

O aprendizado de língua inglesa em uma escola pública na voz de estudantes do Ensino Médio

English language learning in a public school in the voice of High
School students

Cleide Beatriz Tambosi Pisetta¹
Cynthia Bailer²
Isabela Vieira Barbosa³

Resumo: Este trabalho busca depreender atitudes de alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Santa Catarina sobre a língua inglesa. Este artigo é parte de um projeto maior que levantou o perfil linguístico desses alunos por meio de um questionário semiaberto, e posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Com enfoque na Educação, a literatura sobre línguas adicionais, contexto escolar e políticas linguísticas foi utilizada para a análise dos dados, que revelam crenças a respeito do aprendizado de inglês. Como resultado preliminar, para os sujeitos participantes, o aprendizado (na língua inglesa) colabora com o desenvolvimento pessoal e profissional. Os sujeitos demonstraram autonomia para o aprendizado de línguas nos contextos informais pelo fato de poderem pesquisar temas de seus interesses e de interagir com pessoas ao redor do mundo. Dessa forma, os dados sugerem que os currículos escolares devam levar em conta o que o aluno aprende além da escola, possibilitando pôr em prática conhecimentos linguísticos aprendidos tanto na escola quanto fora dela a partir de interações informais.

Palavras-chave: Ensino-aprendizado de Inglês. Escola pública. Voz e atitude discente.

Abstract: This work seeks to comprehend attitudes of high school students from a public state school in Santa Catarina, Brazil, in relation to the English language. This article is part of a larger project that characterized the linguistic profile of these students through a semi-open questionnaire, and later, semi-structured interviews were conducted. With a focus on Education, the literature related to additional languages, the school context and language policies was used for data analysis, which reveals beliefs related to the learning of English. As a preliminary result, for the subjects, learning collaborates with personal and professional development. The subjects demonstrated autonomy for language learning in informal contexts because the students have the possibility to research topics of interest and interact with people around the world. Thus, the data suggests that school curricula should take into account what the student learns beyond school, making it possible to put into practice linguistic knowledge learned both at school and outside it through informal interactions.

Keywords: Teaching and learning of English. Public school. Students' voice and attitudes.

¹ Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Educação, Blumenau, SC, Brasil. Endereço eletrônico: cpisetta@furb.br.

² Universidade Regional de Blumenau, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Blumenau, SC, Brasil. Endereço eletrônico: cbailer@furb.br.

³ Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Educação, Blumenau, SC, Brasil. Endereço eletrônico: miss.vieira@gmail.com.

Introdução

A língua inglesa tem cativado a atenção e o interesse das pessoas, tanto pelo apelo cultural quanto pela necessidade para o mercado de trabalho. Neste trabalho, a língua inglesa não é vista como uma língua estrangeira, e sim como uma língua franca (SEIDLHOFER, 2005), ou seja, uma língua que é utilizada como meio de comunicação por pessoas que têm línguas maternas diferentes. No Brasil, a língua inglesa não pode ser mais vista como a língua somente dos norte-americanos, dos britânicos, dos australianos. Ela deixou de ser estrangeira para estar presente em nosso dia a dia, em diferentes contextos sociais. Também compreendemos a língua inglesa como língua adicional, que vem a adicionar ao repertório linguístico do sujeito (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). No Brasil, parece ainda haver a crença, naturalizada pelos discursos da mídia, de que há um lugar ideal para se aprender uma língua (BOHN, 2003; BARCELOS, 2011).

Assim, o contexto da investigação reportada neste artigo é um município colonizado por italianos em 1875 (BONATTI; LENZI, 2006), localizado no Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina, Brasil. Neste contexto, de acordo com Lorenzi (2014), as escolas municipais ofertam a língua italiana e a língua inglesa até o 9º ano. Esses estudantes, ao seguirem seus estudos no Ensino Médio, precisam optar entre a língua inglesa ou a língua espanhola, não tendo mais a chance de estudar a língua italiana, língua de imigração comum na região.

Desta forma, este artigo é um recorte de um projeto maior que buscou compreender os usos da língua inglesa por estudantes do Ensino Médio em contextos bi/plurilíngues. Mais especificamente, este artigo objetiva reportar atitudes⁴ desses estudantes sobre a língua inglesa aprendida no contexto escolar. Dessa forma, apenas pontos de vista dos alunos a respeito da língua inglesa são apresentados e discutidos nas páginas que se seguem.

Para tanto, este artigo está organizado de modo a apresentar os acordos teóricos relevantes para este estudo, os procedimentos metodológicos, excertos dos dados que são devidamente analisados à luz da literatura e, por fim, as considerações finais deste estudo.

Pressupostos teóricos

A presença de línguas adicionais no contexto escolar favorece a aprendizagem não só de idiomas, mas também de aspectos culturais que podem vir a fazer parte da identidade dos alunos. A autora MacLean (2011) faz uso do termo língua adicional ao se referir à língua

⁴ Compreendemos como atitudes uma construção hipotética usada para explicar a direção e a persistência diante do comportamento humano, conforme Cenoz (2009).

inglesa. Para ela, os alunos que aprendem inglês como uma língua adicional não formam um grupo homogêneo; eles vêm de diversas regiões e têm experiências prévias distintas.

O conhecimento prévio e o contato com outras línguas fazem com que a língua que está sendo aprendida se torne adicional. Em concordância, Schlatter e Garcez (2012) descrevem que, na sociedade atual, os sujeitos vêm de diversos contextos socioculturais, e esse fato faz com que a língua seja um adicional para o repertório linguístico do aluno, pois não há de todo um estranhamento ao aprender uma outra língua. Esses autores, ancorados na teoria bakhtiniana, problematizam que há a necessidade de reconhecer o contexto plurilíngue já existente, sendo difícil separar quem é estrangeiro ou não. Além do mais, as línguas nos dias atuais encontram-se em contato constante, sendo adicionadas, por vezes, automaticamente ao contexto dos sujeitos.

