

# Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

*Kleber Aparecido da Silva (org.)*

EDITORA  
UnB 



**Universidade de Brasília**

**Reitora** : Márcia Abrahão Moura  
**Vice-Reitor** : Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora** : Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial** : Germana Henriques Pereira (Presidente)  
: Ana Flávia Magalhães Pinto  
: Andrey Rosenthal Schlee  
: César Lignelli  
: Fernando César Lima Leite  
: Gabriela Neves Delgado  
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo  
: Liliane de Almeida Maia  
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira  
: Roberto Brandão Cavalcanti  
: Sely Maria de Souza Costa

# **Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania**

*Kleber Aparecido da Silva (org.)*

EDITORA  
**UnB** 

**Coordenação de produção editorial**

**Assistência editorial**

**Revisão**

**Projeto gráfico, diagramação e capa**

**Equipe editorial**

Marília Carolina de Moraes Florindo

Lara Perpétuo dos Santos

Marina Ávila Birriel

Cláudia Dias

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar.

Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70302-907.

Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)

E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto:contatoeditora@unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

L755      Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania /  
Kleber Aparecido da Silva (org.). – Brasília : Editora  
Universidade de Brasília, 2022.  
320 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-133-3.

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Cidadania. 4. Linguística aplicada. I. Silva, Kleber Aparecido da (org.).

CDU 81'243



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

# Sumário

- 9** | **PREFÁCIO**  
*Viviane Heberle – UFSC*
- 13** | **APRESENTAÇÃO**  
*Kleber Aparecido da Silva – UnB*
- 15** | **PARTE 1**  
**A formação de professores de línguas:  
políticas, experiências e identidades**
- 17** | **CAPÍTULO 1**  
**Políticas linguísticas em educação:  
o lugar incerto da formação docente**  
*Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP*
- 31** | **CAPÍTULO 2**  
**A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras:  
confrontando discursos e práticas estatais**  
*Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG*
- 49** | **CAPÍTULO 3**  
**Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em  
formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais**  
*Fabrizia Lúcia da Cosa – UEG*  
*Kleber Aparecido da Silva – UnB*

- 81** | **CAPÍTULO 4**  
**Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos**  
*Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB*  
*Ana Castello – UnB*  
*Gabriel Nascimento – UFSB*
- 105** | **CAPÍTULO 5**  
**O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas**  
*Olena Kovalek – UFSCar*
- 123** | **CAPÍTULO 6**  
**O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada**  
*Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA*  
*Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA*
- 149** | **CAPÍTULO 7**  
**Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino**  
*Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT*
- 177** | **CAPÍTULO 8**  
**O Projeto Cecla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor**  
*Daniella Corcioli Azevedo Rocha – UFT*

- 211** | **PARTE 2**  
**Ensino e aprendizagem de línguas:  
tecnologias, avaliação e diretrizes**
- 213** | **CAPÍTULO 9**  
**“Aprender sem fronteiras”:  
experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa**  
*Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU*
- 247** | **CAPÍTULO 10**  
**Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira  
para crianças**  
*Myriam Crestian Cunha – UFPA*  
*Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed-Castanhal /PA*
- 269** | **CAPÍTULO 11**  
**O Ensino Médio Inovador como um dos programas que  
pavimentou a reforma do ensino médio: o estado do  
Tocantins em análise**  
*Neila Nunes de Souza – UFT*
- 289** | **CAPÍTULO 12**  
**Letramento e discurso: a divulgação de textos por  
representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação  
social do índio no século XXI**  
*Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB*  
*Natália Gouveia Moura – UnB*
- 312** | **POSFÁCIO**  
*Fernanda Liberali – PUC-SP/CNPq*





The background features several elegant, white, curved lines that sweep across the black field, creating a sense of movement and depth. These lines are positioned primarily in the upper and lower portions of the page, framing the central text.

# **PARTE 2**

**Ensino e aprendizagem de línguas:  
tecnologia, avaliação e diretrizes**



# “Aprender sem fronteiras”: experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa

Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU

*I have dreams, who doesn't?!  
One of them is traveling to many places  
and my motivation to learn English is that  
I can go to these places and communicate,  
learn about other cultures, societies  
ways of thinking and meet different people.  
And this language will help me.*

## Considerações iniciais

“Eu tenho sonhos, quem não tem”? Enunciados como este, de um aluno inscrito no Inglês sem Fronteiras (IsF),<sup>1</sup> mostraram-se recorrentes e regulares entre os estudantes brasileiros ao se referirem à língua estrangeira e nos estimulam à escritura deste texto. Gostaríamos, a partir de nossa prática docente, de chamar a atenção para alguns aspectos que pulsam no ensino e aprendizagem de línguas: ao abordar língua, motivação, cultura e sociedade no relato de sua experiência de aprendizagem de língua inglesa, o aluno deixa transparecer sua expectativa de aprender inglês, suas crenças de que aprender inglês é aprender sobre outras

---

<sup>1</sup> Site oficial do programa: <http://isf.mec.gov.br/>

culturas, outras sociedades e modos de pensar e a crença de que aprender inglês possibilita conhecer diferentes pessoas. Ao realçar seu sonho de viajar, sobressai uma grande expectativa: “esta língua irá me ajudar”.

O estudo que ora propomos ancora-se na Linguística Aplicada, mais centradamente nos estudos de experiências (CONCEIÇÃO, 2006; DUFVA, 2003; DEWEY, 1938; MICCOLI, 2006, 2007, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2011), crenças (BARCELOS, 2001, 2006; HOSENFELD, 2003; NHAPULO, 2013; PERINE, 2013; WOODS, 2003) e expectativas (BERNAT; GVOZDENKO, 2005). Dedicar-se à Linguística Aplicada é pensar o ensino e aprendizagem de línguas em um contexto maior, ou seja, em termos de sociedade. Nesse contexto que nós estamos vivendo, o contexto de globalização, países estão investindo pesadamente nessa questão. Então, temos que perguntar: “para que a sociedade brasileira precisa que seus cidadãos tenham acesso às línguas?” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 7). Isso é uma questão de geopolítica. Se o Brasil precisa de línguas, temos que pensar nessa questão. Uma vez estabelecida a prioridade, devemos perguntar: “qual a maneira melhor, quais os métodos a serem usados?” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 7). Para Rajagopalan (2003), é preciso atrelar, cada vez mais, política linguística e ensino de línguas. Há que se pensar o ensino de línguas desde a abordagem até a metodologia a ser adotada em função da política linguística vigente no país.

Segundo Celani (2000), tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da Linguística Aplicada no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

Nosso contexto investigativo é o IsF, um programa do governo federal que, acompanhando o processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras, visa, mediante a oferta de cursos gratuitos de inglês, a preparação dos alunos para participar do programa de mobilidade internacional Ciência sem Fronteiras, o qual oferece a estudantes brasileiros bolsas de intercâmbio em universidades do

exterior. Os alunos do IsF cursam simultaneamente o curso virtual *My English Online* (MEO),<sup>2</sup> como pré-requisito, configurando-se, assim, em uma modalidade híbrida de aprendizagem de línguas ou *blended learning*. Segundo Marsh (2012), o termo *blended learning* refere-se aos diversos meios em que é possível mesclar, a um custo relativamente baixo, o uso de tecnologias digitais e o ensino presencial, com diversidade de recursos, estilos de aprendizagem e abordagens de ensino.

