

**ATTITUDES NEGATIVAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA:
RESISTÊNCIA, IDEOLOGIA E O PROCESSO DE AUTOEXCLUSÃO**

**NEGATIVE ATTITUDES TOWARD LEARNING ENGLISH:
RESISTANCE, IDEOLOGY AND THE SELF-EXCLUSION PROCESS**

Flávio Almeida dos Anjos¹

Resumo: *Ancorado em pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, este artigo versa sobre posicionamentos desfavoráveis em relação à aprendizagem da língua inglesa, no contexto da escola pública regular. Desse modo, a temática central em torno de que gira este trabalho são as atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa, cuja raiz está na resistência dos aprendizes em aprender a língua inglesa e na ideologia dominante. Ao ter tal atitude, aprendizes acabam permitindo a consolidação do processo de autoexclusão da aprendizagem. O objetivo deste artigo é tratar da origem das atitudes negativas e a sua relação com a desmotivação. A reflexão proposta aqui evidencia a necessidade de se ter uma postura crítica frente às atitudes negativas, buscando desvendar as suas origens a fim de extingui-las. Ainda são apresentados resultados de uma pesquisa etnográfica, realizada com dois grupos de estudantes, oriundos da escola pública, na cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano, cujo objetivo foi investigar a ocorrência das atitudes negativas. A pesquisa que englobou aplicação de questionário, entrevista com alunos e observação de aulas, dentre diversos achados interessantes, levou à compreensão do que realmente acontece no contexto instrucional.*

Palavras-Chave: *Atitudes; Desmotivação; Ensino/aprendizagem; Língua Inglesa; Discurso.*

Abstract: *Anchored in the Applied Linguistics assumptions, this paper is about unfavorable positions toward the English language learning, at Brazilian public schools. This way, the central thematic of this paper are the negative attitudes toward the learning of English, whose root is on the student's resistance to learn English and also on the dominant ideology. When presenting such an attitude, students allow the self-exclusion occurrence in the learning process. The aim of this paper is to reflect on the origin of the negative attitude and its relation with demotivation. The proposed reflection here evidences the need to have a more critical posture in front of negative attitudes, pursuing to unveil their origins in order to extinguish them. It also shows results of an ethnographic research, with two groups of students, from public school, located in Cachoeira town, in the recôncavo baiano region, whose objective was to investigate the negative attitudes occurrence. The research, which encompassed the application of a questionnaire, a semi-structured interview with students, and class observations, among many interesting findings, led to the understanding of what really happens in this instructional context.*

Keywords: *Attitudes; Demotivation; Teaching/learning; English language; Discourse.*

1 Introdução

Mesmo sendo a língua estrangeira mais estudada no Brasil, o inglês ainda é usado como “paliativo” para preencher a carga horária dos professores e dos alunos, relegando a sua relevância a um plano secundário. No caso da escola pública brasileira, a situação ainda é mais agravante. Muitas são as dificuldades que giram em torno do ensino dessa língua, desde o ambiente inadequado à formação profissional limitada. Como ela tem sido usada como

¹ Professor de Língua Inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Cachoeira, Brasil, e-mail: flaviusanjos@ig.com.br

“válvula de escape”, em muitas escolas públicas, para o preenchimento do horário do professor ou para o cumprimento legal da legislação educacional, escolhendo-se professores de outras áreas para lecioná-la, os quais não têm habilidades para tal fim, “o fracasso fica estampado na mudez irretorquível do aluno” (LEFFA, 2011, p.17), contribuindo para a construção da noção de que a escola pública é lugar impossível de se aprender uma língua estrangeira (LE). Por isso, parece que Leffa (2011), em parte, atribui ao professor a responsabilidade do fracasso da aprendizagem da LE e considera o fato de o professor de LE ensinar ao aluno algo que ele mesmo não sabe, sendo este mais um dos grandes paradoxos da educação pública brasileira:

[...] mesmo isentando os casos de professores que vêm de outras disciplinas e os que apenas completam a carga horária, ainda assim sobram muitos professores que são da disciplina e que têm um diploma que lhes outorga um conhecimento que não possuem. (LEFFA, 2011, p. 21)

Tal cenário delineado por Leffa evidencia certo descaso com a língua inglesa, cujas consequências colocam-se diante dos nossos olhos, através dos enunciados reproduzidos pelos aprendizes de língua inglesa no contexto escolar, reveladores de atitudes. Por isso, é relevante a condução de estudos que tentem compreender problemas no contexto da sala de aula de língua inglesa. Nessa perspectiva, conduzi pesquisa etnográfica (ANJOS, 2013), no ambiente da escola pública/regular, na cidade de Cachoeira, no recôncavo baiano, com o objetivo de investigar as atitudes dos alunos, em relação à aprendizagem da LI, visando compreender de que forma essas atitudes se materializavam e influenciavam o referido processo nesse contexto específico, utilizando, para tanto, um questionário, uma entrevista e observação de campo.

Desse modo, questionei dois grupos de aprendizes da língua inglesa (LI), oriundos da escola pública, do ensino fundamental e médio, sobre a impossibilidade de se aprender inglês nesse contexto. Os dados colhidos e analisados, com base também no paradigma quantitativo, evidenciaram a ocorrência de atitude negativa, já que 14% desses aprendizes sinalizaram acreditar na impossibilidade de aprender inglês no ambiente da escola pública. Tal atitude pode ser responsável pelo insucesso dos aprendizes nesse processo de aprendizagem, cuja raiz pode estar na internalização da ideologia dominante, de que não se aprende inglês na escola pública ou na resistência do aprendiz às metodologias de ensino ultrapassadas.