Assim, a escola deve oferecer línguas adicionais e espaço para trabalhar a comunicação oral e escrita, de forma a reconhecer a diversidade existente na sociedade. De acordo com Kleiman (2007, p. 4)

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

A escola deve ser um lugar que desenvolva o autoconhecimento e a interdisciplinaridade. Além disso, é preciso “assumir a escola como um lugar em que podemos construir e defender novos olhares sobre o nosso próprio mundo” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 26). Referindo-se ao aprendizado de línguas na escola, Oliveira (2009) aponta que o aluno entra em contato com outra cultura, auxiliando no conhecimento de aspectos culturais diferentes dos que estão presentes no contexto em que ele está inserido, o que pode colaborar com a questão reflexiva sobre si mesmo e sobre os outros.

Porém, nas escolas públicas há muitos mitos acerca da aprendizagem de línguas adicionais, em especial a crença de que não se aprende línguas na escola pública (REIS; SANTOS, 2015). Essa crença não recai somente na questão da aprendizagem de línguas, como de maneira geral. A mídia parece reforçar a ideia de que tudo que é público não funciona. Ao se tratar do aprendizado de línguas, a crença recai principalmente para a língua inglesa como se houvesse um local específico que motive o estudante para aprendê-la. Assim, as escolas públicas parecem ser vistas como precárias em termos de materiais e de qualidade.

Barcelos (2011) propõe uma ampla reflexão acerca dessas crenças, como acerca da crença de existir um lugar ideal para aprender línguas adicionais, como, por exemplo, os cursos de idiomas. Parece existir também a crença de uma aprendizagem ideal na qual seja possível conhecer uma outra língua de modo perfeito, completo. Desse modo, as crenças não são somente um conceito cognitivo, como também social, pois elas surgem a partir das experiências, dos problemas, do contato com o contexto, e de como os sujeitos refletem e pensam sobre a realidade em que eles estão situados (BARCELOS, 2011).

Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10) explicam que

O discurso de ineficiência do ensino de inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia do domínio do inglês no menor tempo possível.

Barcelos (2011), ancorada em Bohn (2003), reflete a respeito da sociedade brasileira que parece crer num lugar idealizado para aprender línguas, seja no país de origem da língua a ser aprendida, ou aqui no Brasil, onde os sujeitos podem obter alguma comprovação da qualidade referindo-se aos professores e materiais. Outro fator envolve os discursos publicitários de algumas escolas de idiomas que, segundo Barcelos (2011), fazem com que o sujeito se sinta em uma classe mais privilegiada, e prometem acabar com os possíveis problemas existentes na aprendizagem de línguas. Todo esse contexto sócio-histórico influencia as crenças que os sujeitos carregam consigo, muitas vezes, de forma inconsciente, e são refletidas em suas atitudes.

Em relação aos documentos oficiais que norteiam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no país, Paiva (2011) conclui que os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 têm uma visão determinista, conferindo um papel elitista ao inglês, ignorando as produções culturais da língua. Já a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) traz como referência o conceito de inglês como língua franca e critica a visão do inglês como língua estrangeira, pois destaca que perceber a língua inglesa como língua estrangeira não reflete o uso nos dias de hoje. Nesse documento, a língua inglesa é vista como fluida e em constante transformação. Conforme o documento oficial,

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no

mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 239).

De acordo com Miccoli (2011), os documentos oficiais reconhecem que há desafios a serem superados no ensino de línguas no Brasil em função da diversidade de condições de ensino presentes. Iniciativas para melhorar o ensino já começaram a surgir, com projetos e pesquisas voltadas para a área, porém, ainda há muito para se fazer (LIMA, 2011).

Para Leffa (2011), o que sempre acaba surgindo é um ‘bode expiatório’ para o fracasso da aprendizagem de uma língua adicional na escola, seja o sistema, o professor ou o aluno. O fato é que há a necessidade de rever as línguas ensinadas nas escolas e encontrar soluções para a diminuição do fracasso escolar quando se trata do aprendizado de uma língua adicional, como, por exemplo, melhores materiais didáticos e formações adequadas aos professores. Leffa (2011) dá algumas sugestões que contemplam dialogicamente três etapas: (i) estabelecer parcerias entre professores e alunos; (ii) estabelecer objetivos alcançáveis; e (iii) encontrar em conjunto meios necessários para cumprir esses objetivos.

O contexto escolar exige o cumprimento de regras, de valores para que os sujeitos se adaptem à instituição (APPLE, 2006). Assim, o currículo escolar “define o que, como e para que os conteúdos são trabalhados nos diferentes níveis de ensino” (LIMA, 2011, p. 22), deixando de lado as realidades extracurriculares dos sujeitos envolvidos. A partir disso, identifica-se a necessidade de não restringir a aprendizagem dos alunos voltando-se somente às disciplinas, levando em consideração uma aprendizagem mais ampla (SACRISTÁN, 2000). Um exemplo disso é o acesso às novas tecnologias da informação, que permite que os sujeitos vivenciem eventos sociais nos quais há uma interação genuína com busca e construção de sentidos.

A aprendizagem de outras línguas favorece o conhecimento prático cotidiano, o que traz à tona questões de aprendizagem informal e autoaprendizagem (CASSANY; HERNANDEZ, 2012). Em relação à autoaprendizagem, Paiva (2006) menciona que nos dias atuais há autonomia na habilidade para usar as tecnologias digitais, principalmente para aprender uma outra língua. Benson (2001) também destaca que, ao aprender uma língua fora do âmbito escolar, como, por exemplo, na internet, o sujeito tem a oportunidade de desenvolver determinadas maneiras de tornar a aprendizagem de outra língua oportuna e significativa.