Objetivamos, neste capítulo, analisar a experiência de aprendizagem de alunos de língua inglesa inscritos no IsF, colocando ênfase nas crenças e expectativas que perpassam suas experiências. Para isso, primeiro discorreremos brevemente sobre os conceitos de experiência no ensino e aprendizagem de línguas, nas crenças e nas expectativas desses alunos. Em seguida, descrevemos a metodologia de pesquisa empregada. Em terceiro lugar, focalizamos reflexões e implicações para a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem e, sobretudo, para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

## Referencial teórico

Nesta secção, apresentamos o referencial teórico que embasou a realização deste estudo. Assim, discorreremos sobre experiências no ensino e aprendizagem de línguas e sua estreita relação com crenças e expectativas.

### *Experiências no ensino e aprendizagem de línguas, crenças e expectativas*

Diversos estudos têm apontado que diferentes tipos de experiências em sala de aula vêm sendo evidenciados, bem como a importância das vivências externas à sala de aula para a compreensão do que acontece no processo de ensino e aprendizagem dentro ou fora da sala de aula (CONCEIÇÃO, 2006).

---

<sup>2</sup> A plataforma do curso encontra-se disponível em: <http://www.myenglishonline.com.br/>

Para Miccoli (2006), a razão pela qual as experiências de aprendizagem, relativas ao passado ou ao presente, devem ser tomadas como objeto de estudo é fato de que, quando valorizamos o que o indivíduo diz, a compreensão daquilo que investigamos é ampliada. Desse modo, “ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a experiência” (MICCOLI, 2006, p. 208).

As experiências são classificadas em duas categorias, de acordo com Miccoli (2007), as diretas e as indiretas. As experiências diretas são provenientes das ações propostas pelo professor em sala de aula; e as experiências indiretas nascem fora do contexto de sala de aula, mas influenciam a dinâmica dentro desse contexto. A autora propõe, então, uma subdivisão dessas categorias. Desse modo, as experiências diretas foram classificadas em: a) pedagógicas: subjacentes ao professor, ao caracterizar as tomadas de decisões em sala de aula; b) sociais: construídas por meio da interação e negociação com os alunos em sala de aula; e c) afetivas: caracterizadas pelo aflorar de sentimentos de professores e estudantes em sala de aula. As experiências indiretas, por seu turno, compreendem dois grupos: 1) conceituais: que congregam relatos sobre o papel da língua estrangeira na sociedade, sobre a instituição onde o aluno estuda ou sobre particularidades do lugar, como a escola ou o ambiente da sala de aula; 2) conceptuais: cujas referências abarcaram percepções e crenças de alunos e professores, além de teorias formadas por meio de sua relação com a aprendizagem e os variados eventos de contexto.

Em estudos mais recentes, Miccoli (2010) reforça uma visão de experiência enquanto processo, porque, no relato de uma experiência, encontra-se uma constelação de circunstâncias, dinâmicas, emoções e relações vividas em um meio específico de interações. Ao ser narrada, a experiência perde sua aleatoriedade, passando a ser singularmente significativa para seu experienciador ou narrador. Por sua vez, Vieira-Abrahão (2011) alega que, como o indivíduo aprende, o que aprende e como usa o conhecimento dependem de vários fatores, entre eles, de suas

experiências anteriores, do contexto social em que ocorre a aprendizagem, de seus desejos, de suas necessidades e do uso que se espera que faça de tal conhecimento.

Como afirma Dewey (1938), ensinar e aprender consistem em ações contínuas de (re)construção de experiências. Esse princípio de continuidade pode se efetivar à medida que há interação e adaptação do indivíduo ao contexto, provocando grandes embates ao interpor, nessa atuação, valores de experiências anteriores para a modificação de experiências futuras. Em seu aspecto essencialmente dinâmico, a experiência, modificada pelo meio mediante o processo de continuidade, propicia permanentes recriações dos elementos envolvidos. O ambiente, nesse caso, tido como “as condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades para criar a experiência que se tem” (DEWEY, 1938, p. 6), configura-se como um elemento muito importante, por desencadear acontecimentos em uma situação específica. Assim, é a experiência que provoca mudanças nas relações do homem com o meio. A experiência, seja ela social, cultural, filosófica ou tecnológica, pode ser usada como juízo de valor da verdade.

Dewey (1938) conceitua experiência como conceito orgânico, o qual não pode se separar do meio físico e social. A essa proposta é preciso trazer o princípio de continuidade ou da experiência contínua para discussão. Nessa perspectiva, a concepção de ser vivo é natural, relacionada com o meio em que vive, evolui e se desenvolve, por meio de pensamentos, percepções, sentimentos, sofrimentos e ações em um processo interativo, contínuo e transformador do meio e dos seres humanos que nele vivem. Afinal, há uma estreita relação entre agir, sofrer ou viver, o que forma a experiência. O autor observa que uma simples atividade não constitui uma experiência. Segundo ele, para que a experiência tenha significado, exige-se a reflexão, pois, de outra forma, ela será apenas uma tentativa em um processo, sem que se perceba o seu sentido. E não existindo significado, isto é, se não houver a consciência da relação entre o que se experiencia e o que é experienciado, não haverá reflexão e pensamento sobre. Não há experiência, portanto, não

há aprendido. A experiência possui condição para “uma ação transformante e transformadora” (MICCOLI, 2006, p. 216).

Estreitamente ligado às experiências no ensino e aprendizagem de línguas está o conceito de crenças. Crenças são disposições pessoais do aluno, seus pontos de vista em relação a ideias, teorias, conhecimentos e valores acerca de aspectos do processo de ensino e aprendizagem, quer seja por identificação, quer seja por conveniência. Em um entremeio entre a cognição e a afetividade, as crenças direcionam nossos olhares e nosso agir ao interpretarmos informações e circunstâncias, fazermos escolhas e traçarmos rotas em nossa aprendizagem. Desse modo, nossas percepções e ações encontram resguardo em nossas crenças e, por meio delas, refletem uma interseção de elementos dinamicamente singulares e compartilhados, fruto de nossas experiências coletivas (PERINE, 2013).

Para Nhapulo (2013), crenças de aprendizes são o que os aprendizes trazem para a sala de aula, o que pode se basear no seu contexto cultural ou mesmo em suas experiências de aprendizagem. Aprendizes de língua estrangeira podem manter crenças sobre a natureza da língua em estudo, sua dificuldade de aprendizagem, o processo de aquisição, o sucesso de certas estratégias de estudo, a existência de aptidão, metodologias de ensino e suas expectativas sobre a aprendizagem (BERNAT; GVOZDENKO, 2005).

Conforme a clássica definição de Barcelos (2006), crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Ao caracterizar as crenças como coconstruídas em nossas experiências, notamos que as crenças são individuais, porém, concomitantemente, sociais. Crenças são experienciais uma vez que, como defende Hosenfeld (2003), as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências. Diversos teóricos reiteram que todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza



contextual da existência humana e da experiência. As crenças estão diretamente associadas aos mais diversos contextos nos quais o aprendiz tem contato com a língua.

Crenças são, ainda, construtos dinâmicos. Entenda-se dinâmico como oposição a algo estático ou fixo. Assim, crenças são passíveis a mudanças, através do tempo, diante de circunstâncias que provoquem uma reconfiguração nos modos de pensar e agir dos indivíduos. A esse respeito, Dufva (2003) atesta que, do mesmo modo que as crenças não surgem instantaneamente, também não se modificam facilmente. Por isso, as crenças são sempre ancoradas em algo, incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores e colegas na escola. Dito de outro modo, nossas crenças são ancoradas em nossas experiências, sejam elas passadas ou presentes. Por congregarem características tão distintas, crenças são também caracterizadas como paradoxais.

Woods (2003) sugere que, para ocorrer uma mudança de crenças, é recomendável explicitar essas crenças, para que se tornem objeto de análise e reflexão, criar situações que forcem os alunos a revisar suas crenças atuais e criar oportunidades para novas experiências.

