



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**ANDRÉ SANTANA MACHADO**

**CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE  
INGLÊS NÃO LICENCIADA: UM ESTUDO DE CASO**

**BRASÍLIA – DF  
MAIO / 2018**

**ANDRÉ SANTANA MACHADO**

**CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE  
INGLÊS NÃO LICENCIADA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

**BRASÍLIA – DF  
MAIO / 2018**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MACHADO, André Santana. **CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS NÃO LICENCIADA: UM ESTUDO DE CASO.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2018. Dissertação de Mestrado.

Documento Formal, autorizando a produção desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na secretaria do programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, ACERVO

**ANDRÉ SANTANA MACHADO**

**CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS NÃO  
LICENCIADA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

**Aprovada por:**

---

**Prof. Dr. Yûki Mukai – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)  
(Orientador)**

---

**Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez – PPGLINC/Universidade Federal da Bahia  
(UFBA)  
(Examinador Externo)**

---

**Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)  
(Examinador Interno)**

---

**Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo – PPGLA/Universidade de  
Brasília (UnB)  
(Examinador Suplente)**

**Brasília, 29 de maio de 2018**

À toda minha família, pelo amor, apoio e encorajamento.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua graça e pela oportunidade de concluir mais este desafio.

Aos meus pais, Divino e Salete, por tudo que têm me ensinado ao longo da vida. Vocês são os verdadeiros mestres.

À minha esposa, Cristiane, por todo o incentivo e suporte durante esta fase. Vários desafios se puseram em nosso caminho ao longo do mestrado. Mas você, sempre vislumbrando o melhor, jamais me deixou desistir.

Aos meus filhos, João Miguel e Benjamin, que tanto me ensinam a ser um homem melhor. Amo-os mais que tudo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Yûki Mukai, pelo exemplo de disciplina, responsabilidade e competência. Sinto-me honrado por ter sido orientado por um pesquisador como você. Sou especialmente grato por seu apoio e compreensão numa fase difícil pela qual passei durante o mestrado.

Ao Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, meu primeiro professor, na primeira disciplina, ainda cursada como aluno especial no mestrado. Sua paixão pela ciência, no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, reverberará em minhas memórias ao longo de toda a vida.

À Professora Doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, pela supervisão e participação numa pesquisa que, mais tarde, resultaria numa publicação, que tanto foi importante para meu desenvolvimento acadêmico.

Ao Professor Doutor Augusto César Luitgards Moura Filho, pela imensa contribuição no que se refere à escrita da Metodologia desta dissertação.

Às Professoras Doutoradas Maria Luiza Ortiz Alvarez e Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, por poder contar como examinadoras desta dissertação.