Com o acesso a diversas ferramentas na internet, é possível identificar nos adolescentes um desenvolvimento mais autônomo enquanto aprendem uma outra língua.

Assim, os conceitos estritamente institucionalizados no contexto educacional necessitam ser revistos mediante aprendizagens dos alunos em outros âmbitos sociais, que não estão focados somente nas instituições de ensino (LÉVY, 2009; SEBASTIÃO; PESCE, 2010).

O fato de se entrar em contato com outra língua fora da escola reforça a ligação entre aprender uma língua na escola e ampliá-la em casa. Em se tratando da aprendizagem de línguas dentro e fora da escola, ocorrem as práticas de leitura e de escrita dominantes e vernaculares. As dominantes referem-se às práticas leitoras quando se faz uso de um conjunto limitado de textos; representando o cânone, ou seja, um modo concreto de ler e interpretar. Já as práticas vernaculares voltam-se às formas de escrita e leitura privadas, que o sujeito desenvolve fora do contexto escolar, como, por exemplo, por meio da internet, por interesse próprio (CASSANY, 2012).

Para Bailly (2010), a internet já é uma alternativa (não um mero complemento) para as aulas de línguas adicionais. Dessa maneira, a internet é adequada para uma abordagem individualizada em relação à aprendizagem, mas, mesmo individualmente, o sujeito necessita se conectar a outros para aprender. Sendo assim, a autonomia da aprendizagem de línguas não pode ser concebida sem a heteronomia, necessita da colaboração e da cooperação dos outros (BAILLY, 2010). Dessa maneira, o acesso às línguas na escola e na internet possibilita os letramentos baseados na leitura e na escrita de textos em outras línguas.

Na seção a seguir, detalhamos o método utilizado, apresentamos os sujeitos e como ocorreu a geração de dados.

Percursos metodológicos

Conforme explicitado na introdução, este artigo reporta um recorte de uma pesquisa maior de natureza qualitativa. Com o objetivo de levantar o perfil linguístico de alunos de Ensino Médio de uma escola pública, foi desenvolvido um questionário com perguntas abertas e fechadas, e aplicado em 2017 com 27 alunos, com idades entre 15 e 17 anos do Ensino Médio. No momento da geração de dados, desses 27 estudantes, 21 deles haviam optado pelas aulas de língua inglesa. Os outros seis estudantes haviam optado pela língua espanhola, pois a escola pesquisada ofertava espanhol e inglês, e os alunos poderiam optar por uma delas. Porém, todos os 27 sujeitos tiveram língua inglesa no decorrer do Ensino Fundamental.

Devido à necessidade de aprofundamento a respeito do perfil linguístico e atitudes dos sujeitos, foram escolhidos 10 alunos para entrevistas realizadas em grupo, por apresentarem pontos de vista a respeito das línguas que necessitavam de aprofundamento, tanto pelas

respostas às questões objetivas quanto descritivas no questionário. No quadro a seguir, apresentamos os 27 sujeitos, bem como quais deles participaram posteriormente das entrevistas.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa⁵

Sujeitos	Idade	Instrumento de geração de dados que participou
Ana	15	Questionário e entrevista
Camila	15	Questionário e entrevista
Christine	16	Questionário
Estefânia	15	Questionário
Fox	16	Questionário e entrevista
Gabrielle	16	Questionário
Giovani	16	Questionário
Juliana	15	Questionário
Head	16	Questionário e entrevista
Helen	16	Questionário e entrevista
Henrique	16	Questionário
Ingrid	16	Questionário
Jessica	15	Questionário e entrevista
Laura	17	Questionário
Louise	16	Questionário
Louisiana	16	Questionário e entrevista
Luther	15	Questionário e entrevista
Manhattan	15	Questionário e entrevista
Marcela	15	Questionário
Nathy	15	Questionário
Ohio	16	Questionário e entrevista
Paula	16	Questionário
Paulina	16	Questionário
Rick	17	Questionário
Sophie	17	Questionário
Thainá	15	Questionário
Wesley	16	Questionário

Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

Com foco no questionário e nas entrevistas, neste artigo objetivamos *depreender atitudes dos sujeitos com relação à língua inglesa e à aprendizagem dessa língua na escola*. De acordo com Cenoz (2009), ancorada em Baker (1992) e Ajzen (1988), as atitudes dos

⁵ Todos os sujeitos escolheram seus pseudônimos para esta pesquisa.

sujeitos se referem a uma construção hipotética usada para explicar a direção e a persistência diante do comportamento humano. Quando se trata de deprender atitudes dos sujeitos a respeito das línguas, são analisadas reações em relação a um idioma específico ou a um grupo linguístico específico. As atitudes geralmente têm uma disposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a determinado assunto (CENOZ, 2009; BAKER, 1992; AJZEN, 1988).

Na seção a seguir, apresentamos a análise dos dados à luz da literatura.

O aprendizado de língua inglesa no contexto escolar

Conforme explicitado anteriormente, este artigo reporta e analisa as atitudes dos alunos a respeito da língua inglesa aprendida na escola. De acordo com Schlatter e Garcez (2012), a função da escola é oferecer aos alunos as línguas adicionais para que eles possam conhecer, trazer para a realidade o que aprendem e agir crítica e criativamente em relação a essas línguas. Acredita-se que aprender línguas é um processo social, e é crucial levar em consideração a experiência prévia de aprendizagem (MACLEAN, 2011). De acordo com Krug (2004), ancorada em Bakhtin (2003), as atitudes dos sujeitos voltam-se para relações sócio-históricas e axiológicas, refratando e refletindo os posicionamentos ideológicos dos sujeitos.