Segundo Bernat e Gvozdenko (2005), é importante saber quais crenças e expectativas professores e, especialmente, alunos trazem para o ambiente educacional, visto que as percepções, as crenças, as expectativas, as atitudes e o conhecimento metacognitivo que estes possuem exercem influência significativa no processo de aprendizagem e no sucesso que desejam alcançar.

As expectativas representam um estado da mente, o qual está voltado para eventos previstos para acontecerem no futuro. O conceito de expectativa deixa uma lacuna entre o que o indivíduo faz no intervalo entre o presente e o tempo em que se espera que ocorra algo. Nesse aspecto, expectativas guiam nosso comportamento (KLAPPROTH, 2010).

De acordo com Nhapulo (2013), uma vez que há vários fatores relacionados às crenças dos aprendizes sobre o ensino e aprendizagem de línguas, um dos fatores a ser destacado é a experiência educacional e cultural. Considerando-se que a cultura influencia significativamente o modo como alguém aprende a aprender, crenças estão suscetíveis a

influenciar a motivação, o desempenho e as estratégias de aprendizagem dos alunos. Para o autor, a experiência cultural envolve um conjunto de expectativas, atitudes, valores e crenças sobre o que constitui boa aprendizagem, como aprender ou ensinar, se e como formular perguntas, para que servem os livros e como a aprendizagem da língua se relaciona a aspectos mais amplos da natureza e do propósito da educação. O indivíduo pode aprender melhor quando suas crenças e expectativas são refletidas no ambiente de ensino e sua cultura e experiências de aprendizagem são levadas em consideração.

A seguir, colocamos em evidência o procedimento metodológico utilizado na condução deste estudo.

## **Metodologia**

Desta investigação de natureza qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), participaram dez alunos, graduandos de diferentes áreas,<sup>3</sup> inscritos em uma turma de nível básico do curso *Introduction to Academic Reading and Writing*, parte do programa IsF, no núcleo de uma universidade federal no interior de Minas Gerais. Como suporte às aulas presenciais, foram utilizados a plataforma Moodle<sup>4</sup> e um livro didático (BOHLKE, 2012). O IsF é um programa do governo federal, fruto da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

De acordo com a Portaria Normativa nº 1.446, de 18 de dezembro de 2012, que instituiu o programa IsF, são objetivos do programa: 1) promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade

<sup>3</sup> Área de estudo dos alunos: Medicina (A1), Nutrição (A2), Química (A3), Engenharia Química (A4), Ciência da Computação (A5), Engenharia Civil (A6), Engenharia Mecânica (A7), Engenharia da Computação (A8), Educação Física (A9) e Engenharia Civil (A10).

<sup>4</sup> Plataforma oficial usada na universidade. Endereço: [www.moodle.ufu.br](http://www.moodle.ufu.br)

e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil; 2) ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior; 3) contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros; 4) contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e 5) contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.

De modo a frequentar os cursos presenciais, o aluno deve, como pré-requisito, estar inscrito no curso virtual MEO, já mencionado, a partir do nível 2. O MEO é um curso *on-line* gratuito lançado pelo governo federal e oferece, aos alunos de instituições de ensino superior públicas ou privadas, acesso a livros interativos, leituras, exercícios de gramática, vídeos, *feedback* automático, dicionários, atividades para prática oral e testes de acompanhamento. Para efetuar o cadastro, é necessário ser aluno de graduação ou pós-graduação. O curso é dividido em cinco níveis (iniciante, básico, pré-intermediário, intermediário e avançado). Durante o curso, o usuário tem seis meses para concluir cada nível e é bloqueado se passar mais de 15 dias sem acessar a plataforma. O curso não pode ser trancado, recomeçado ou estendido. Ao final de cada parte, o aluno deve fazer um teste de progresso como preparação para a prova final do nível. Ao término da prova final, tendo obtido 60% de aproveitamento, o aluno pode prosseguir para o nível seguinte. A inscrição para as aulas presenciais depende do nível em que o aluno está no curso virtual. Trata-se, assim, de um curso na modalidade híbrida (*blended learning*), em dois contextos investigativos distintos, porém interligados: o IsF e o MEO.

Tendo descrito brevemente o contexto investigativo deste estudo, destaco que meu papel foi de professora pesquisadora. O recorte de dados apresentado neste capítulo corresponde a uma narrativa de aprendizagem (NA) e diários de

aprendizagem (D)<sup>5</sup> escritos pelos alunos ao longo do curso. Tais dados foram coletados na primeira oferta do IsF no início de 2014 e analisados em conformidade com a proposta de Gillham (2000) para análise de conteúdo.

## **Análise e discussão dos dados**

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados, a qual está subdividida em: experiências de aprendizagem da língua inglesa; expectativas dos alunos em relação ao IsF; atendimento das expectativas dos alunos ao longo do curso; crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa; e reflexão sobre a experiência de participação no IsF.

### *Experiências de aprendizagem da língua inglesa*

Em relação às experiências diretas de aprendizagem da língua inglesa (MICOLLI, 2007), aquelas restritas ao ambiente formal de estudo, é recorrente, nas narrativas de aprendizagem dos alunos, a menção à escola de educação básica como o local de primeiro contato com a língua. A narrativa de A3 aponta aulas repetitivas, simples e básicas, e A9 descreve professores focados em regras gramaticais sem preocupação em ensinar os alunos a “viver a língua”. Entretanto, sendo o processo de aprendizagem singular a cada indivíduo, o contexto inicial semelhante levou a diferentes efeitos. A3 revela que, mesmo nessas condições desfavoráveis, gostava de inglês, ao passo que A9 afirma que desenvolveu um bloqueio e começou a odiar a língua:

[A3] My history about learning English is not long, I had contact with the language since basic education, however it was a very simple and basic teaching and the lessons was the same thing. I spent much time

---

<sup>5</sup> Foram escritos cinco diários de aprendizagem identificados por D1, D2, D3, D4 e D5.

in school learning the verb “to be”. English was not serious at that time, even this I already liked.<sup>6</sup> (NA)

[A9] After that, my English Classes started at school, and a few years later, I started an English course (and stay that for 5 years). So, in that point I started to hate English. The fact is, all my English class in the course and in the school was projected to form learners not to live the language, they was too concerned to teach the grammar rules and forgot the casual conversations and comprehension, so I really hate that and just pass through the classes for years with a blocked mind. (NA)

A9 cita que os professores, tanto na escola quanto no curso de idiomas, não preparavam os alunos para “viver a língua”. Tal expressão pode se referir a saber utilizar a língua em diversas situações reais. Como postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o desenvolvimento da competência linguística do aluno no ensino médio não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, sob o prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes (BRASIL, 1998).

Em sua narrativa, A7 sinaliza que as aulas eram chatas e, posteriormente, descreve uma professora que ensinava inglês com música e mostrava a cultura aliada à língua, o que parece ter sido uma experiência motivadora para o aluno. No entanto, o relato de começar vários cursos, não os terminar e optar pelo espanhol no vestibular parece revelar certa desconfiança em seu conhecimento da língua:

[A7] My story began learning English in the primary school. The classes were boring with a lot of exercises. I do not understood why learn English. However I watched many things written in English on shirts that nobody knew what really was written.

In high school, I met a teacher who teach English with music. She liked the Queen band. Especially, the singer Freddie Mercury. So, every class

<sup>6</sup> Os trechos em inglês foram preservados tal como escritos pelos alunos sem correções linguísticas, com exceção do trecho usado como epígrafe.

had a song on the Queen with activities related to music. This teacher also sought to show the English culture related to typical foods, dances and arts.