Por fim, agradeço a todos que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação trata do construto *crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas*, numa perspectiva contextual (BARCELOS, 2001). Motivada por um fenômeno recorrente numa cidade goiana localizada no entorno do Distrito Federal, em que profissionais não licenciados em Letras são formalmente contratados pela Subsecretaria Regional de Educação para ensinar inglês nas escolas públicas estaduais, a pesquisa investigou as crenças de uma dessas professoras a respeito de como se ensina e se aprende inglês, assim como suas crenças sobre si, na condição de não licenciada e sobre que tipo de profissional pode ensinar inglês. Da mesma forma, o trabalho também procurou compreender as relações entre as crenças da participante da pesquisa e suas ações no âmbito profissional, tendo como referência suas experiências de aprendizagem de inglês vivenciadas anteriormente; suas experiências no campo formativo e suas experiências em contexto de atuação profissional. Para tanto, o trabalho partiu de uma conceituação geral sobre o construto *crenças* (DEWEY, 1959; PAJARES, 1992; PIERCE, 1877/1965) rumo à sua conceituação no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, numa abordagem em que as crenças, além do aspecto cognitivo, são igualmente concebidas como construtos sociais, afetivos e, sobretudo, contextuais (BARCELOS, 2003; 2006; BARCELOS; KALAJA, 2013; KALAJA, 1995; MUKAI, 2014). Em seguida, o trabalho aponta as principais bases teóricas a respeito das crenças dos professores de línguas, especificamente (BARCELOS; KALAJA, 2013; BORG, 2003; KALAJA et al., 2015). Nessa perspectiva, a fim de investigar as relações entre as crenças e a prática docente da participante, a pesquisa levou em consideração a experiência, numa perspectiva em que ela é concebida sempre em relação com o contexto (DEWEY, 1979), de modo que, no campo das crenças e ações dos professores de línguas, foram consideradas as experiências de aprendizagem anteriores; as experiências no campo da formação e as experiências em contexto de atuação profissional (BAILEY et al., 1996; BORG, 2007; JOHNSON, 1994; PHIPPS; BORG, 2009). A pesquisa, de natureza qualitativa, se configurou como um estudo de caso (FLICK, 2009; YIN, 2005), e se valeu de questionário; observação e notas de campo; narrativas escritas e entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1998; CLANDININ; CONELLY, 2000; STAKE, 2011) no processo de geração dos dados, os quais foram analisados em observação aos princípios de categorização e triangulação (CRESWELL, 2010). Embora os fatores contextuais de seu trabalho tenham exercido influência sobre certas práticas e, até mesmo, sobre certas crenças da professora participante, as crenças decorrentes das experiências de aprendizagem, se comparadas àquelas decorrentes dos outros campos de experiências, mostraram-se mais determinantes nas ações da professora (GABILLON, 2012). De igual modo, além das crenças investigadas, algumas questões de identidade (HALL, 2003; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) que emergiram durante a análise suscitaram reflexões que implicam problematizações sobre o curso de Letras e sobre a própria área de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente em contexto de educação pública (ALMEIDA FILHO, 2009; COX; ASSIS-PETERSON, 2008; LIMA, 2011; PAVAN; ALMEIDA FILHO, 2014).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino e aprendizagem de línguas. Crenças de professores de línguas. Crenças. Experiências. Ações.

## ABSTRACT

The research presented in the following pages refers to the construct *beliefs about language learning and teaching*, within a contextual approach (BARCELOS, 2011). Motivated by the fact that there is a city in the Brazilian State of Goiás, in which teachers without a formal graduation degree in Languages are hired by the local State Department of Education to teach in public schools, the research has investigated the beliefs about English learning and teaching of one of those teachers. Her beliefs about herself, considering her condition of not holding a formal degree in Languages, as well as about the kind of teacher who, in fact, is able to teach English have also been investigated. Additionally, the research has also sought to understand the way and whether or not her beliefs influence her actions as a teacher, based on her prior language learning experiences, her teacher education experiences and finally her teaching experiences in her present professional context. So, the study first explores the general concept of *beliefs* (DEWEY, 1959; PAJARES, 1992; PIERCE, 1877/1965;) and then moves to the theoretical basis of the construct *beliefs about language learning and teaching*, within an approach in which this concept is studied not only upon its cognitive dimension but also considering its social, affective and, above all, contextual nature (BARCELOS, 2003; 2006; BARCELOS; KALAJA, 2013; KALAJA, 1995; MUKAI, 2014). After that, the main theories about language teachers' beliefs, specifically, are presented. (BARCELOS; KALAJA, 2013; BORG, 2003; KALAJA et al., 2015). This way, aiming to study the relation between the participant's beliefs and her teaching practice, the research has taken the relation experience-context (DEWEY, 1979) into account to better understand the possible ways such beliefs influence her actions, depending on her prior learning experiences, her teacher education experiences and the experiences in her working context. (BAILEY et al., 1996; BORG, 2007; JOHNSON, 1994; PHIPPS; BORG, 2009). The research, thus, is of a qualitative nature and has been conducted as a case study due to the research questions (FLICK, 2009; YIN, 2005) in a way that the data were collected through the use of a *likert scale* questionnaire, observations with field notes, written narratives and interviews (BOGDAN; BIKLEN, 1998; CLANDININ; CONELLY, 2000; STAKE, 2011). Besides, the principles of categorization and triangulation have been observed during the process of analysis (CRESWELL, 2010). Although some contextual factors present in her workplace had influenced her teaching practices and, to a certain extent, her beliefs, most of her practices seemed to be more influenced by the beliefs formed during her prior language learning experiences, when compared to those rooted in her teacher education experiences or her experiences in professional context. (GABILLON, 2012). In addition to this, some identity issues (HALL, 2003; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) that emerged during the analysis have raised some debates concerning the graduation in Languages as well as the field of language teaching, especially within public education contexts (ALMEIDA FILHO, 1999; COX; ASSIS-PETERSON, 2008; LIMA, 2011; PAVAN; ALMEIDA FILHO, 2014).