Assim, a compreensão das atitudes dos alunos da escola pública, no contexto da sala de aula de língua inglesa é a temática central deste trabalho. Nesse contexto, identifiquei

algumas atitudes, que há muito têm passado despercebidas, mas que merecem atenção, com vistas a compreender a razão das suas existências e como elas possivelmente influenciam as aprendizagens. As atitudes positivas, geradas por motivação, fazem os alunos progredirem. Em oposição, as atitudes negativas em relação à aprendizagem da LE representam empecilho ao aprendizado, enquanto as atitudes de supervalorização, embora possam estimular a aprendizagem, podem desencadear uma atitude de desvalorização em relação à língua e à cultura nacional, favorecendo um desprivilegio da língua e da cultura local. Como se verá, tais atitudes podem influenciar a aprendizagem, e, quando mal orientadas, podem levar um indivíduo a ações extremas, como acontece com os fanatismos religiosos, o racismo e o nacionalismo exacerbado (FIGUEIREDO, 2003).

Este trabalho, situado no âmbito da Linguística Aplicada, reflete acerca das atitudes dos alunos no contexto da sala de aula de língua inglesa, e nesta trajetória, pude, de fato, perceber o caráter multidisciplinar da Linguística Aplicada, quando foi possível o enveredamento pelos caminhos da Psicologia Social, da Análise do Discurso, da Pedagogia Crítica e da Etnografia, todas representando campos férteis para o diálogo suscitado pelos estudos investigativos da Linguística Aplicada. Nas linhas que seguem, levanto reflexão sobre as atitudes negativas e os discursos que materializam tais atitudes. Apresento ainda dados que revelam atitudes negativas por parte de aprendizes da língua inglesa, de duas escolas públicas brasileiras onde foi realizada a pesquisa. Inicialmente destaco a metodologia utilizada.

2 Metodologia

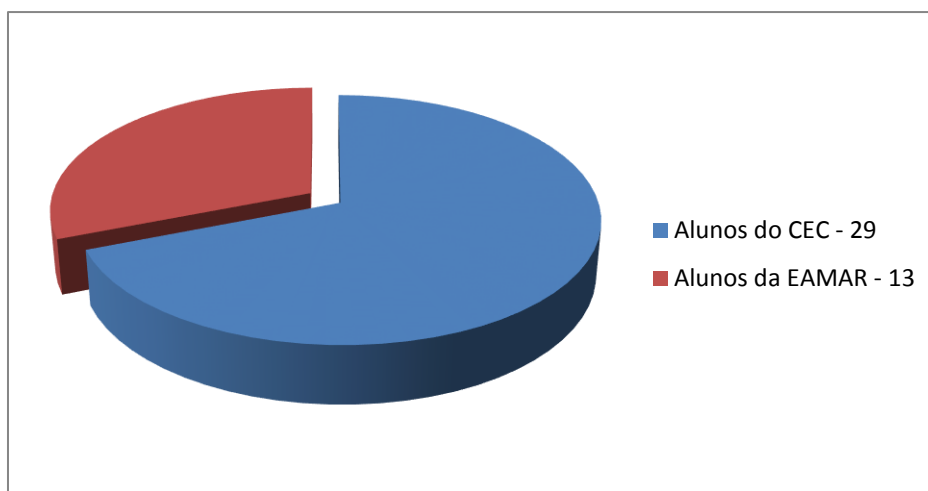
O presente artigo versa sobre a relação entre atitude negativa e desmotivação, sendo esta a causadora daquela. Quanto à desmotivação, parece não existir meios diretos para mensurá-la, já que o nível de desmotivação presente numa pessoa não é facilmente observável nem aferido, o que dificulta uma pesquisa (FERNÁNDEZ e CALLIGARI, 2009). No entanto, a desmotivação só pode ser aferida com base nas observações das atitudes. Para tanto é necessária a utilização de instrumentos de pesquisa adequados que possibilitem a coleta de dados e análise consistente.

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa etnográfica, de cunho interpretativista, que analisou as atitudes de alunos, em 2 (duas) unidades públicas de ensino, uma escola municipal e uma estadual, localizadas na cidade de Cachoeira, no tocante à aprendizagem do inglês como LE. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos de coletas de dados: (1) questionário, (2) observação de aula e (3) entrevista semiestruturada,

com o objetivo de registrar, analisar e compreender os padrões característicos das atitudes dos alunos em relação à aprendizagem da LI e como tais atitudes estavam possivelmente influenciando esse processo.

No tocante à opção pela pesquisa etnográfica, entendo que esta se encaixa perfeitamente no ambiente de pesquisa educacional, pois, como ressalta Cançado (1994), para fazer uma pesquisa em segunda língua, a etnografia é um instrumento que consiste na observação da sala de aula. Essa observação deve ter o objetivo de identificar conceitos relevantes, descrever variáveis e gerar hipóteses para comprovações. Literalmente objetiva descrever um grupo de pessoas detentoras de um certo grau de unidade cultural e que podem apresentar determinadas atitudes em relação à língua inglesa nos contextos aqui já especificados. Embora esteja ancorada nos princípios da pesquisa qualitativa, não descartei o uso da metodologia quantitativa por entender que todo fenômeno qualitativo é dotado também e naturalmente de faces quantitativas e vice-versa (DEMO, 2008). Esta pesquisa foi realizada com 42 (quarenta e dois) alunos, do ensino fundamental e médio, oriundos das escolas em questão, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1- Participantes da pesquisa CEC- Colégio Estadual da Cachoeira. EAMAR – Escola Municipal Aurelino Mário de Assis Ribeiro