Nas vozes dos sujeitos, é possível deprender que a língua inglesa é vista como língua franca (SEIDLHOFER, 2005), uma língua utilizada para comunicação entre falantes de diversas línguas ao redor do mundo. Durante as entrevistas, ao questionar os sujeitos a respeito do que eles acham da língua aprendida na escola, surgiram atitudes a respeito da língua inglesa, conforme os excertos 01, 02 e 03:

Head: *Uma das línguas **mais importantes**. Uma das **mais faladas no mundo inteiro**.*⁶
Luther: *Hoje em dia se tornou já **universal**. Por onde vai, se tu souber falar inglês, vai saber se virar muito bem. Já começa na escola, né?*
(Excerto 01, entrevista).

Pesquisadora: *Mas por que ela é tão importante assim?*
Manhattan: *Porque ela é usada no mundo todo, é mundial.*
Ohio: *É, tipo **porque hoje em dia a maioria das coisas**, se você vai ver, tá em inglês.*
Manhattan: ***Se tu fala em inglês, tu fala tudo.***
Ohio: *É, praticamente isso, né.*
Pesquisadora: *Então vocês acham que vão ter acesso ao mundo...*
Manhattan: ***Não é que nem o português, vai falar português pra alguém vai achar que é espanhol ou vão achar que tu é argentino, chileno, que é tudo a mesma coisa praticamente. Inglês não, inglês é...***

⁶ As palavras em negrito são destaques feitos pela pesquisadora para partes essenciais a serem analisadas, seguindo as convenções de transcrição de Preti (1999), adaptadas.

Ohio: *Universal, praticamente.*

Pesquisadora: *Uhum.*

Manhattan: *Tu vai falar, eles vão saber na hora que é inglês.*

(Excerto 02, entrevista).

Marcela: *Inglês. Porque gosto de aprender essa língua que é **universal** e me interessa sobre o vocabulário do inglês.*

(Excerto 03, questionário, questão 9).

Nos três excertos, para todos esses sujeitos, a língua inglesa é essencial para se comunicar em qualquer lugar no mundo. Em consonância com Rajagopalan (2011, p. 47), o inglês como língua franca é “uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar”. O conhecimento acerca da língua permite que seus usuários tenham abertura para interagir em qualquer situação comunicativa.

Os excertos revelam que os sujeitos reconhecem a língua inglesa como língua franca, como nas palavras de Manhattan: *se tu fala inglês, tu fala tudo*. Esse sujeito esclarece que, ao interagir com outros *gamers online*, ao usar a língua portuguesa, os interlocutores muitas vezes identificam a língua portuguesa como espanhol. No entanto, ao usar a língua inglesa, esses jogadores identificam rapidamente a língua e podem utilizá-la como meio de comunicação.

No excerto 01, Luther comenta: *já começa na escola, né?*, destacando a escola como o espaço inicial de contato do aluno com a língua inglesa, demonstrando uma expectativa de aprendizagem em relação ao contexto escolar. Luther associa o contexto dominante, e não o vernacular, como espaço adequado para aprender uma língua. Grande parte dos sujeitos, tanto no questionário quanto nas entrevistas, supõem a importância de aprender outras línguas, conforme os excertos a seguir:

Laura: *Isso contribui para o **desenvolvimento pessoal** do aluno, assim como pode trazer **benefícios futuros**.*

(Excerto 04, questionário)

Marcela: *Acho importante que o aluno aprenda mais de uma língua na escola, pois além de **desenvolver o aluno**, ele aprende mais sobre **uma cultura**. E isso tudo algum **dia pode ajudá-lo em sua vida pessoal e profissional**.*

(Excerto 05, questionário)

Nesses dois excertos, as duas alunas revelam que é muito relevante aprender outras línguas na escola pelo fato de contribuir com o desenvolvimento das pessoas, de maneira geral. Marcela associou a importância de aprender uma nova cultura e interagir com ela. As culturas, nos dias atuais, estão se expondo cada vez mais umas às outras, devido à urbanização, movimentos de imigração e migração, ampliação dos meios de comunicação

(MAHER, 2007). As duas alunas associam benefícios futuros ao aprendizado da língua, como maior qualidade de vida profissional e pessoal perpetuando discursos impregnados na mídia, que contempla as expectativas do mercado de trabalho. Assim, o mundo do trabalho e as exigências atuais ganham destaque quando os sujeitos manifestam saber outra língua, conforme apontado nos excertos 06, 07 e 08 a seguir.

Jessica: *Futuramente irá ajudar em concursos públicos e em vagas de empregos como também no uso pessoal como em viagens.*
(Excerto 06, questionário)

Luther: *Pois que num futuro próximo ele possa ter chances na vida, no trabalho, consiga chegar aonde quer.*
(Excerto 07, questionário)

Juliana: *Pois em uma carreira é importante e é um destaque no currículo.* (Excerto 08, questionário)

A necessidade de saber algo para ser útil no emprego faz com que o aprendizado de línguas prepare os alunos para o mercado de trabalho, além de os alunos visarem e se sentirem motivados para aprender outra língua para ter um destaque, um diferencial. Isto também pode ser percebido no excerto 09:

Manhattan: *Ele (o professor) só fala businessman[homem de negócios], manager [gerente] e factory [fábrica], só isso, as três palavras.*
Ohio: *Toda atividade tem isso. Essas três palavras. Todas as atividades.*
(Excerto 09, entrevista)

Os sujeitos, no geral, relataram que o professor atual reforça determinadas expressões ao longo das aulas. Como pode-se perceber, as três palavras mencionadas pelos sujeitos estão diretamente ligadas ao mundo do trabalho, revelando um ensino voltado para o trabalho. Como relata Bohn (2003), a partir da década de 1970, logo após o golpe militar de 1964, uma aprendizagem mais técnica e imediata para a industrialização e o mercado internacional entravam em foco, deixando de lado um currículo mais humanista.

Atualmente, esse interesse ganha cada vez maior força com a explosão do mercado com a globalização. Em vários relatos dos alunos, eles mencionaram a importância de se comunicar em outra língua para favorecer também a vida profissional, pois como são alunos do Ensino Médio, eles já pensam em como se inserir e se destacar no mercado do trabalho.