**KEY WORDS:** Language learning and teaching. Language teachers' beliefs. Beliefs. Experiences. Practices.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ASL.....	Aquisição de Segunda Língua
D.....	Declaração do Questionário
E1.....	Primeira Entrevista
E2.....	Segunda Entrevista
LA.....	Linguística Aplicada
LE.....	Língua Estrangeira
L2.....	Segunda Língua
N.....	Narrativa Escrita
NC.....	Nota de Campo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 MOTIVAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 OBJETIVO GERAL.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2.1 Objetivos Específicos.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2.2 Perguntas de Pesquisa.....</b>	<b>4</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 O QUE SÃO CRENÇAS E PORQUE ESTUDÁ-LAS.....</b>	<b>6</b>
<b>2.3 CRENÇAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....</b>	<b>7</b>
<b>2.3.1 Um breve histórico dos estudos em Linguística Aplicada.....</b>	<b>7</b>
<b>2.3.2 Definições de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.....</b>	<b>10</b>
<b>2.4 CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....</b>	<b>15</b>
<b>2.4.1 Aprendizagem, formação e contexto: das origens à complexa natureza das crenças de professores de línguas.....</b>	<b>18</b>
<b>2.4.2 O sistema de crenças dos professores de línguas: crenças centrais e crenças periféricas.....</b>	<b>26</b>
<b>2.5 SÍNTESE.....</b>	<b>29</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2 NATUREZA DA PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
<b>3.3 MÉTODO.....</b>	<b>34</b>
<b>3.4 CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>36</b>
<b>3.5 PARTICIPANTE DA PESQUISA.....</b>	<b>37</b>
<b>3.6 ABORDAGEM CONTEXTUAL PARA INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS.....</b>	<b>37</b>
<b>3.7 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA.....</b>	<b>38</b>
<b>3.7.1 Questionário.....</b>	<b>38</b>
<b>3.7.2 Observações e Notas de Campo.....</b>	<b>40</b>
<b>3.7.3 Narrativas Escritas.....</b>	<b>42</b>
<b>3.7.4 Entrevistas.....</b>	<b>43</b>
<b>3.8 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>45</b>
<b>3.9 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....</b>	<b>48</b>
<b>3.10 SÍNTESE.....</b>	<b>49</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2 ANÁLISE DAS CRENÇAS DA PARTICIPANTE.....</b>	<b>52</b>
<b>4.2.1 Crenças sobre a natureza do ensino da língua inglesa.....</b>	<b>52</b>
<b>4.2.2 Crenças sobre o ensino de inglês no contexto da escola pública.....</b>	<b>60</b>
<b>4.2.3 Crenças sobre si, no âmbito profissional, na condição de não licenciada.....</b>	<b>70</b>
<b>4.2.4 Crenças sobre o curso de Letras e sobre o bom professor de inglês.....</b>	<b>81</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....</b>	<b>93</b>
<b>5.2 IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO.....</b>	<b>97</b>

<b>5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>122</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Motivação e Justificativa

A multiplicidade de contextos em que as questões de interesse da Linguística Aplicada (LA) se manifestam revela fenômenos ainda não explorados, de modo que os recortes envolvendo os processos recorrentes neste universo são a prova de que os fenômenos que continuam chamando a atenção de pesquisadores e estudiosos da área ainda representam um considerável volume de aspectos que merecem descrição e análise. Entre eles, os processos de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente em contextos educacionais formais, são o fulcro de incontáveis pesquisas de mestrado e doutorado, pois não encerram as possibilidades de compreensão dessas ocorrências, entre as quais, até o momento, muitas não foram investigadas.

Embora várias entre tais ocorrências sejam, em princípio, consideradas ordinárias ou colocadas num plano desimportante, um processo de investigação cuidadosa de certos elementos constitutivos de tais situações, os quais despertam curiosidade, podem indicar respostas para lacunas até o momento não preenchidas pelos resultados das pesquisas mais recentes ou, em última instância, apontar os horizontes que trarão um maior entendimento de certas proposições teóricas pertinentes.