Fonte: dados da pesquisa do autor

3 Fundamentação Teórica- Iniciando com o conceito de atitude

Como a temática central em torno de que gira este trabalho são as atitudes, é oportuno apresentar aqui o conceito sobre o qual ancorei este estudo. O *Longman Dictionary of Contemporary English* (2006) conceitua atitude como sentimentos e opiniões que um

indivíduo pode ter sobre algo. O conceito de atitude tem sido amplamente discutido no campo da Psicologia Social, o que tem auxiliado a área da Linguística Aplicada, já que esta tem se preocupado em investigar, dentre outras coisas, as atitudes de aprendizes em contextos específicos de aprendizagem. O conceito que a Psicologia Social apresenta de atitude ancora-se, sobretudo, nos trabalhos desenvolvidos por Gardner (1985), para o qual, atitude seria uma reação avaliativa sobre um referente, com base nas crenças e opiniões que um indivíduo tem sobre este referente. Esse autor contribuiu substancialmente ao elaborar esse conceito de atitude, divulgado através de sua obra *Social Psychology and Second Language Learning*, por que também conseguiu ampliar essa reflexão, a ponto de postular princípios acerca da orientação e da motivação para aprender uma língua.

Assim, com base nas concepções elaboradas por Gardner (1985), este trabalho orienta-se pela noção de que atitude seria um posicionamento favorável ou desfavorável em relação a alguma coisa ou a alguém, que mantém uma relação íntima com estados de motivação ou desmotivação. No caso específico deste trabalho, atitudes negativas seriam posicionamentos desfavoráveis em relação aos elementos que estão relacionados com o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, tais como o material didático, o professor, a metodologia, o ambiente escolar etc. As atitudes negativas também podem ser compreendidas como comportamentos desfavoráveis a tudo que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem da LI, as quais são reveladas também através dos enunciados ideológicos, que são construídos socialmente. Tais enunciados parecem ser a reprodução de ideias alheias, a repetição das palavras dos outros, no lugar de uma autoria genuína: “Aprender inglês pra quê?”, “Inglês não reprova”, “Qualquer um pode ensinar inglês”, “Eu odeio inglês”, “Eu não vou cair nessa neurose de aprender uma língua estrangeira”, “Aprender uma língua estrangeira não serve pra nada mesmo”, os quais para serem compreendidos devem ser analisados à luz da Análise do Discurso, buscando entender o funcionamento da ideologia que opera através deles, alinhando o pensamento com as noções de aparelho ideológico de Althusser, de que as ideologias tem existência material.

No entanto, esses enunciados podem também ser representativos de resistência por parte dos aprendizes a determinadas práticas de ensino. A exemplo disso, quando os aprendizes dizem “passamos o ano todo estudando o verbo *TO BE*”, revelam resistência a uma abordagem estruturalista de língua que maciçamente vem sendo difundida em muitas salas de aulas de LE. Esses enunciados, representativos de atitudes negativas, sem sombra de dúvida, podem inviabilizar uma aprendizagem significativa em LE nas nossas escolas regulares.

No contexto da escola pública brasileira, a LI sofre certo desprestígio, pois muitos alunos parecem não ver sentido na aprendizagem do idioma e revelam atitudes e posturas geralmente negativas, interpretadas muitas vezes como total desinteresse pela disciplina. Desse modo, é possível inferir que as atitudes têm papel relevante no aprendizado de uma LE, porque elas podem exercer influência no comportamento e sustentar motivação (RIBEIRO, 2006) ou desmotivação. Ainda nessa linha de pensamento é possível afirmar que motivação gera atitudes positivas e que desmotivação gera atitudes negativas.

As atitudes negativas podem surgir pelo fato de os alunos acreditarem que é impossível aprender inglês nas escolas públicas ou porque não terão oportunidade para usá-la de forma significativa. Isso se dá tendo em vista acreditarem que nem há razões suficientemente convincentes nem propósitos pragmáticos para aprendê-la, nem materiais didáticos que possam auxiliá-los no processo de aprendizagem, para não mencionar o descrédito da disciplina e sua suposta desvalorização perante os demais professores e junto ao próprio corpo discente (BASSO, 2006). Nesse sentido, Paiva (2005) verificou, em uma de suas pesquisas, que alguns aprendizes desconhecem a necessidade e a razão para se aprender uma língua estrangeira. Essa autora lamenta o fato de os aprendizes de LI não saberem a importância do inglês na vida deles, além das atitudes negativas que a disciplina e o professor podem despertar nesses aprendizes, impossibilitando em muitos casos a aprendizagem.

Todavia, alguns autores acreditam que atitudes negativas em relação a uma determinada língua estrangeira, ao seu povo, a sua cultura, não necessariamente significam empecilho para o seu aprendizado. É nesse sentido que Macnamara (1973 *apud* Gardner 1985) afirma que muitas nações têm aprendido línguas de outras pessoas para com quem eles não têm atitudes positivas. Contrariando essa noção, Fernández e Callegari (2009) supõem que atitudes negativas em relação a determinados países ou aos seus grupos de falantes prejudicam a aprendizagem de uma LE. Desse modo, preconceitos em relação a uma determinada nação, aos seus aspectos culturais e aos falantes podem promover o desencadeamento de atitudes negativas, o que conseqüentemente inviabilizaria a aprendizagem da LE.