Nas entrevistas, foi questionado a respeito da língua inglesa no contexto escolar. O excerto 10 demonstra a opinião dos sujeitos:

Jessica: *Eu acho muito importante, porque o inglês é uma língua falada em todo o mundo, em todo lugar que tu vai tem inglês lá. Eu acho muito importante... e... se pegar assim, desde o começo, desde criança, que nem o meu irmão ele tá no pré e já tem aula de inglês. Se já pegar desde lá, e assim, pra todas as séries até o 3º ano [Ensino Médio], né, eu acho muito importante. Até mesmo a pessoa não se esforçando muito, ela já vai ter algum conhecimento, alguma ideia, se ela futuramente quiser fazer um curso.*

[...]

Helen: *Eu acho importante também, a criança aprender o inglês desde pequeno. Porque hoje é que nem ela falou, o inglês tá no mundo, né? Tá por tudo. Meu sobrinho também ele tá na [escola da cidade vizinha] na creche, e ele tá indo, tem dois anos e cinco meses e já tá, tem inglês. E é bom também pra quando tu vai numa empresa, vem alguém de fora, tu saber, vai que vem algum estrangeiro, saber falar, tipo, a língua, porque tu não vai colocar uma pessoa que não sabe ali do nada. Chega aí e não vai saber falar, né?*

(Excerto 10, entrevista)

No excerto acima, as alunas destacaram a importância do aprendizado da língua inglesa na escola ao expressar que *em todo lugar que tu vai tem inglês lá*. Hilgemann (2004), baseando-se em Calvet (2000), descreve que a língua inglesa se tornou uma língua hipercêntrica, ou seja, uma língua que ocupa uma posição importante no mercado linguístico. Não se pode negar a hegemonia do inglês no âmbito internacional, como também que ele faz parte de um capital linguístico considerado legítimo (BOURDIEU, 1998).

No excerto 11 surgiu uma comparação com o curso de idiomas:

Camila: *Eu não aprendi muito inglês na escola. Quer dizer, sim, eu aprendi sim, mas eu não consegui entender.*

Pesquisadora: *Mas por que que tu acha que isso aconteceu?*

Camila: *Ah, não sei...*

Pesquisadora: *Não sabe...*

Camila: *Não sei... [curto silêncio]*

Head: *É que a gente precisa praticar pra gente conseguir gravar e entender aquilo. E como a gente só tem na escola, a gente não vai ficar, tipo, em casa, em cima. Só se a gente tem curso e quer aprender mesmo inglês.*

Pesquisadora: *Entendi.*

Camila: *Tem o quê? Duas aulas por semana.*

Pesquisadora: *Duas aulas por semana. É. O fundamental é. Agora é duas também?*

Head e Camila: *Sim.*

Pesquisadora: *Tá. Vocês acham então que não é suficiente a quantidade de aulas também em relação a aprender?*

Camila: *Não, pra aprender, tipo bem certinho assim, não.*

Head e Luther: *É.*

Pesquisadora: *Cês acham que é pouco duas aulas...*

Head: *Se a gente quiser mesmo se aprofundar mais e entender ainda mais o inglês é pouco.*

Camila: *É pouco.*

(Excerto 11, entrevista)

Camila não considera ter compreendido e aprendido tanto quanto ela gostaria de inglês na escola. Para Head, a língua só é definitivamente aprendida se a pessoa a *praticar*. Percebe-se a necessidade de o aluno se sentir motivado, interagir com a língua não só na escola, bem

como a questão da autonomia (BAILLY et al., 2013) para que se tenha eficácia. Quando Head diz que ele precisa praticar a língua, é possível relacionar com o fato de o sujeito se sentir inserido (GEE, 2001) naquele contexto e ter motivação para aprender. Também pode-se identificar que para os sujeitos, não se consegue aprender um idioma somente com as (poucas) aulas que são ministradas na escola.

De acordo com Barcelos (2011), Cox e Assis-Peterson (2007) e Bohn (2003), há diversas crenças voltadas à aprendizagem de língua inglesa. Nesse contexto, é importante compreender o contexto social e cultural dos sujeitos (BAKHTIN, 2012) que os levam a acreditar nesses mitos a respeito da aprendizagem de línguas, como apontam no excerto 11 ainda, os sujeitos consideram que as aulas de língua inglesa são poucas para que o sujeito aprenda *'bem certinho'* o inglês. Camila menciona que, se a pessoa quiser mesmo aprender essa língua, a quantidade de aulas não é suficiente. Porém, devido à grade curricular fixa que a escola segue, o ensino de línguas adicionais nas escolas tem a carga horária reduzida (PAIVA, 2009). A partir disso, os alunos veem a necessidade de ir além da sala de aula para aprender a língua adicional.

Os estudantes afirmam que tiveram inglês durante o ensino fundamental, e acrescentaram um outro fator que interferiu nas aulas em suas trajetórias durante o ensino fundamental, conforme o excerto 12:

Jessica: *Eu acho que se eu pegar assim, uma professora, **um curso** por exemplo, se eu ficar com um professor **do começo do curso até o final** do curso que leva uns três anos, né, eu acho que eu consigo entender, só que daí a gente mudava de professor lá [referindo-se à escola], e vai assim mudando de professor e cada um...*

Pesquisadora: *Então tu acha que a mudança de professor também interfere?*

Jessica e Helen: *Interfere.*

Jessica: *Por causa que daí tem um professor que tem **uma maneira de ensinar** e tem outro professor que tem outra maneira, **daí confunde**, porque a gente já tá acostumado com um, daí vem o outro, **daí fica meio confuso**. Até mesmo as outras matérias, eu acho, né?*

(Excerto 12, entrevista)

Novamente, houve a menção ao curso de idiomas, mas desta vez com o foco na questão da permanência dos professores. Jessica considera que, em um curso, pelo fato de o tempo de estudo ser mais concentrado que na escola, tenha somente um professor para guiá-la ao longo do processo, o que pode não se refletir na realidade, mas é a crença que a aluna traz consigo e revelou em sua fala.