De posse desse argumento, a motivação para a pesquisa apresentada nesta dissertação decorreu do interesse por compreender certas questões que subjazem a um fenômeno que tem sido recorrente nas escolas da rede estadual de uma cidade goiana localizada na região do entorno do Distrito Federal, em que, no processo de contratação de professores de inglês temporários, a Subsecretaria Regional de Educação admite professores não Licenciados em Letras, entre os quais, professores ainda não graduados ou profissionais de outras áreas, sem que sejam submetidos a algum tipo de exame de proficiência na língua-alvo.

Ocorre que a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que regulamenta a Educação no Estado de Goiás, no Artigo nº 84, determina a Licenciatura Plena como formação mínima para o exercício do magistério no Ensino Médio. Não obstante, a mesma Lei, em virtude da alta demanda e da carência de profissionais habilitados nas áreas específicas para o exercício do Magistério, também prevê a admissão de profissionais que tenham diploma de graduação, mas que estejam em programas especiais de capacitação

pedagógica.

Mais de dez anos depois, a Resolução do Conselho Estadual de Educação, CEE/CP N. 5, de 10 de junho de 2011, no artigo nº 77, determina que os professores das unidades públicas e privadas devem, como se pode verificar no próprio texto, ser habilitados “em curso superior e de licenciatura de graduação plena, compatível com a área específica de sua atuação”.

O fato é que, mesmo diante do que prevê a resolução, que não trata de ações especiais para a falta de pessoal qualificado como o fez a Lei Complementar, a Subsecretaria Regional na cidade em questão, mediante autorização e supervisão da Secretaria Estadual de Educação, admite a contratação de professores temporários com formação em outras áreas, em face da ainda presente falta de professores com habilitação específica. Trata-se de uma grande demanda por profissionais na região, a qual ainda tem grande carência de professores com formação específica. Em linhas gerais, o critério para a contratação de profissionais que atuarão na área de ensino de inglês é, basicamente, a comprovação documental de que tenham feito algum curso de inglês ou algum tipo de experiência com ou no idioma.

De acordo com informações fornecidas pela Direção do Núcleo Administrativo da Subsecretaria Regional de Educação, colhidas no dia 28/07/2016, num levantamento inicial, de caráter exploratório, a cidade em questão conta com 33 escolas estaduais, em que existem, atualmente, 79 professores de língua inglesa em serviço. Desse número, 57 são professores temporários, compostos por profissionais licenciados, graduandos do curso de Letras ou profissionais formados em outras áreas, além de professores graduandos de outras áreas. Entre os professores temporários não licenciados, 19 são profissionais formados em outras áreas. Nesse cenário, selecionei para participar da pesquisa uma professora não licenciada em Letras, ainda não graduada, estudante do curso de Direito.

A justificativa para a escolha da participante da pesquisa aqui proposta fundamenta-se no interesse por investigar as crenças de uma profissional que está trilhando um caminho acadêmico em um campo diverso da área de Letras. Ademais, somou-se a tal interesse uma curiosidade por compreender até que ponto tais crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas podem se assemelhar ou se relacionar com as de alguém licenciado na área de Letras e atuante no ensino de inglês. Conseqüentemente, em virtude dos resultados da pesquisa, o estudo teve também o objetivo de promover reflexões acerca do perfil de profissional que ensina língua estrangeira atualmente e aquele que se enseja formar.

Desse modo, num cenário político e educacional em que, mediante a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, a questão do notório saber tem sido objeto de

intensos debates, duas reflexões se colocam diante de nós: a primeira diz respeito a perguntar até que ponto um profissional não licenciado pode atender às demandas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), considerando, em comparação com o currículo de um curso de Letras, os saberes de tal profissional. A segunda reflexão, por outro lado, nos leva a questionar a qualidade dos cursos de Letras, de modo que profissionais não licenciados tenham comprovadas competências que sejam compatíveis ou, talvez, superiores às de um licenciado, o que, em tese, colocaria em xeque a legitimidade da área e a necessidade de uma formação superior cujas exigências poderiam ser atendidas por alguém sem a referida certificação.