I studied in various schools but always started and stopped. I was unable to continue with any of them. In the vestibular tests I didn't the English language test. I opted for the Spanish language. (NA)

Destaca-se, na fala de A7, a afirmação do aluno de que não sabia por que aprender inglês na escola. Uma das dificuldades para a presença das línguas estrangeiras no currículo é justamente a de justificar socialmente sua presença (MOITA LOPES, 1996). Como afirmam Tavares e Cavalcanti (2010), aprender e ensinar uma nova língua é aprender, simultaneamente, novas formas de pensar, agir e compreender o mundo, transcendendo as barreiras presentes em cada cultura e inserindo o aprendiz em um novo contexto cultural, a fim de possibilitar o desenvolvimento de sua identidade sociocultural. Além disso, como expresso nos PCNs, a aprendizagem de uma língua estrangeira qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual. Cabe aos professores o trabalho inicial de mostrar aos alunos a relevância do conhecimento da língua, de modo que os alunos vejam sentido em estudá-la.

Ainda entre as experiências diretas de aprendizagem da língua inglesa, os alunos citam aulas em institutos de idioma. Conforme evidenciado em outras pesquisas, boa parte dos alunos atribuem à instituição escolar o local da não aprendizagem da língua (PAIVA, 2007). No curso particular, A1 afirma que “aprendeu muito inglês”, teve boa base para a língua e aprendeu também cultura. A crença de A1 de que a língua é importante para a vida pode advir de situações presentes em que precisa da língua. Vejamos:

[A1] When I was a twelve years old, I began in particular English classes. I learned so much English during 3 years. It was so good. I had a good base for English, experiences and learned the culture EUA. In that time I didn't like to study English, I was so lazy when I had the class. After, I let got to study in the particular English classes because I began to study in the particular high school. I regret because now I see how the English is important in our life. (NA)

A crença de que a escola não é um lugar ideal para aprender inglês transparece na narrativa de A5, que pedia pra sua mãe lhe matricular em um curso de inglês. Desde a adolescência, A5 já sustentava a crença de que o lugar para aprender inglês era um instituto de idiomas. Contudo, sua expectativa de aprender em tal contexto parece não se concretizar, pois afirma que “não aprendeu muito”, que o curso não era comunicativo e que a conversação permanece sua dificuldade nos dias atuais:

[A5] My first English classroom was probaly in my secondary school, well, I already tried to convince my mom to put me in a English class before this, but she said to me: “it will become a waste o time and Money, when you grown up, I pay to you, not now”. When I am a teen, my mom really put me in a English class, but its a horrible course, in two years of classes, I don’t learn a lot of things, that course don’t make us to talk in English, and now, its my main difficult with the language. (NA)

No que concerne às experiências indiretas de aprendizagem (MICCOLI, 2007), as quais ocorrem em situações informais, para a maior parte dos alunos, o contato com a língua ocorre por meio de música, séries de TV, artigos acadêmicos e jogos. Na narrativa de A1, vimos que uma banda despertou seu interesse pela língua. Hoje, A1 revela motivação extrínseca (DÖRNYEI; USHIODA, 2005), ou seja, vinculada a fatores externos, visto que gosta da língua e quer aprendê-la porque acredita que esta é importante para a vida. A3, por sua vez, revela que começou a perceber que o inglês era mais do que imaginava quando teve contato com músicas e filmes.

[A1] When I has thirteen years old, I liked the Hanson, a band of EUA. And I began to listen English musics and learning to sing. This helped me to learn and say some words in English. I came back to learn English in class just now, in the ISF. I stayed all this time just reading and listening something in english when I had some article for school or in some series of TV. Now I like english and I want to finish the course because this is so much important for the days. (NA)

[A3] Then, I evolves to high school when and I started to realize that English is more than I thought. I started to have touch with international music, more specifically North American music and movies too. I was enjoying learning a new language. (NA)

Para alguns dos alunos, o primeiro contato e interesse pela língua foi despertado por jogos. A5 exprime que, para poder jogar, começou a buscar conhecimento da língua. Além de se declarar, ainda hoje, viciado em jogos, revela que o inglês se tornou algo comum em sua vida. A4 expressa a crença de que o inglês é o meio de se comunicar com pessoas de todo o mundo, já que é uma língua universal.

[A4] My experience on learning English started when I was very young. Like the mostly boys, I always loved to play video-games. However, these games wad not created using portuguese language. Then, to reach my goals, I began to looking for more knowledge about the English Language. After the years had comming, it had began to be a natural thing for to do. English is one way for to speak with everyone around the world even if their national speech is not English because this is a universal language... (NA)

[A5] The English is a very commom language in my life, a very number of Article i read to my research at my course is in English, and I have to understand at least 90% of the texts. And, as I said before, I am a kind of addict in games and TV series, so... I don't need to talk much more. (NA)

Mattheiss, Kickmeier-Rust, Steiner e Albert (2009) afirmam que o sucesso de jogos na aprendizagem advém, entre outros fatores, do aspecto motivacional para a aprendizagem que os jogos têm, ao levar o indivíduo para a aprendizagem, por vezes, sem que ele perceba. Além disso, por meio de jogos, o aprendiz fica engajado no processo, o que é um elemento crucial para que a aprendizagem ocorra.

A experiência atual de estudo da língua envolve o curso IsF. Nesse sentido, A9 destaca que além do contato informal com a língua por meio de filmes e músicas, ao ingressar na universidade, o interesse pelo inglês renasceu e, dessa vez, pela necessidade acadêmica, o que ele acredita ser mais importante:

[A9] *When I start to study in UFU, my interesting in learning languages was reborn. Movies and music were important at this moment, but the necessity to read and produce texts in English was the most important reason to my decision to study English again. That way, I was registered at My English Online and some months later I was approved at Jovens Talentos para Ciência program and linked to Inglês sem fronteiras.* (NA)



A partir dessa experiência atual dos alunos com o curso IsF, na seção a seguir, descrevemos as expectativas dos alunos no que concerne ao IsF.

### *Expectativas dos alunos em relação ao IsF*

A expectativa mais citada pelos alunos é praticar a conversação. Cumpre destacar que esses alunos estão inscritos no curso *Introduction to Academic Reading and Writing*, o que pode tornar essa expectativa irrealista para o contexto. Todavia, nutrem a expectativa de desenvolver a habilidade de conversar e ser fluente na língua inglesa. A esse respeito, Paiva (2007) sustenta que há um desejo enorme pelo desenvolvimento das habilidades orais no contexto brasileiro, porque o contato com o idioma é essencialmente mediado pela comunicação em massa. Exemplos podem ser vistos em:

[A8] The motivation than I have is have more practice of conversation with other people, which could not be possible with the online course. (D1)

[A6:] In 2013, now in college, I took notice about the platform My English online and I decided to start studying English again. At first, it was such a thrill but then I noticed that the system had a couple of problems and that it was not possible to improve my speaking so I felt the need to do face lessons instead. That was when I heard about the ISF – Inglês Sem Fronteiras, where it was possible to have this face lessons and I would have a teacher that I could speak to. I signed up and today I had the opportunity to improve my English much more. I hope to continue being a part of the program and to become even more fluent on English. (D2)

Os alunos expressam a crença de que não é possível praticar conversação no curso *on-line* MEO e buscam, no curso presencial, ter um professor e colegas para conversar. De acordo com Moore e Kearsley (2008), as limitações tecnológicas ainda dificultam a promoção de práticas comunicativas sincrônicas, que, por sua vez, poderiam deixar o ensino desta habilidade aquém das expectativas. No entanto, Estivalet (2012) destaca a necessidade da realização de mais interações

orais sincrônicas entre estudantes e professores e do aprimoramento e da utilização de tecnologias de áudio e vídeo para a otimização do ensino. O autor sugere a aprendizagem e a prática dessa habilidade, assim como um reposicionamento dos atores dessa modalidade em direção ao desenvolvimento de uma maior autonomia.