Por isso, esse quadro de atitudes negativas por parte dos alunos das escolas públicas brasileiras tem se configurado de forma perigosa e tem gerado, como uma das conseqüências mais concretas e visíveis, a exclusão do aluno nesse processo de aprendizagem, deixando evidente a configuração de um quadro em que a representação ideológica se consolida, porque, em muitos casos, as atitudes negativas são materializadas pela reprodução de um

discurso alheio. Assim, é muito pertinente a visão de Leffa (2007), quando discorre sobre o processo de autoexclusão do aluno da escola pública:

[...] parte-se do princípio de que o aluno não se exclui por vontade própria. Quando ele diz “eu odeio inglês” pode dar a impressão de que esse dizer foi construído de dentro para fora, quando na realidade foi construído da sociedade para o sujeito, de fora para dentro. A autoexclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade. (LEFFA, 2007, p. 5, grifos do autor)

Leffa (2007) argumenta ainda que a prática educativa² converge para a exclusão, apesar do discurso da inclusão, e ressalta que “ao lado do discurso da inclusão existe a prática invisível da exclusão” (LEFFA, 2007, p.2). Esse autor parece entender a exclusão como um mecanismo social que restringe o acesso ao conhecimento e aos bens de consumo, e acredita que escola contribui nesse sentido, porque ela “usa um código restrito, a que nem todos têm acesso na sala de aula, porque se acredita que o conhecimento se desvaloriza se for igualmente distribuído a todos e que por isso precisa ficar restrito a poucos” (LEFFA, 2007, p. 2).

Assim, ao aprofundar-se no tema, Leffa (2007) traz argumentos provocadores quanto às questões ideológicas negativas que ecoam na sociedade brasileira, que tanto ultrajam e impedem a possibilidade de se aprender uma LE nas escolas, gerando atitudes negativas por parte dos alunos, acabando por reproduzir camufladamente a autoexclusão deles nas escolas públicas. Como já dito, as atitudes negativas são reveladas através dos discursos dos alunos, e assim é que se nota uma forte relação entre discurso e ideologia, quando esta se materializa através daquele. Entendo ideologia como a definição proposta por Fairclough (2001), segundo o qual ideologia é a construção da realidade das relações sociais, das identidades, que são construídas nas práticas discursivas, contribuindo para a reprodução e transformação das relações de dominação. Por isso, as práticas discursivas têm caráter ideológico e corroboram as relações de manipulação e poder.

Fairclough (2001) destaca também que as pessoas não têm consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática e argumenta que as ideologias são naturalizadas e automatizadas. Por isso é compreensível que boa parte dos discursos dos alunos das escolas públicas, reveladores de atitudes negativas em relação à aprendizagem da LI, não sejam produzidos de forma consciente. Ao reagirem dessa forma, esses alunos colocam-se numa posição de incapazes e confirmam o que Leffa (2011) convencionou chamar de autoexclusão do aluno da escola pública, ao reproduzir um discurso que não é seu.

² Althusser (1978) concebe a escola como aparelho ideológico dominante de Estado, que através de saberes práticos (*savoir-faire*) dissemina ideologia da classe dominante, direcionando os indivíduos para as relações de produção de formação social capitalista, num cenário que se configura relação de explorado e explorador.

Nesse pormenor, parece evidente aqui a noção de “assujeitamento”, levantada por uma vertente da Análise do Discurso, que concebe um indivíduo que não é proprietário do seu discurso, da sua vontade, sendo a sua consciência produto do meio, embora ele tenha a ilusão de que sabe o que diz e o que faz, mas está preso ao dizer e ao fazer de uma ideologia alheia. Sem controle das suas ações, esse indivíduo, afetado individualmente pela inconsciência e socialmente pela ideologia, é meramente dependente e repetidor de práticas discursivas de outrem. Por detrás desses discursos parece evidente o império da ideologia como uma força que oculta verdades, penumbrando realidades (cf. FREIRE, 1996), impedindo não apenas que os alunos tenham acesso a uma língua de tamanha importância, mas, sobretudo, a novas formas de ser, agir e pensar de pessoas no mundo todo, que a usam para se comunicar e expressar as suas identidades.

Ainda com relação à inconsciência do discurso dos alunos da escola pública, ao materializarem textos alheios, Orlandi (2000, p. 20) assevera que “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” e “diz e pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2000, p.32). Por isso que as estruturas ideológicas refletem a linguagem da classe dominante e quase nunca representam o que um grupo feito minoritário realmente pensa. Nessa perspectiva, Chauí (2006, p.35) afirma que a ideologia é “o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, se tornam ideias dominantes”. Como a classe dominante não tem interesse que os que não fazem parte dela aspirem, ela alimenta discursos excludentes. Assim, no caso do aluno da escola pública brasileira, os seus discursos no entorno escolar parecem também ser carregados de aspectos ideológicos alheios, que inconscientemente são reproduzidos. Quanto a isso, Jacob (2004, p.45) sustenta que:

[...] o discurso dos alunos da escola pública é representativo da ideologia que envolve os aprendizes desse contexto, ou seja, os alunos acreditam que não é possível aprender uma LE na escola pública, por julgarem que as escolas de idiomas possuem melhores condições e professores mais capacitados.

A ideologia anteriormente mencionada por Jacob (2004) parece ser aquela reproduzida pela sociedade, sob a fachada da aparente inclusão, segundo a qual não há como aprender inglês na escola pública e, nessa linha de raciocínio, parece ser a classe dominante a fonte que alimenta o discurso de que lugar de se aprender inglês é nos centros de idiomas, conferindo, desse modo mais valor ao bem que é aprender uma LE, ao restringir o seu acesso. Tal ideologia não ocorre apenas nesse aspecto da vida, mas também em outros, por que a

sociedade atribui mais valor aos bens materiais e intelectuais que poucos possam acessar, como carros, relógios, vinhos e perfumes caros, já que a exclusividade sempre denota mais valor. Nessa linha de pensamento, Leffa (2009, p.116) argumenta que a sociedade competitiva³ faz com que o acesso ao conhecimento seja restringido, já que quanto menor o acesso, maior será o valor aos que possuem. Esse autor prossegue desenvolvendo raciocínio neste sentido, ressaltando que hoje, no Brasil, a universidade pública é de qualidade, mas poucos têm acesso a ela. Alinhado a isso, a aprendizagem da LE é um desses bens que tem sido sonogado à maioria da população através de discursos ideológicos amplamente divulgados.