Na escola pública, o ambiente conhecido pelos sujeitos, há uma rotatividade maior de professores ao longo dos anos. Então, para Jessica, a aprendizagem pode ficar comprometida, ao afirmar que *fica meio confuso*. Certamente, cada professor possui uma maneira diferente de

ensinar e com enfoques diferentes. Para elas, a aprendizagem de língua inglesa torna-se mais compreensível quando não ocorre uma mudança constante de profissionais que lecionam uma mesma disciplina, trazendo perspectivas diferentes. O contexto da escola contrapõe-se aos mitos das escolas públicas que já trazem outras crenças em relação à aprendizagem de outras línguas (BARCELOS, 2011).

A partir dos dados do questionário também foi possível observar que 10 sujeitos afirmaram utilizar a língua inglesa para se comunicar com pessoas de outros países por meio de jogos e redes sociais, além de favorecer o uso da internet para aprofundar o conhecimento da língua inglesa. Nas entrevistas, alguns sujeitos demonstraram constante utilização das tecnologias digitais para se comunicar em outras línguas e para auxiliar na sala de aula.

Quatro sujeitos demonstraram ter um contato maior com as tecnologias digitais e mais amplo acesso à língua inglesa por meio de jogos *online* e redes sociais. Eles escolheram como pseudônimos nomes que têm relação com a língua inglesa. Louisiana, Manhattan e Ohio escolheram regiões dos Estados Unidos, e Fox utilizou um *nick* (apelido) que ele usa constantemente em jogos virtuais. Nesse sentido, é perceptível como as tecnologias digitais contribuem para a autonomia dos alunos, colaborando para a autoaprendizagem (CASSANY, 2012).

Além disso, na internet ocorre uma interação genuína nas quais os interlocutores fazem uso de estratégias pessoais para solucionar dúvidas momentâneas. Os sujeitos também buscam sentidos, eles trazem as informações para situações reais de comunicação, sendo um conhecimento prático cotidiano (CASSANY; HERNANDÉZ, 2012).

Nessa interação com sujeitos reais, os alunos se entretêm não apenas com o aprendizado da língua inglesa, mas na interação com o outro, em vez de atividades repetitivas que poderiam ser realizadas de forma mais rápida e interativa. De acordo com Lévy (1997), a noção de tempo e espaço é transformada diante das tecnologias digitais. Dessa forma, a partir da internet, tornou-se mais fácil, mais barato, menos demorado, e passou-se a exigir menos esforço para entrar em contato com outras pessoas de diversos lugares do mundo (BAILLY, 2010).

Os estudantes demonstraram a relação que fazem com a língua portuguesa ao interagirem com outras pessoas, conforme o excerto 13:

Pesquisadora: *E o que vocês acham das línguas que vocês aprendem na escola, seja português, seja inglês, seja o italiano que vocês já tiveram, em relação ao que vocês aprendem em casa também?*

Ohio: *Português também faz sentido a gente aprender pra falar certo, escrever certo, né, aí tem o lado positivo também. Mas inglês também eu acho que é bom porque tecnicamente tu vai usar pra tudo. Querendo ou não alguma hora tu vai ter que usar.*

Manhattan: *Na escola é praticamente essencial ter. Porque se tu não tiver um computador, um celular, tu não vai aprender lugar nenhum. Tem que ter na escola.*

Ohio: *Porque geralmente tu não vai pegar um dicionário e aprender com um dicionário inglês, por exemplo.*

Fox: *Mesmo se tu tem o computador e tals e joga bastante e aprende inglês que nem eu fiz, sempre é bom ir na escola, porque de vez em quando eu sempre aprendo uma coisinha ou outra lá a mais.*

Ohio: *Tipo, geralmente verbo essas coisas tu não aprende muito em jogo, tu aprende, tipo no jogo é mais direto assim. Agora na escola tu aprende mais por parte, porque daí é bom.* Louisiana: *É verdade.*

Fox: *Tipo, regras e tals.*

Pesquisadora: *Vocês acham que é essencial por causa das regras...*

Ohio: *É, é bom pra escrita se tu vai ver. Porque no jogo vai ser mais o áudio que tu vai escutar assim, mas na escola é bom por causa da escrita.*

Manhattan: *É, na maioria das vezes a pessoa que tá contigo não vai falar o formal, né? Daí tu tem que aprender, né? É que nem eu, não vou falar com uma pessoa toda certinha [referindo-se à língua] no computador o português com ela, que nem eu acho que ela vai fazer comigo no inglês.*

(Excerto 13, entrevista)

Os sujeitos do excerto 13 rapidamente associaram a língua inglesa também como língua que utilizam em casa, ou seja, a partir de seus computadores e celulares. Ohio começa falando da língua portuguesa ao caracterizar a escola como um ambiente formal de aprendizagem, pois eles precisam aprender a ‘falar’ e ‘escrever certo’, situando novamente a questão da sociedade grafocêntrica (FRITZEN; RISTAU, 2013). Na sequência, ele menciona a língua inglesa, ao dizer que *vai usar pra tudo*, conferindo à essa língua o *status* de língua franca perante a globalização e as tecnologias digitais. É importante observar que os sujeitos se voltaram apenas para o português e o inglês ao serem questionados sobre as línguas que têm contato na escola e em casa. Em nenhum momento, durante essa pergunta, os sujeitos mencionaram as línguas de imigração italiana ou alemã, que têm contato no seio familiar (PISETTA, 2018).

