saber**. Revista Nova Escola, set.2007.

CUNHA, S.J.P. **Crenças de Alunos sobre Ensino/Aprendizagem de Inglês: Um Estudo na Escola Técnica Estadual**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Língua) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

DENZIN, N.K. ; LINCOLN, Y.S. (Ed). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2000.

DUARTE, V.C. **Reflective Learning: discussions upon reports on students' feelings and achievements**. In: Letras e Letras, v.18, n.1, Jan./Jun. 2002 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística.

DUARTE, V.C.; POW, E.; PINTO, M.M. **O Componente Afetivo no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Disciplina oferecida no Curso de Especialização Em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. n.ínea.

ERLBAUM, L.A. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. In LIER, L.V. **Case Study**: Leo van Lier Montenery Institute of International Studies. Edited by Eli Hinkel. Seattle University. New Jersey: Publishers London, 2005. cap.11.

FARIAS, A.M. **Entrevista escolar: uma possibilidade de construção de meta-conhecimento**. São Paulo. Originalmente apresentada como tese de mestrado, Lael - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREITAS, M. T. de A. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: **Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, n.10/11, p. 9-28, 2000.

GIRARD, D. **Motivation: the Responsibility of the teacher? English Language Teaching Journal XXXI**: 2, p. 97. London, Oxford, 1977.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative Research. In DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Ed). **Handbook of Qualitative Research**, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 105-117, 1994.

GRIGOLETTO, M. **Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira**. Claritas, v. 6, p. 37-47, 2000.

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In W. A. Re-nandya & G. M. Jacobs (orgs.), **Learners and language learning Singapore**: Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.

LEFFA, V.J. **Ensino de Línguas: passado, presente e futuro**. Rev. Est.Ling., Belo Horizonte, v.20, n 2, p. 389-411, jul/dez. 2012.

_____. **Pra que estudar ingles, profe?: Auto-exclusão em lingua estrangeira**. Claritas, São Paulo, v.13, n 1, p. 47-65, maio. 2007.

LIBERALI, F.C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIBERALI, F.C.; LIBERALI, A.R.A. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**. Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus, Santo André, São Paulo, v.1, n.1, jul/dez. 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MARTINS, M.C.F.N.; BÓGUS, C.M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.13, n.3, p.44-57, set-dez, 2004.

MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 1993.

MILES, M.B.; HUBERMAN, A. M.: **Qualitative data analysis**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 1994.

MOSCOVICI, S. **Le Grand schisme**. *Revue Internationale de Sciences Sociales*, v. 25, n. 4, p.479-490, 1973.

_____. Prefácio. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, p.7-16, 1994.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RIZZINI, I.; CASTRO, M.R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando...**: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROGERS, C. **Freedom to Learn**. Charles E. Merrill Publishing Company. Columbus: Ohio, 1969.

STAKE, R.E. The case study method in social inquiry. In DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **The American tradition in qualitative research**. vol. II. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2001.

_____. **Case studies**. In: Denzin N.K.; Lincoln Y.S. (Ed). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2000. 436 p.

SILVA, T. E.da. **Magistério e Mediocridade**. São Paulo: Cortez, 1992.

SPENCER, J. C. **The usefulness of qualitative methods in rehabilitation: issues of meaning, of context and of change**. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, v.74, p.119-126, 1993.

SPINK, M. J. P. **The Concept of Social Representations in Social Psychology**. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set., 1993.

VAN EK, J. A.; TRIM, J. L. M. (Orgs.). **Across the Threshold**. Oxford: Pergamon, 1984.

VENTURA, M. M. **O Estudo de caso como Modalidade de Pesquisa**. *Pedagogia Médica*. Rev SOCERJ, Rio de Janeiro, 20(5):383-386, set./out., 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Harvard University press, 1933/1978.

_____. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, p.387.1982.

YIN, R.K. **Case Study Research: Design and Methods**. 2.ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZUIN, A.A.S. **Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.83, p.417-427, 2003.

ANEXO

Questionário 1 – Aplicado em 06/04/2015.

O objetivo deste questionário é obter informações a seu respeito para um melhor planejamento de seu curso de inglês.

Nome: _____ Idade: _____ Data: _____

1. Você já fez algum curso de Inglês fora da escola? Assinale com um X apenas uma alternativa.

() SIM

() NÃO

Se assinalou SIM, onde você cursou? _____

Há quanto tempo? _____

2. Atualmente, você faz algum curso de Inglês fora da escola? Assinale com um X apenas uma alternativa.

() SIM

() NÃO

Se assinalou SIM, onde você cursa? _____

Há quanto tempo? _____

3. Você já conversou em inglês com alguém? Assinale com um X apenas uma alternativa.

() SIM

() NÃO

Se você assinalou SIM, descreva a situação.

4. Você se sente à vontade falando Inglês em sua sala de aula? Assinale com um X apenas uma alternativa e justifique sua resposta.

() SIM

() NÃO

Porque

5. Para você, o que é uma atividade significativa de inglês dentro da sala de aula? Dê exemplos.

6. Na sua opinião, é fácil ou difícil aprender inglês? Justifique sua resposta.

7. Descreva uma boa aula de inglês.

8. Descreva uma aula ruim de inglês.

9. Ao final deste ano, o que você espera das aulas de inglês? Assinale com um X as opções de seu interesse.

A) () utilizar o idioma em situações do meu dia a dia.

B) () ler mais diversos textos.

C) () conseguir entender a ideia central de uma mensagem (escrita ou verbal).

D) () cantar uma música.

E) () compreender o significado de um jogo online.

F) () Outros _____

10. Descreva um bom professor de inglês.

11. Descreva um mau professor de inglês.

12. Na sua opinião, como deve ser um professor que leciona Inglês para o Ensino Médio na rede pública? Explique.

Questionário 2 – Aplicado em 13/04/2015.

O objetivo deste questionário é obter informações a seu respeito para um melhor planejamento de seu curso de inglês.

Nome: _____ Idade: _____ Data: _____

13. Você gosta de estudar Inglês? Por quê? Justifique sua resposta.

() SIM

() NÃO

Porque