Ao tentar compreender os discursos mencionados nesta explanação, representativos das atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa, busquei examinar os impactos desses discursos. Por outro lado, entendo que o exame de tais discursos e seus efeitos nos contextos aqui especificados podem contribuir com a possibilidade de se reverter práticas discursivas que nos posicionam nos contextos e nos fazem agir, pois o discurso deve ser entendido também por sua força constitutiva e, portanto, como ação (MOITA LOPES, 2003). No quadro 1 a seguir estão alguns desses discursos pontuados por Leffa (2007):

Quadro 1 - Discursos reveladores de atitudes negativas

A ideia de que pobre não precisa aprender uma LE, porque ele nunca vai ter oportunidade de usar esse conhecimento. Para que uma empregada doméstica, no interior de Pernambuco, precisa aprender inglês se nunca vai viajar para os Estados Unidos? Seria mais útil que ela aprendesse normas de higiene, separação de lixo ou limpeza de tapetes.
A argumentação de que a escola não tem condições de ensinar uma LE, quer pela falta de conhecimento dos professores, quer pela ausência de recursos.
A argumentação de que se o aluno não aprendeu português, que é sua língua materna, não tem motivo para estudar uma língua estrangeira e submeter-se a uma cultura que não é a sua.
A ideia de que o aluno não quer e nem deseja aprender uma LE. Ele mesmo se autoexclui, quer questionando a necessidade de aprender - “pra que aprender inglês?”- ou afirmando explicitamente o desejo de não querer estudar.

Fonte: dados levantados por Leffa (2007).

Para ratificar a existência desses argumentos levantados por Leffa (2007) a respeito das ideologias, há alguns anos, Moita Lopes (1996), após realizar pesquisa avaliativa de um programa de ensino de inglês, no Rio de Janeiro, deparou-se com julgamentos negativos por

³ Santos (2008) acredita que a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos caracteriza as ações hegemônicas e ressalta que a necessidade de competir é legitimada por uma ideologia largamente aceita e difundida. Para esse autor, a competitividade é como uma guerra e a sua prática ocasiona o afrouxamento dos valores morais e um convite ao exercício da violência.

parte dos professores em relação aos alunos da escola pública: “coitadinhos, são tão fraquinhos”, “eles não aprendem português, quanto mais inglês”, revelando atitude bastante negativa do professor e uma faceta perversa da sua postura profissional ao conferir descrédito e incapacidade a quem deseja e pode ascender socialmente. Logo, diante de tantas evidências, compartilho do sentimento de Soares (1986), da existência de “uma escola pública contra o povo, ao invés de uma escola para o povo”. (SOARES, 1986 *apud* MOITA LOPES, 1996).

No entanto, Leffa (2007) parece radicalizar seu discurso, ao generalizar, culpando a escola, portanto todos os professores, de transmitirem com sucesso a ideia de que é difícil aprender uma LE em tal ambiente educacional, manipulando flagrantemente os alunos para a rota da autoexclusão. Esse autor afirma ainda que a escola como reprodutora da sociedade deseja que o aluno pobre não aspire, não sonhe, não aprenda, e, nesse sentido, afirma que:

[...] a autoexclusão nem sempre é explicitamente promovida; pode ser induzida de modo sutil, pelo processo de autoexclusão, inculte-se no sujeito o desejo de se excluir de um determinado grupo e dá-se a ele a ilusão de que a escolha partiu de dentro dele. (LEFFA, 2007, p. 2)

Sendo assim, muitas das atitudes dos alunos têm os professores como principais responsáveis. Leffa (2007), por exemplo, acredita ainda que a falta de qualificação dos professores e a reprodução dos valores da classe dominante pela escola afetam especialmente o aluno de LE, que fica vulnerável ao processo de autoexclusão, por conta dos aspectos ideológicos. Todavia, quando um aluno diz “eu não quero aprender inglês”, enunciado representativo de uma atitude negativa, ele, conscientemente, se posiciona contra determinadas práticas de ensino que são adotadas na sala de aula de língua inglesa. Logo, é possível dizer também que atitudes negativas por parte dos alunos sinalizam resistência a determinadas práticas de ensino.

Quanto a isso, afirmo, com base na pesquisa etnográfica que realizei, que as atitudes negativas têm base na resistência do aprendiz, a qual pode estar sendo gerada também por alguns dos elementos do ensino/aprendizagem da LI, que, como já dito, pode ser, entre outras coisas, a postura do professor, a abordagem utilizada, o ambiente de aprendizagem e outros aspectos que podem não agradar o aprendiz. Isso automaticamente sinaliza por outro lado desmotivação para aprender. Destaco que um dos participantes da pesquisa que conduzi, ao ser questionado acerca da motivação para aprender inglês no contexto da escola pública, respondeu: “*Aqui no colégio não, vei, na moral*”, deixando transparecer que esse participante não reconhece a escola como espaço possível para se aprender a LI. Ele deixa evidente que

não sendo a escola espaço ideal de aprendizagem de uma LE, outro deve ser o espaço para tal fim, desse modo, ecoando outros discursos do prevalecimento da derrota, o de que não se aprende inglês nas escolas públicas, caracterizando-a não como espaço de motivação, mas sim de não aprendizagem, de desilusão e frustração (BARCELOS, 2011).