Manhattan traz a questão do uso das tecnologias digitais, visto que, se alguma pessoa não tiver acesso a celular e computador, a escola é o lugar onde o aluno terá a interação com a língua adicional. Apesar das tecnologias digitais favorecerem o acesso às línguas, a escola se torna *lócus* de interação e também de mediação, de acordo com a fala de Ohio em seguida, *geralmente ‘tu não vai pegar um dicionário e aprender com um dicionário inglês’*. A necessidade da interação com outra pessoa para a aprendizagem da língua inglesa facilita e motiva o aluno a querer saber mais sobre ela (BAILLY, 2010).

Fox relata que aprendeu a língua inglesa por meio das tecnologias digitais. Ele também considera, assim como os colegas, que a aprendizagem da língua inglesa na escola é

importante afirmando que *eu sempre aprendo uma coisinha ou outra lá a mais*. Para ele, o uso da língua inglesa se torna importante na escola, pois pode ajudar com o que ele utiliza na internet. Mas a expressão utilizada no diminutivo demonstra que para o sujeito, o que é aprendido é considerado menor em termos de aprendizagem, frente ao campo de informações que ele presencia na internet. Bailly (2010) assegura que *online* as pessoas podem assumir papéis mais centrados enquanto comunicadores do que na dimensão da identidade de alunos na escola.

Os sujeitos ressaltam o fato de poder aprender sozinhos, buscando aprender de forma interativa. A utilização da expressão *a mais* também firma a opinião dele, em relação ao contato da língua com o ciberespaço, levando em conta que há um universo de informações, bem como uma grande quantidade de pessoas interagindo (LÉVY, 1998). Ohio acrescenta a opinião do colega, mencionando que a escola proporciona o acesso à aprendizagem da estrutura da língua como os verbos, dizendo que na internet é mais direto devido à comunicação diante do contexto, mas é na escola que ele aprende os aspectos formais da língua. Pode-se dizer que a relação escola e tecnologias é uma via de mão dupla: a escola colabora com o uso do inglês na internet e a internet favorece o aperfeiçoamento e aprendizagem em sala de aula.

Dessa forma, Cassany (2012) esclarece que seria importante aproximar as práticas vernaculares do contexto escolar valorizando-as. A partir disso, vê-se a necessidade de nos dias atuais dar maior atenção aos currículos escolares. Muitas vezes a escola não reconhece o que é feito fora dela, descarta toda uma gama de novas informações que poderiam ser aproveitadas com as experiências dos alunos.

A escola é vista novamente como formal, local de aprendizagem de conjugações e de regras gramaticais, além de dividir a língua em *partes*, nas palavras de Ohio, e explicar por assuntos. Pode-se dizer que, com uso das tecnologias digitais para praticar a língua inglesa, os sujeitos se consideram *insiders* (GEE, 2001) pelo fato de terem afinidade com o ambiente virtual.

Em seguida, Ohio complementa que *no jogo vai ser mais o áudio que tu vai escutar assim, mas na escola é bom por causa da escrita*. O acesso à língua nos jogos que os sujeitos utilizam é mais direto e na modalidade de compreensão oral. Já na escola, local de práticas dominantes, o aluno se relaciona com atividades para aprender a escrita da língua. Manhattan menciona que ele também não vai usar a modalidade padrão ao utilizar a língua portuguesa em uma comunicação através das mídias digitais.

Em relação à língua inglesa, no excerto 14, Ohio confirma o uso de abreviações. Abreviar acaba sendo um novo marco para a escrita, novos recursos são utilizados para se comunicar no meio digital. É a língua sendo reestruturada e ressignificada na interação com as tecnologias digitais.

Ohio: *Quando eu converso com o Josh, ele usa muita abreviação. You (você) ele só bota U, aí I don't know (eu não sei) é IDK. Tudo assim, abreviado.* (Excerto 14, entrevista)

Dessa forma, é possível associar pelos excertos 13 e 14 que a aprendizagem da língua inglesa na escola é essencial para que o sujeito consiga utilizar as regras em contextos mais formais, com a necessidade de ter conhecimento disso. Outro ponto importante são os usos sociais da linguagem. Para os alunos, os sentidos atribuídos são diferentes, com enfoque na escrita vernacular, pois os sentidos que eles depreendem são favorecidos, uma vez que a língua inglesa para eles hoje está vinculada ao lazer, às relações sociais e não a contextos formais como a leitura de trabalhos e estudos na escola.

Apesar das horas que os estudantes têm de língua inglesa na escola, os usos mencionados estão relacionados a contextos informais no meio digital. De acordo com Cassany (2010), nos contextos informais o sujeito pode-se expressar de maneira menos monitorada, mais flexível, ao contrário da escola, que privilegia a norma padrão.

Considerações finais

O presente artigo objetivou depreender atitudes de alunos do Ensino Médio sobre a língua inglesa aprendida no contexto escolar. Para alcançar esse objetivo, foram analisadas as respostas a um questionário com perguntas abertas e fechadas, com o intuito de realizar um levantamento do perfil linguístico dos 27 sujeitos participantes do estudo. Em seguida, após a análise cuidadosa de cada perfil, similaridades foram identificadas, e dos 27 sujeitos, 10 foram selecionados para compor o corpus deste artigo a respeito das atitudes dos sujeitos a respeito das línguas presentes no contexto em que convivem.

Diante deste estudo, é possível observar que o aprendizado de línguas na escola é importante para o desenvolvimento pessoal, além de colaborar com uma maior compreensão da diversidade linguística. O foco maior diante do contexto escolar volta-se às práticas de letramentos. A língua inglesa, percebida como língua franca, cativa atenção e interesse tanto pelo motivo cultural, quanto por sua utilidade para a vida profissional dos sujeitos. Porém, percebe-se que ainda há a crença de haver um lugar ideal para aprender idiomas, como, por exemplo, cursos de idiomas.