Há alunos que informam o desejo de viajar, e a expectativa é de que o curso IsF contribua nesse sentido, para aperfeiçoar o conhecimento de inglês. Vejamos:

[A3] I have dreams, who haven't?! One of them is traveling to many places and my motivation to learn English is that I can go to these places and communicate, learn about other cultures, society, ways of thinking and meet different people. And this language will help me. (D1)

[A1] I expect learn english for help me in my future carrer, so that I can travel so much and take a specialization in other country. (D1)

O anseio de A3 em viajar, se comunicar, aprender sobre outras culturas, sociedades, modos de pensar e conhecer diferentes pessoas remete-nos à finalidade do ensino de línguas, conforme apontado por Rajagopalan (2003), o qual diz que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.

Os alunos citam ainda a expectativa de melhorar o conhecimento da língua, sem citar uma habilidade específica, como pode ser lido a seguir:

[A8] I hope the pesencial course can help me of a way better than the online, because I guess sometimes is better have an professional assisting than the internet for example. (D1)

[A6] I expect learn more and improve my english with this course. I think that the better way to do it is with presencial course. (D1)

[A1] I was motivated to enroll in IsF presencial course because its a way to learn English for quality through a serious program e give for those who can not pay opportunity to learn. And i think MEo and IsF came to help brazilian students to study abroad. (D1)

Chama a atenção a crença de que aprender no curso presencial é melhor, entre outros fatores, porque há a presença de um professor. Outros estudos já destacavam que os alunos acreditam que um curso presencial é mais eficiente que um curso de línguas a distância (PERINE, 2013). No excerto de A1, destaca-se ainda que a aluna considera que o IsF e o MEO são uma oportunidade que para aqueles que não podem pagar por um curso de inglês. Embora esta não seja uma justificativa formal para a criação do programa, como professora, tenho notado, em nossas turmas, que isso é uma realidade: acima de qualquer interesse por mobilidade estudantil, os alunos buscam no IsF uma chance de estudar inglês sem custos.

Curiosamente, apenas um dos alunos declara nitidamente o objetivo de passar no Test of English as a Foreign Language (Toefl) e participar do programa Ciência sem Fronteiras. Nota-se, ainda, a crença de que aprender inglês é essencial e de que se aprende o idioma por meio da prática:

[A4] I expect that with this course I can pass in the TOEFL mainly (rsrs). But learn English is something essential nowadays and you learn it with practice or at least I believe that it is the way. (D1)

[A4] The ISF course is a way that I can stay according with the government's rules as for program Ciência sem Fronteiras since it also is from the Federal Government. (D1)

Conforme a Portaria Normativa nº 1.466, que institui a criação do IsF, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 19 de dezembro de 2012, o programa foi instituído com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas. De acordo com informações disponíveis nos editais publicados no DOU, o programa IsF realiza aplicações diagnósticas do Institutional Testing Program (Toelf-ITP) gratuitamente, para averiguar o nível de conhecimento em língua inglesa dos estudantes universitários brasileiros, com o objetivo de auxiliar o governo federal a desenvolver políticas públicas voltadas para a internacionalização e para o ensino e aprendizagem de línguas nas universidades. Assim, além de ser

amplamente aceito nos editais do programa Ciência sem Fronteiras, o teste do Toefl-ITP é usado como instrumento de avaliação e monitoramento dos alunos inscritos nos Núcleos de Línguas (NuLi) das instituições federais parceiras do programa IsF. Tal prova avalia as capacidades de compreensão auditiva, gramática e leitura de textos. As habilidades de escrita e conversação não são avaliadas neste formato do teste.

### *Atendimento das expectativas dos alunos ao longo do curso*

Buscamos investigar o atendimento das expectativas dos alunos no decorrer do curso, posto que o atendimento destas pode afetar a motivação dos alunos e a performance em relação a continuar o curso e o estudo da língua. Foi possível observar que, de modo geral, os alunos afirmam que o curso satisfaz suas expectativas. O principal aspecto citado no atendimento das expectativas foi a interação entre alunos e professor. Isso nos remete ao fato de que essa interação contribui para a prática da conversação, que era a principal expectativa dos alunos ao ingressarem no curso, além de abarcar o auxílio dos assistentes americanos e de um professor para corrigir os erros. Vejamos:

[A6] I signed up in Isf to achieve something that i don't achieve on MEO: interaction with a teacher or someone to correct my tasks. With the ISF, this interaction was possible and I could improve my skills to read and understand texts. (D2)

[A1] After um month, I can said I am pleased with ISF. This program are serius and give us the best learning. I am motivated to learn english after a saw that program are serius. I am more motivation to do this in presential course and be helped by the americans and the teacher. I am like didactically of teacher and lesson in the book. (D2)

A3 expressa a crença de que o melhor meio de aprender é quando se tem alguém para ensinar e a crença de que a interação, a prática e a troca de conhecimentos são importante para aprender a língua. A4 cita a meta de passar no Toefl

e diz que já se imagina na Austrália. Para A4, essa parte de sua vida tem início no IsF, que parece, então, estar contribuindo para essa realização:

[A3] Study a language in a presential course is really good, it has a teacher and in my opinion learn anything with someone teach you is more effective than learn by yourself and in the course the students can exchange knowledge about the language with themselves beyond this, they can pratice with each other, I mean that interactivity is so important to learn some language. The teacher is really good, the classes too and the guys which study with me, are nice guys. (D2)

[A4] After one month coursing the ISF, I believe my english became so much better. Now I’m understanding more what is told by the others and it also faster. I’m happy ‘cause this. I hope I get better and better with the time’s pass. Nowadays I’m imagining myself travelling to Australia. But to reach this goal I need to study too much and passa on the TOEFL test and it’s busying. Well I think this is one part of my life after I get started in IsF. (D2)

Apenas dois alunos alertam que o curso parece não atender suas expectativas e se declararam desmotivados a estudar. A6 discorre acerca da diferença de proficiência entre os alunos, que inibe aqueles que têm mais dificuldades. Já A2 não gosta do livro, o qual considera um pouco avançado para seu nível de conhecimento:

[A6] Although, I am not motivated actually to learn English, the experience of participate in the program has been excellent. However, the biggest difficulty remains the level difference between the students which inhibits students with major difficulties. (D1)

[A2] After the one month of course I’m don’t feel changes, but still I’m motivated to learn English. Just new experience. I dislike of the book, I think little advanced for me. (D1)

[A2] Não percebo melhoras no curso presencial. Com o MEO percebi que progredi um pouco. Acredito que aprendi mais com o MEO até o momento, até porque o livro utilizado não ensina ou não traz coisas básicas que deveríamos aprender antes. (D3)

É recorrente que os alunos comparem o curso presencial IsF ao virtual MEO. A2 é a única a manifestar que acredita que aprendeu mais com o curso virtual MEO, em

oposição aos alunos que demonstram preferência pelo curso presencial e acreditam que este seja o melhor meio para aprender. Como exemplo, A5 declara que se sente melhor no curso presencial e parece não ter se adaptado ao ambiente virtual de aprendizagem:

[A5] I really don't liked very much the course of MEO, but I need to do it to be in Isf program. The stuff offered by the site its good, but it's boing too. (D4)

[A5] Eu me sinto muito melhor no curso presencial, pois acho o curso MEO bom, mas me aborreço muito fácil nele. (D3)

A4 destaca que o MEO é um meio mais dinâmico, que foge ao método tradicional de ensino. Para A6, o curso presencial é mais interativo:

[A4] The My English Online platform is new way to teach English to students around Brazil with more dynamics, conversation and other methods beyond those form theoretical traditional than implies copy what the teacher writes on the board. (D1)

[A6] O curso presencial em relação ao MEO é muito mais engraçado e interativo. (D3)

Para A9, o curso presencial e o virtual se complementam, o que é defendido por estudiosos, como Marsh (2012) ao discorrer sobre a modalidade *blended learning*. Destacamos a fala de A3, que acredita que o MEO é um meio de possibilitar acesso gratuito a quem não tem condições de pagar por um curso de inglês:

[A9] Creio que a soma de ambos é maior que as partes separadas, pois se complementam, no sentido de que um preenche as lacunas e desvantagens do outro. (D3)

[A3] *To help us in this way, someone creates the My English Online, an English course platform. It's a great initiative, because there're people that doesn't have access at a course of English, and they can study free in this platform. It's nice!* (D1)

Verificamos que o MEO e o IsF são vistos sob um aspecto de inclusão social para esses alunos à medida que lhes concede uma oportunidade de estudo da língua.