Subjacente a esse pensamento, Jorge (2009, p.165), ao discorrer sobre a resistência e o desinteresse dos alunos na sala de aula de LI na escola pública, destaca seu conhecimento de professores de inglês que explicam conteúdos, como o verbo TO BE, e não levam em consideração as identidades dos alunos, participantes do processo enquanto jovens, negros, branco, trabalhadores, pais, mães, etc. Como resultado, surge a oposição dos alunos (entenda-se atitude negativa) e, desse modo, a autora pontua que os alunos têm resistido de maneiras diferentes a qualquer proposta de educação que não lhes pareça adequada às suas realidades. Essa autora revela ainda que a origem do desinteresse dos alunos está nas práticas de ensino baseadas na gramática e no vocabulário, por meio de temáticas e tarefas desvinculadas das necessidades dos alunos, o que tem tornado o ensino e a aprendizagem da LE ineficientes nas escolas públicas.

Assim, entendo que as atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa na escola pública têm caráter preponderantemente ideológico, consequência de posturas que corroboram as intenções de uma classe dominante. Mas também representa uma resistência a esse processo de aprendizagem, que, em alguns casos, de forma descontextualizada, não motiva, não desperta o interesse nos alunos e estigmatiza umas das mais belas maneiras de se conhecer e conhecer o outro, de acessar o mundo, possibilitando compreensão e participação nas ações contemporâneas. Caso as razões não sejam essas, não cabe a inclusão das LE nos currículos escolares e, por isso, como sugerem Cox e Assis-Peterson (2008) deve-se ter a coragem e a decência de não incluir as LE, para não dar margem à reprodução de atitudes que condenem professores e ultrajem o processo de ensinar e aprender uma LE.

4 Socializando alguns dados

Os dados desta pesquisa etnográfica com estudantes de duas escolas públicas sinalizaram a ocorrência de atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa. Uma das perguntas que orientaram este estudo foi se os aprendizes gostavam da língua inglesa. Os dados revelaram que 16,6% dos participantes não gostavam da língua inglesa, evidenciando a ocorrência de atitudes negativas em relação a esse idioma. Se há atitude negativa, algo está desmotivando os aprendizes e conduzindo-os a ter tal atitude.

No tocante à motivação, o participante A1, por exemplo, ao revelar não se sentir motivado para aprender, sinalizou atitude negativa em relação às aulas de LI, ao ter dito “*por que as aulas são muito chatas*”. Ao reconhecer as aulas de LI como ‘chatas’, infiro que tal opinião é o que denota desmotivação, o que possivelmente está relacionada com a atitude social teorizada por Gardner (1985), que é aquela que um indivíduo tem em relação ao professor, ao livro didático e à aprendizagem. Ademais, se as aulas são ‘chatas’, é possível dizer, com certeza, que há resistência do aprendiz à metodologia usada pelo professor, que gera desmotivação e conseqüentemente atitude negativa.

O participante A2 relatou que não se sente motivado como consequência de não gostar da língua inglesa. Aqui parece que é a atitude negativa – “*não gosto*” (de inglês) – que faz com que A2 não se sinta motivado. Todavia, fica subtendido, em seu discurso, que, embora não se sinta motivado, porque não gosta da LI, A2 parece reconhecer a importância desse idioma, para usá-lo com outras pessoas, ao ter dito: “*mas tenho amigos de muito longe*”. Por isso, parece extremamente relevante o papel do educador no sentido de esclarecer, para aprendizes como A2, a magnitude da aprendizagem LI nos dias de hoje, jogando por terra qualquer espécie de atitude que impeça o reconhecimento da relevância desse idioma, sobretudo por ser a língua franca da contemporaneidade.

Já os participantes A6 e A7, quanto à motivação para aprender inglês na escola, disseram respectivamente: “Mais ou menos, às vezes. Nem todas às vezes eu sou interessado pra estudar inglês” e “Às vezes sim, às vezes não”. Tais reações - atitudes- têm base na desmotivação, que pode estar sendo gerada também por algum dos elementos do ensino/aprendizagem de LI, que, entre outras coisas, pode ser a postura do professor, a abordagem utilizada, o ambiente de aprendizagem e outros aspectos que podem não agradar o aprendiz. A instabilidade de opinião revelada por A6 e A7 remete à noção de que a motivação está intimamente relacionada com os elementos do processo de ensino/aprendizagem. Assim, a motivação vai depender da abordagem utilizada no dia a dia, da postura do professor em determinada aula, da atividade proposta em determinado dia, etc.

Ainda foi perguntado o que eles achavam da aprendizagem da língua inglesa no contexto da escola pública. 23% deles apresentaram uma atitude negativa ao acharem a aprendizagem da LI “desconfortável”. Quando questionados sobre as aulas de língua inglesa na escola pública, os dados também possibilitam afirmar que parte dos alunos pesquisados apresentou atitudes negativas, ao terem respondido achar as aulas de LI “entediadas” (7%), assim como outros (7%) que revelaram “não gostar do inglês”. Diante disso, posso afirmar

claramente que o argumento de que o flagrante fracasso do ensino da LI na escola pública deve-se ao desinteresse dos alunos não é de todo verdadeiro.