Quanto ao contato com a língua inglesa por meio das tecnologias digitais, os sujeitos demonstram que esse contato colabora para o aprendizado de idiomas, em especial da língua inglesa. O acesso às tecnologias digitais auxilia no contato com pessoas que falam diversas línguas e que são de diversas partes do mundo. Os sujeitos demonstraram autonomia para o aprendizado de línguas nos contextos informais pelo fato de poderem pesquisar temas de seus interesses e de interagir com pessoas ao redor do mundo. A partir de jogos *online* e redes sociais, os alunos colocam em prática seus conhecimentos linguísticos aprendidos tanto na escola quanto fora dela em interações informais.

No contexto escolar, por vezes, os sujeitos veem as práticas como repetitivas e descontextualizadas, e percebem a necessidade de interagir ativamente com as línguas que aprendem. O acesso à *web* pode contribuir significativamente para o ensino de línguas em sala de aula. Surge a necessidade de construir uma ponte entre as práticas de letramentos dentro e fora do contexto escolar.

Dessa forma, os currículos escolares precisam dar maior atenção ao que o aluno aprende além do ambiente institucionalizado. Faz-se necessário refletir sobre uma aprendizagem que leve em consideração na escola, nos contextos dominantes, as experiências e conhecimentos construídos na interação com os contextos informais. Considerar as práticas além da sala de aula como relevantes e contribuintes para a formação dos sujeitos de modo que possam compreender a realidade de forma crítica, para que haja maior compreensão e criticidade diante da realidade.

Referências

- AJZEN, I. **Attitudes, personality, and behavior**. Chicago: Dorsey Press, 1988.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAILLY, S. Supporting Autonomy Development in Online Learning Environments: What Knowledge and Skills do Teachers Need? *In*: VILLANUEVA, M. L.; RUIZ, M. N.; LUZON, M. J. (Eds.). **Genres Theory and New Literacies**: Applications to Autonomous Language Learning. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2010.
- BAILLY, S. *et al.* Autonomisation et socialisation en contexte scolaire: vingt ans après? **Mélanges CRAPEL**, v. 33, p. 93-102, 2013.
- BAKER, C. **Attitude and Language**. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. *In*: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, v. 22, n. 2, 2003.

BONATTI, P. M.; LENZI, M. **As primeiras famílias trentinas de Rio dos Cedros**. Indaial: Ed Asselvi, 2006.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 out. 2020

CALVET, J. L. El porvenir de las lenguas in Guerra y paz em el frente de las lenguas. **Revista El Correo Unesco**, Paris, abr. 2000.

CASSANY, D. Leer y escribir literatura al margen de la ley, en CILELIJ [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]. **Actas y Memoria del Congreso**. Madrid: Fundación SM / Ministerio de Cultura de España. 2010. p. 497-514.

CASSANY, D. En_línea: leer y escribir en la red. **Anagrama**, Barcelona, 2012.

CASSANY, D; HERNÁNDEZ, D. ¿Internet: 1; Escuela: 0?. CPU-e, **Revista de Investigación Educativa**, p. 126-141, enero-junio 2012.

CENOZ, J. **Towards Multilingual Education**. Basque Educational Research from an International Perspective. *Multilingual Matters*, 2009.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. *In*: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

FRITZEN, M. P.; RISTAU, J. “Muitas coisas eles falam errado porque tem essa mistura da língua alemã”: vozes de professores sobre a educação em contextos de línguas de imigração. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 259-270, 2013.

GEE, J. P. Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: A study of language in action. *In*: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). **Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association**. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, 2001. p. 15-39.

HILGEMANN, C. **Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües**. 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, 2007.

KRUG, M. J. **Identidade e comportamento lingüístico na percepção da comunidade plurilíngüe alemão-italiano-português de imigrante – RS**. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1997.

LÉVY, P. **A máquina universo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, D. **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LORENZI, E. M. B. **Políticas lingüísticas para o ensino de línguas em um cenário de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

MAHER, T. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACLEAN, K. Children for whom English is an additional language. *In*: KNOWLES, G. **Supporting inclusive practice**. New York: Routledge, 2011.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar desde que... *In*: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública. *In*: LIMA, D. (Ed.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, L. A. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. *In*: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 67-78.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. *In*: LEFFA, V. (Org.). **O professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. 2. ed. EDUCAT. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. *In*: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

PISETTA, C. B. T. **Línguas de imigração e o aprendizado de línguas adicionais**: atitudes de alunos da educação básica em um contexto bi/plurilíngue. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

PRETI, D. **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1999.

RAJAGOPALAN, K. Maria Nilva Pereira pergunta/Kanavillil Rajagopalan responde: o inglês como língua internacional na prática docente. *In*: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

REIS, C. M. B.; SANTOS, W. S. Experiências marcantes no estágio supervisionado em uma narrativa de uma estudante de prática de ensino de português/línguas estrangeiras da faculdade de educação da UFRJ. *In*: SANTOS, W. S.; REIS, C. M. B. (Orgs.). **Formação de Professores de línguas em múltiplos contextos**: construindo pontes de saberes e agenciamentos. Campinas: Pontes, 2015. p. 27-55.

SACRISTÁN, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEBASTIÃO, M. P.; PESCE, L. Cibercultura. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, 2010. p. 66-71.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. **Línguas Adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**, 2005, p. 339-341.

Sobre as autoras

Cleide Beatriz Tambosi Pisetta (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0571-2130>)

Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB); graduada em Letras - Português/Inglês pela mesma instituição.

Cyntia Bailer (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9049-8003>)

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); mestra em Letras - Inglês e Literatura correspondente pela mesma instituição; graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). É professora no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Isabela Vieira Barbosa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1939-572X>)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB); mestra em Educação pela mesma instituição; especialista em Educação Infantil e Desenvolvimento pela Universidade Cândido Mendes e em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI); graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e em Administração pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Recebido em maio de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.