Como postula Bruthiaux (2002), o conhecimento da língua inglesa é uma competência importante no processo de capacitação profissional, mas pode ser também considerado um fator excludente, por não estar acessível a todos os que necessitam dessa língua ou desejam aprendê-la.

### *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa*

Além das crenças desveladas nas outras seções, a partir da análise dos diários de aprendizagem dos alunos, foi possível ainda categorizar suas crenças mais recorrentes em dois grupos: crenças sobre a língua inglesa e crenças sobre aprender inglês a distância. Em referência ao primeiro grupo, os alunos acreditam que a língua inglesa é muito importante e usam expressões como “língua universal”, “língua internacional” e “língua global”. Tais crenças justificam a necessidade que os alunos têm de aprendê-la. Nos últimos anos, a presença do inglês no cenário mundial faz com que muitas crenças sejam criadas e recriadas, reforçando a ideia de que, se o indivíduo quer pertencer ao grande grupo mundial, precisa aprender a língua franca convencionada (CANAGARAJAH, 1999):

[A3] English is very important, because almost all the world speak this language, so to communication yourselves with people of the others countries, the English is the best alternative. Particularly the nations that I'd like to visit and know more about, has English as one of their languages. (D1)

[A9] É importante conhecê-la, uma vez que é de uso qual o nível global, fazendo-se necessário para uma boa formação profissional e mesmo para determinadas atividades no dia-dia, principalmente na internet. (D1)

[A6] Atualmente, a língua inglesa é uma língua internacional. Para entrevistas de emprego, para o mestrado, desta forma, é de extrema importância que eu tenha domínio bom da língua. (D1)

Para A1, o inglês é a língua dos Estados Unidos, por isso, precisamos aprendê-la para acompanhar o mundo. Os alunos percebem a língua como uma imposição. Entretanto, Moita Lopes (2008), ao abordar ideologia linguística e globalização,

defende que, apesar de a língua inglesa ser uma das companheiras do império, ela já não pode ser considerada patrimônio de um único país, posto que já há mais falantes não nativos do que nativos de inglês, de modo que o local passa a adaptar o inglês aprendido à sua maneira. Em seu depoimento, visualizamos que:

[A1] A língua inglesa é a língua universal. É necessário sabe-la para poder se dar bem profissionalmente, viajar, fazer intercâmbios. Além disso, a potencia mundial, EUA, possui a língua inglesa como idioma, assim, é necessário acompanhar o mundo. (D1)

Para Rajagopalan (2005), a língua inglesa que circula no mundo de hoje não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja. A língua inglesa, a qual vai se expandindo no mundo inteiro, é um fenômeno linguístico ao qual o autor chama de *World English*. Portanto, esta não deve ser mais considerada como o idioma da principal nação hegemônica, mas sim, a língua de contato entre pessoas e nações em todo o mundo. É um desafio aos professores apresentar essa realidade aos alunos.

No segundo grupo, elencamos as crenças sobre aprender inglês a distância. Os alunos acreditam que é possível aprender inglês a distância, mas que tal modalidade não substitui as aulas presenciais. Há, ainda, as crenças de que o aprendizado nessa modalidade é limitado porque não há com quem praticar e de que exige mais do aluno. Além disso, A4 revela a crença de que aprender inglês a distância é uma oportunidade para aqueles que não têm tempo de frequentar aulas presenciais:

[A9] That's real good, but don't replace face to face classes. (D4)

[A3] To learn English into a online platform is limited because it cannot practice our skills with other students and to learn a new language is most important to practice. (D4)

[A10] Learning English at an online course is very hard for me. Because need long time. And the student need to focus and determination. (D4)



[A4] It is a quick way to introduce what is English to the students. The mostly of them don't have time enough to be going to a presencial course weekly and so they have this opportunity. (D4)

Os alunos acreditam na possibilidade de aprender inglês de modo autônomo a distância. A1 adverte que falta o professor para esclarecer dúvidas, e A4 e A8 revelam que é possível aprender os conteúdos mais simples, porém, se o aluno busca a excelência, deve procurar outros recursos. Ao passo que A3 parece mais satisfeito com o MEO, os demais alunos apontam algumas ressalvas:

[A3] I think that is possible to learn English autonomously at MEO 2, because there is a lot of instructions and explanations about grammar and you can practice the lessons in the subject of units, so it help too much. (D4)

[A1] It is possible but is difficult. When I have some doubts I don't have anyone to explain. And this time I miss the teacher. (D4)

[A4] By looking for one side, it is possible. But if one person wants to be excelent in grammar, she needs to search for other possibilities. (D4)

[A8] It is not so simple just with this, the student must to search more content. (D4)

Evidencia-se que os alunos atribuem mais credibilidade à sala de aula presencial como o lugar para se aprender a língua efetivamente, o curso *on-line* seria algo secundário.

### *Reflexão sobre a experiência de participação no IsF*

Ao término do curso, os alunos descreveram a experiência de participação no IsF e avaliaram o atendimento de suas expectativas em relação ao curso. No que concerne às expectativas, os alunos avaliam que estas foram atendidas, que o curso abordou conversação, que era a expectativa mais citada, além de prover a tão esperada presença do professor e o esclarecimento de dúvidas. Para A9, o curso presencial complementou o curso virtual.

[A4] Sim. O curso manteve o foco em conversação e compreensão de textos, que era o que eu estava procurando. Além de conter ótimos professores que deram apoio quando lhes foram solicitados. (D5)<sup>7</sup>

[A5] Sim, a minha expectativa era de ter muita conversação para treinarmos, e foi o que aconteceu, foi até melhor que o esperado, pois as partes teóricas foram muito boas. (D5)

[A9] Sim, o curso favoreceu as atividades da plataforma online e ainda complementou a aprendizagem principalmente em relação às dúvidas da língua inglesa. (D5)

A descrição da experiência de participação no IsF pode ser organizada em quatro aspectos, a saber, o conhecimento da língua, a participação de *English Teacher Assistant* (ETAs),<sup>8</sup> o livro didático e a figura do professor. Primeiramente, em relação ao conhecimento da língua inglesa, os alunos afirmam que melhoraram suas habilidades de conversação. O desenvolvimento de outras habilidades também foi citado, incluindo vocabulário, gramática, leitura e escrita, mas prevalecendo a fala. Tal fato nos remete às expectativas iniciais dos alunos, visto que a grande maioria esperava ter um espaço para praticar conversação. A6 cita também a presença do professor para corrigir os erros, algo que transpareceu nas expectativas iniciais. O atendimento dessas expectativas pode servir como estímulo motivador para a aprendizagem (DÖRNYEI; USHIODA, 2005). Vejamos:

[A6] O curso me permitiu desenvolver melhor o Speaking, durante as aulas, todos falavam em inglês, e por estarmos no mesmo nível, não tinha vergonha em falar alguma coisa errada, pois minha professora sempre corrigia e isso ajudou bastante a ter mais confiança na hora de falar. (D5)

[A7] Acho que estou mais confiante ao me expressar em inglês, melhorei meu vocabulário e minha pronúncia, realmente acredito que valeu a pena essa experiência. (D5)

<sup>7</sup> Este diário de aprendizagem foi guiado pelo seguinte tópico: “Ao término do curso, você se sente motivado a estudar inglês? Reflita e descreva sua experiência de participação no IsF.”