Também lhes perguntei o que achavam da frase “inglês é uma disciplina que não reprova ninguém”. Um número bem menor de estudantes (9%) revelou ter atitude negativa no tocante à disciplina, ao terem concordado com a noção de que o inglês é uma disciplina que não reprova ninguém na escola, conferindo-lhe descrédito. Quando os alunos acreditam que uma disciplina, como a LI, não reprova, é por que não dão importância a tal disciplina. Apesar de a minoria ter sinalizado concordar que a LI na escola não reprova, acredito que mudanças de atitudes em relação às línguas estrangeiras, por parte de professores, coordenadores pedagógicos e equipe dirigente de uma unidade de ensino são necessárias, no intuito de reverter esse quadro. Pois, pela minha experiência na escola pública, tenho visto que parte desses profissionais revelam posicionamentos que desvalorizam a LE, o que, de certa forma, acaba sendo transmitido para outros membros, tanto dos corpos discente como docente.

Ainda destaco que algumas aulas nas duas unidades de ensino foram observadas, visando a registrar as ações no contexto da sala de aula de LI, para verificar a ocorrência de atitudes dos alunos. Desse modo, em uma das observações, para a minha surpresa, constatei, *in loco*, a ocorrência de atitudes negativas por parte de dois alunos, revelando ter posicionamentos desfavoráveis em relação à aprendizagem da LI, por não verem sentido em aprendê-la. Tal sentimento ancora-se na ideia já conhecida de eles acharem que mal sabem falar a própria língua materna e também por não verem possibilidades de viajar para fora do Brasil, como se o uso desse idioma estivesse apenas atrelado ao fato de ter que sair do país. A seguir parte dos registros:

Aula 2, 19 de agosto de 2011. 9º ano, ensino fundamental.

São quinze horas e quinze minutos. O professor chega e diz: ‘vamos lá gente’. O professor faz menção a minha presença [...] Ele vai até o quadro, enquanto fala, os alunos conversam. Há nove alunos na sala. Três deles conversam no fundo da sala. O professor escreve no quadro o nome escola e a data em inglês. Ele fala o que escreveu. Um dos alunos diz “eu não sei falar português, quanto mais inglês”, um outro diz “eu não vou sair do Brasil”. O professor diz: mas você vai precisar.

Como se vê, foi constatada a ocorrência de atitudes negativas com aprendizes do 9º ano do ensino fundamental, quando eles revelaram atitude pessimista em relação à aprendizagem da LI, ao terem dito “Eu não sei falar português, quanto mais inglês” e “Eu não vou sair do Brasil”. Tais reações avaliativas, que povoam o imaginário popular, e se

reproduzem com grande velocidade, colocam os aprendizes numa posição de incapazes e confirmam o que Leffa (2011) convencionou chamar de autoexclusão do aluno da escola pública, ao reproduzir um discurso que não é seu, e que lhe confere inferioridade e impossibilidade de ascender socialmente.

A análise dos registros etnográficos permitiu também verificar, na maioria das aulas, a ocorrência de uma atitude de desinteresse e até de um fatalismo, por parte dos alunos, já que, como fica claro, não viam nenhum sentido em aprender inglês. Eles, muitas vezes, conversavam, riam, socializavam informações e faziam coisas que nada tinham a ver com o tema das aulas. A seguir alguns dos registros onde estão evidentes atitudes de indiferença, e posso dizer até de certa apatia por parte dos aprendizes com relação aos conteúdos lecionados nos encontros registrados abaixo:

Aula 1, 02 de agosto de 2011. 2º ano, ensino médio.

Quatro deles [os alunos] conversam, um deles ainda procura a matéria no caderno. Eles conversam, riem. Um dos alunos levanta, canta, conversa com outros alunos. Eles conversam sobre bairros.

Aula 3, 23 de agosto de 2011. 2º ano, ensino médio.

[...] Um deles não copia, ele levanta e sai da sala. Um outro canta no fundo da sala. As duplas de meninas, na frente da sala, conversam. O aluno que havia saído retorna, mas não copia.

Desse modo, ficou evidente uma aula *non sense*, quando percebi nos aprendizes uma atitude de desinteresse, onde nada parecia estar sendo compartilhado com objetivos práticos; reinava apenas itens gramaticais, de forma descontextualizada, conforme mostram os registros a seguir:

Aula 1, 02 de agosto de 2011. 2º ano, ensino médio.

A professora vai ao quadro e coloca uma série de TAG-QUESTIONS e pede que eles completem a atividade. Ela pergunta “já encontraram?” Alguém diz: “já encontrei”. A professora torna a perguntar: “todo mundo já respondeu?” Alguém aqui no fundo diz “não entendi nada”.

Aula 4, 02 de setembro de 2011. 9º ano, ensino fundamental.

O professor escreve no quadro: ‘beach’, ‘school’, ‘husband’, ‘wife’ e pede que os alunos repitam depois dele. Dois ou três deles repetem. Então o professor pergunta: ‘como se faz o plural de beach? Um deles diz: ‘acrescenta ‘es’. O professor diz: ‘se não tem regra, o substantivo entra na regra geral’, e aponta como exemplo ‘school’, ‘husband’ e ‘wife’.

As aulas observadas, em sua totalidade, revelaram ser a reprodução de uma mera prática mecânica de compêndios gramaticais, que, muitas vezes, gerou dúvidas e dificuldade

de compreensão e que só poderia abrir espaços para a ocorrência de cenários como esses, com desinteresse, desmotivação, resistência e conseqüentemente atitudes negativas.

Considerações finais

O processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras vem sendo, há anos, marcado por fatores que impedem o seu bom andamento. Os problemas que enfrentam os participantes desse processo vão desde a inadequação metodológica, passam pela má formação profissional, o material didático inadequado ao grande número de alunos por turma. Esses fatores, embora pareçam inofensivos, afetam drasticamente o ensino da língua inglesa, porque, como resultado, por exemplo, os aprendizes apresentam resistência ao processo de aprendizagem e acabam desistindo de aprender.