<sup>8</sup> Os ETAs são bolsistas americanos selecionados pela Fulbright (Comissão para Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos e o Brasil) para o auxílio no ensino de língua e cultura. Para maiores informações: <http://www.fulbright.org.br/>

[A5] Após o curso, me sinto sim um pouco mais seguro ao conversar em inglês, acredito que um dos principais motivos tenha sido a presença dos ETAs. (D5)

No excerto de A5, o aluno demonstra acreditar que o fato de conversar em inglês com um *ETA* lhe conferiu mais segurança para falar inglês, o que pode ser fruto de uma idealização do desejo de conseguir se comunicar com um nativo. Vemos que ainda é forte a crença de que o falante nativo é dono da língua, mesmo sendo ela agora apresentada com mais sutileza do que antes (JENKINS, 2006).

A presença dos ETAs foi citada com destaque pelos alunos ao refletirem sobre a experiência de participação no curso:

[A5] Não tenho o que reclamar, na verdade, só elogios, os ETAs foram ótimos para treinarmos a conversação. (D5)

[A3] Primeiro, a participação dos ETAs é notável e percebe-se também que eles são comprometidos com o objetivo do programa. (D5)

[A8] ETAs são muito bons, auxiliam bastante quando algo não fica devidamente esclarecido e ensinam várias flexões da mesma expressão, evitando a alienação do estudante à um único modo de dizer algo. (D5)

A referência ao trabalho dos ETAs é sempre positiva. Sua presença parece motivar os alunos. A8 afirma que eles trabalham de modo a evitar a alienação dos alunos. Tal fato nos remete a Dantas, Magno e Silva (2008) que, ao relatarem o convívio de graduandos em Letras com ETAs em sala de aula, afirmam que a presença deles é, para os alunos, um fator motivador. Além disso, ajuda os alunos no processo de aprendizagem da língua-alvo e lhes oferece a possibilidade de desenvolver uma postura mais crítica em relação à língua e à cultura, contribuindo, assim, para sua formação crítica e reflexiva como cidadão. Em seu estudo, os alunos revelaram que a participação dos ETAs gerou experiências significativas de aprendizagem, de uso real da língua. As autoras pontuam que a experiência com os ETAs propiciou a ampliação de horizontes culturais pelo contato e pela troca de experiência com os nativos, o que é descrito pelos próprios alunos como elemento motivador à aprendizagem.

Outro notório fator de motivação foi o livro didático. A8 diz que este deveria conter mais diálogos. Em oposição a A2, que anteriormente citava o livro como um pouco avançado para o nível básico, como fator que não atendia às suas expectativas, para A3 e A5, o livro abordou diversos assuntos e atividades em grupo, as quais propiciavam troca de experiências. A7 é o único aluno que cita a preocupação com o Toelf, cuja aplicação é um dos focos do programa. Ressaltamos que o livro não era específico para o Toelf, mas foi adaptado nesse sentido.

[A8] O livro é bom mas deveria conter mais diálogos. (D5)

[A3] Prosseguindo, o livro adotado, foi uma excelente escolha. Os livros abordam temas diversos e é bastante didático. (D5)

[A5] O livro possuía muitas partes em que mandavam nós conversarmos em grupo, o que foi bom para trocar experiências da língua com outras pessoas que também não são totalmente fluentes. (D5)

[A7] Achei o livro muito bom, serviu como base e apresentava o conteúdo específico para o nosso objetivo que é o TOEFL. (D5)

A figura do professor é citada por quatro dos alunos, ao passo que os ETAs são citados por sete deles. Percebemos que o elemento novo que representa a chance de se comunicar com um nativo deixa o professor em posição secundária nos relatos dos alunos, que, no entanto, não deixam de destacar que este facilitou a interação e o esclarecimento de dúvidas.

[A7] Achei a participação da professora essencial para a turma, os assistentes americanos ajudaram a aumentar minha confiança em me comunicar em inglês pelo fato dos assistentes se comunicarem de acordo com o nível. (D5)

[A9] A professora sempre estava disponível para atender as dúvidas e as atividades que aplicava era de grande auxílio na aprendizagem, gostava de interagir com os alunos, o que favorecia a relação de ambos nas aulas. (D5)

Ao avaliarem a experiência de participação no IsF, os alunos deixam transparecer a expectativa de continuar estudando inglês e se declaram motivados. No trecho de A4,

é perceptível a crença de que o inglês é um padrão mundial e de que aprender inglês é se inserir em outras culturas. A5, A6 e A8 citam a chance de “evoluir” e “progredir” no conhecimento da língua. Como argumenta Ninõ-Murcia (2003, p. 131), “o inglês hoje em dia é um mal necessário, não há dúvida de que precisamos dele”:

[A4] Sim. Inglês é uma língua padrão mundial. Aprendê-la é ter a oportunidade de se inserir em culturas e povos diferentes dos seus. (D5)

[A5] Sim. Acredito que seja minha melhor chance de evoluir meu inglês. (D5)

[A6] Sim, porque eu quero poder continuar evoluindo, o único problema nessa primeira oferta foi ter o curso durante o período de férias, mas não quero perder a oportunidade de participar dos cursos do IsF. (D5)

[A8] Sim, porque o progresso no ISF é muito bom, e acho bem possível falar inglês fluente com a estrutura do mesmo. (D5)

[A9] Sim, pelo aprendizado e do auxílio dos professores e pela importância do inglês, além de ser um ótimo programa para os alunos que não podem fazer cursos particulares, além de ser dentro da própria universidade que estuda, auxiliando na participação dos alunos em programas para o exterior, é uma oportunidade a mais. (D5)

A9 acredita na importância do inglês. Em suas palavras, é perceptível novamente a menção ao IsF como uma oportunidade para quem não pode fazer um curso particular. Ademais, reduz custos também com o transporte, já que ocorre nos *campi* da universidade.

## Considerações finais

“E essa língua irá me ajudar”.<sup>9</sup> Contemplar um trabalho no escopo da Linguística Aplicada que aborde experiências de aprendizagem, crenças e expectativas nos permite apreender o que a língua inglesa simboliza na vida dos alunos, o que convida o professor a lançar outros olhares ao processo de ensino e aprendizagem

---

<sup>9</sup> Referência ao trecho de um aluno (A7) utilizado como epígrafe deste artigo.

dessa “língua de fronteira”. Como assinala Moita Lopes (2005), o inglês é compreendido, hoje, como “língua de fronteira” por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas.

Nesta seção, são retomados os pontos que mais nos chamaram atenção neste trabalho, a fim de tecermos algumas considerações. Entre as experiências de aprendizagem de língua inglesa, para a maior parte dos alunos, o primeiro contato com a língua ocorreu na escola, lugar em que acreditam que não se “aprende muito inglês”,<sup>10</sup> motivo pelo qual recorrem a institutos de idiomas. Indaga-nos a questão: o que significa “aprender muito inglês”?