Em termos ideológicos, o ensino/aprendizagem da língua inglesa também tem sido amplamente afetado, por que circula no imaginário popular a falsa concepção de que não se aprende inglês na escola pública. Como resultado, a disciplina recebe um estigma negativo, sendo quase sempre relegada a um segundo plano, escolhendo-se em muitos contextos qualquer um para lecioná-la, corroborando a sua suposta irrelevância. Não sem razão é que muitas vezes os professores de matemática ou de educação física, para o preenchimento da carga horária, acabam assumindo a tarefa de lecionar a língua que não domina.

Isso tem tornado o processo irrelevante em alguns contextos, sobretudo nas escolas regulares, gerando descrédito, diante de aprendizes e outros professores, por que evidencia equivocadamente a realização de um trabalho que pode ser feito de qualquer modo, por qualquer um, corroborando a noção de que “ele finge que ensina e eu finjo que aprendo”. De igual modo, esse equívoco tem contribuído para a exclusão do aprendiz nesse processo de aprendizagem, porque afetado ideologicamente, por uma ideologia que opera no sentido de tornar exclusividade um bem intelectual, ao ser excluído, acaba convencido de que não pode adquirir esse bem, o qual, por direito deveria. Uma ideia que não emerge do seu interior, que não parte de seu íntimo, mas que o afeta profundamente, a ponto de convencê-lo da impossibilidade de aprender uma outra língua.

Embora os dados expostos aqui evidenciem a ocorrência de atitudes negativas, obviamente que não se pode cair na generalização, porquanto grupos de aprendizes, respeitadas as suas idiossincrasias, reagem, posicionam-se de maneiras diferentes. No entanto, diante dessa problemática, que se materializa em muitas escolas brasileiras, fica clara a necessidade de olhares que enxerguem o real quadro e planejem mudanças, porque os dados

expostos neste artigo revelaram alguns posicionamentos negativos em relação à aprendizagem da LE, o que tem contribuído, de maneira perigosa para a não aprendizagem. Tais atitudes estão assentadas em dois fatores: na resistência dos aprendizes e nos aspectos ideológicos.

Assim, faz-se essencial a mediação do educador, no sentido de desconstruir tais atitudes. Destarte, acredito que se crenças que alimentam atitudes negativas e ultrajam o ensino e a aprendizagem da LE propagam-se e tomam uma dimensão avassaladora, boas práticas e atitudes positivas podem também repercutir e projetar mudança de um quadro desesperador.

Para que isso aconteça é preciso repensar o ensino da língua inglesa, fomentando o desenvolvimento da educação como prática libertadora (FREIRE, 2015), aquela capaz de promover a emancipação dos aprendizes, para que possam atuar de maneira crítica nas diversas ações contemporâneas, sobretudo, através de uma língua que ora alcança o *status* de língua franca global, tão essencial para a inserção do homem e da mulher no cenário contemporâneo.

As atitudes negativas precisam ser compreendidas e as suas causas precisam ser aniquiladas, de modo que aprendizes possam se apropriar de um bem intelectual de suma importância para a redefinição das identidades, para atuação nos diversos cenários sociais e para que tenham acesso às diversas formas de conhecimento que circulam no mundo nesse idioma global, sobretudo, na escola pública, local sim! possível de se aprender inglês.

Referências

ANJOS, F. A. **“Pra quê aprender inglês se não vou para os Estados Unidos”**: Um estudo sobre atitudes de alguns alunos da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como LE. 2013, 148 f. Dissertação (Mestrado em língua e cultura). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2013.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Martins Fontes, 1978.

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

BARCELOS, A. M. F. Línguas (im) possíveis de se aprender no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147-158.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. F. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 65-85.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em linguística aplicada**. n. 23, p.55-69, 1994.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DEMO, P. Pesquisa Social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008.

GEIGER, P. **Dicionário Contemporâneo de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERNÁNDEZ, G. E.; CALLEGARI, M. V. **Estratégias motivacionais para aulas de espanhol**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

FIGUEIREDO, S. E. A. **Atitudes de estudantes brasileiros diante de falantes de inglês de alemão, espanhol, francês, inglês e português**. 2003, 79 f. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. [ed. 2010].

_____. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. Edward Arnold, 1985.

JACOB, L. K. Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Pesquisas em linguística aplicada. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Unesp, 2004, p. 31-54.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.161-168.

LEFFA, V. J. **Pra que estudar Inglês profe?: autoexclusão em língua estrangeira**. São Paulo: Claritas, 2007.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p.15-31.

_____. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. Ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e**

aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 113-123.

SUMMERS, D. **Longman Dictionary of Contemporary English.** 5th edition. Edinburgh Gate: Pearson Education, 2006.

MACNAMARA, J. Attitudes and learning a second language. In: R. W. Shuy and R. W. Fasold (org.). *Language attitudes: current trends and prospects.* Washington D. C.: Georgetown University Press, 1973. In: GARDNER, R. C. **Social Psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation.** Edward Arnold, 1985.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MOTTA, F. C. P.; ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. B. A valorização do estrangeiro como segregação nas organizações. **Rev. Adm. Contemp**, vol.5 no. Spe, p. 59-79, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso.** Princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes, 2005, p.135-153.

RIBEIRO, M. M. S. **Atitudes e motivação: fatores intrínsecos da interação professor/aluno.** 2006, 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 16a ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SOARES, M. **Linguagem e escola.** São Paulo: Ática, 1986.

Data de recebimento: 05 de outubro de 2016.

Data de aceite: 15 de novembro de 2016.