Buscando respaldo em Hosack (2012), defendemos que, na era globalização, aprender inglês é tornar-se um “cidadão global”. Por conseguinte, o ensino de língua inglesa deve articular um papel mais crítico em formar “cidadãos globais”. Mais do que equipar os alunos com ferramentas linguísticas, formar “cidadãos globais” é ajudar os alunos a desenvolver a competência intercultural para se engajarem efetivamente com pessoas de outras culturas. É também educar para o senso de que pertencem a uma comunidade global que compartilha a língua inglesa em diferentes graus e modos e provê-los com o conhecimento e as habilidades necessárias para serem participantes ativos na política, no diálogo democrático, na sociedade civil e na construção da cidadania.

A maior expectativa dos alunos no IsF é praticar a conversação, ter interação com as pessoas e receber ajuda no esclarecimento de dúvidas, aspectos que eles afirmam não encontrar no MEO. Se os alunos sentem faltam de tais aspectos, cumprir pensar meios de aperfeiçoá-los na plataforma MEO, mediante a inserção de instrumentos que permitam a interação entre os usuários e ferramentas para a prática de conversação, em áudio e vídeo, como *chats*, além de formas de esclarecimento de dúvidas. Uma proposta seria a criação de fóruns de dúvidas. Esses fatores poderiam também gerar impacto nas crenças dos alunos que apontam que um curso de inglês a distância é menos apropriado que um curso presencial.

---

<sup>10</sup> Expressão utilizada por A1 em sua NA e citada na seção 4.1 deste texto.

A crença dos alunos de que o IsF é uma oportunidade gratuita para quem não tem condições de pagar um curso particular para aprender inglês desponta em particular. Ela notabiliza que, para além dos objetivos de prover capacitação na língua inglesa e novas experiências educacionais, de contribuir para o aperfeiçoamento linguístico dos alunos e para o processo de internacionalização das universidades públicas, que é um imperativo do processo de globalização em curso e um dos fatores para reconhecimento das instituições de ensino superior, o IsF parece cumprir uma função social mais ampla, funcionando como um mecanismo de inclusão, ao propiciar a esses alunos a chance de aprender a língua e, por meio dela, ter acesso à multiplicidade de fatores que conhecer a língua inglesa implica. Destacamos o principal deles, a saber, tornar-se um “cidadão global”.

Sobre a recorrente crença de que a língua inglesa é importante, cabe buscar formas de conscientização dos alunos sobre o papel da língua na era atual. Em outras palavras, cabe perguntar para esses alunos: a língua inglesa é importante? Por quê? Onde? Quando? Como?

Como adverte Moita Lopes (2005), o inglês deixou de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida no imperialismo e na homogeneização do mundo, e passou a ser compreendido também como uma “língua de fronteira”, da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, enfim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de *designs* globais (MOITA LOPES, 2005).

Acerca de nosso contexto de investigação, o IsF, até o momento, tem atendido alunos de graduação e pós-graduação. O próximo passo é a abertura a servidores públicos federais e professores de idiomas da educação básica. Apesar de toda a repercussão sobre a implementação do programa no país e do elevado número de alunos que já foram beneficiados pelo IsF nas 43 instituições em que ocorre, cremos que a grande contribuição do programa virá a longo prazo. Todo o trabalho de planejamento, execução e aperfeiçoamento desta iniciativa servirá como palco de

teorizações para novos estudos e poderá trazer modificações às políticas públicas de ensino de línguas no cenário brasileiro.

Cabe a nós, linguistas aplicados, mais que acompanhar, buscar formas de agir de modo a problematizar, em um contexto mais amplo, os processos de ensino e aprendizagem dessa “língua de fronteira”, tendo em mente o objetivo de formar “cidadãos globais”, em ambientes presenciais e virtuais, o que certamente poderá fomentar desdobramentos no paradigma do ensino de línguas no país.

## **Referências**

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

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

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications and new research directions. *TESL-EJ*, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2005.

BOHLKE, D. *Skillful 1: reading & writing*. Londres: Macmillan, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Portaria Normativa nº 1.466, de 19 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26. dez. 2012.

BRUTHIAUX, P. Hold your courses: Language education, language choice, and economic development. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 3, p. 275-96, 2002.



CANAGARAJAH, S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, p. 185-206, 2006.

DANTAS, L.; MAGNO E SILVA, W. Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendiz e de um novo professor. In: ASSIS, R. (org.). *Estudo da língua portuguesa e de todas as línguas que fazem a nossa*. Belém: Unama, 2008. p. 139-151.

DEWEY, J. *Logic: the theory of inquiry*. Novaew York: Holt, Rinerhart & Winston, 1938.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. 2. ed. Harlow: Pearson Education, 2005.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

ESTIVALET, G. L. *O ensino e a aprendizagem da produção oral em língua estrangeira na educação a distância*. 2012. 231p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2012.

GILLHAM, B. Displaying the results for analysis. In: GILLHAM, B. *Developing a questionnaire*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000. p. 49-79.

HOSACK, I. Foreign language teaching for global citizenship. *Policy Science*, v. 18, n. 3, p. 125-140, 2011.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 37-54.

## Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes as English as a lingua franca. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

KLAPPROTHKLAPPROACH, F. Waiting as a temporal constraint. In: PARKER, J. A.; HARRIS, P. A.; STEINECK, C. *Time: limits and constraints*. Boston: Brill, 2010. p. 179-200.

MARSH, D. *Blended learning creating learning opportunities for language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MATTHEISS, E.; KICKMEIER-RUST, D. M.; STEINER, C. M.; ALBERT, D. Motivation in Game-Based learning: it's more than 'flow'. 2009. In: SCHWILL, A.; APOSTOLOPOULOS, N. (ed.). Learning in the digital age. In: FACHTAGUNG INFORMATIK DER GESELLSCHAFT FÜR INFORMATIK. *Anais [...]*. 2009. p. 77-84. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.210.2371&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. Experiência de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem e Ensino*, v. 10, p. 47-86, 2007.

MICCOLI, L. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

MOITA LOPES, L. P. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”, um estudo sobre alienação, e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 37-61.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *Delta*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. São Paulo: Conselho Brasileiro Britânico, 2005.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NHAPULO, M. A. Teacher and learner beliefs and expectations about English language teaching and learning at a Mozambican university. *Afrika Focus*, v. 26, n. 2, p. 81-109, 2013.

NIÑO-MURCIA, M. English is like the dollar: hard currency ideology and the status of English in Peru. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 121-141, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 2, p. 165-179, 2007.

PERINE, C. M. “*Inglês em rede*”: crenças e motivação de aprendizes em um curso a distância. 2013. 233p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, I.; RAJAGOPAN, K. (org.). *A geopolítica do inglês*. Parábola, 2005. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

TAVARES, R. R.; CAVALCANTI, I. S. Políticas linguísticas e letramentos críticos no ensino de línguas estrangeiras na faculdade de Letras da UFAL. *Letras & Letras*, v. 26, n. 2, p. 455-467, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uso da tecnologia na formação inicial do professor de línguas no Projeto Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para Todos. In: BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1. p. 139-163.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 201-229.



## Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Aprender línguas, na atualidade, envolve engajamento social e discursivo em um mundo multimodal, multicultural e multimidiático. Essa situação acaba por demandar dos professores um engajamento crítico em seu contexto de atuação e na realidade circundante ainda maior. Assumir posturas críticas, cidadãs, engajadas faz-se, portanto, necessário. Nessa linha, esta obra realizou um mapeamento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental I e II, focalizando questões de parametrizações, material didático, interação em sala de aula, avaliação e formação de professores, considerando centralmente uma preocupação com a criação de contextos informados, significativos e emancipatórios.