Os resultados de pesquisas recentes sobre certos construtos amplamente investigados na área de LA, como, por exemplo, *crenças de aprendizes e professores de línguas* sobre o processo de ensino e aprendizagem de que fazem parte, têm se desdobrado em novos trabalhos de pesquisa que refinam teorias propostas, refutam asserções ou analisam as manifestações de tais construtos em contextos específicos e diversificados.

Embora se argumente que temática em questão – crenças – constitua uma das áreas mais exaustivamente pesquisadas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, é interessante perceber como Barcelos (2001) chama atenção para o fato de que a maior parte dos trabalhos produzidos sobre o construto até então apenas apontou e descreveu quais eram as crenças dos professores e dos aprendizes de línguas investigados. De tal sorte, as relações entre as crenças investigadas e o contexto ou, ainda, entre as crenças, as experiências e ações dos envolvidos continuam constituindo um amplo e rico campo para investigação, como asseguram Phipps e Borg (2009).

Assim, pautado no trabalho realizado por Menezes, Silva e Gomes (2011), que registrou apenas 16 publicações com foco em crenças numa pesquisa que investigou 1446 artigos de periódicos nacionais e internacionais, acredito que investigar as crenças de uma profissional com o perfil acima descrito traz mais luz às questões de ensino e aprendizagem de línguas em contextos múltiplos. Da mesma forma, o estudo também pode desvelar quais são as implicações de tal ocorrência para a área de Letras e para a identidade do tipo profissional que pode atuar em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. De igual modo, a possibilidade de uma maior compreensão da forma como as crenças de tal profissional influenciam sua prática docente permite antever resultados que apontem para um entendimento mais refinado das características de seu ensino e, conseqüentemente, do impacto de sua prática sobre a aprendizagem dos alunos.

## **1.2 Objetivo Geral**

Analisar a forma como as crenças de uma professora de inglês de uma escola da rede pública estadual em uma cidade goiana do entorno de Brasília influenciam sua prática docente, considerando que esta profissional não é licenciada em Letras-Inglês, ou seja, não formalmente habilitada.

### **1.2.1 Objetivos Específicos**

- a) Investigar as crenças dessa professora sobre como se ensina e se aprende inglês, considerando tanto o seu ponto de vista de aprendiz como o de professora da língua inglesa.
- b) Investigar as crenças dessa professora sobre si mesma, na condição de não licenciada em Letras, assim como sobre qual profissional está apto para ensinar inglês.
- c) Analisar como as crenças dessa professora manifestam-se na sua prática docente, considerando suas experiências e seu contexto de atuação profissional.

### **1.2.2 Perguntas de Pesquisa**

- a) Quais são as crenças a respeito de como se ensina e de como se aprende inglês de uma professora de uma escola da rede pública estadual em uma cidade goiana localizada no entorno de Brasília?
- b) Quais são as crenças dessa professora sobre si mesma, na condição de não licenciada em Letras, e sobre que tipo de profissional está apto a ensinar inglês?
- c) De que forma as crenças identificadas influenciam a prática docente da professora, considerando suas experiências e seu contexto de atuação profissional?

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Introdução

Por muito tempo, as crenças foram consideradas um elemento tão misterioso que a mais remota possibilidade de que elas pudessem constituir um construto passível de investigação científica fez com que muitos pesquisadores as ignorassem, evitando, infelizmente, um conceito “tão formidável”, como bem coloca Pajares (1992). Não é surpresa que, por tal razão, elas tenham sido vistas, durante um longo período, como uma preocupação própria da filosofia e, num sentido mais espiritual, da religião (PAJARES, 1992).

Embora as crenças sejam reconhecidas como um “construto complicado”, complexo e de difícil investigação, seu estudo se torna não apenas viável, como também recompensador, na medida em que elas são especificadas e “cuidadosamente operacionalizadas”<sup>1</sup>, isto é, investigadas sob uma epistemologia específica e com metodologia apropriada (PAJARES, 1992).

Assim, ante um elemento possivelmente intrínseco à natureza humana, é necessário entender como o “crer” tem sido compreendido, categorizado e definido em termos científicos nas últimas décadas, dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente se considerarmos que tal processo é, certamente, objeto de muitas crenças arraigadas, as quais afetam todos os elementos que o constituem de forma tão própria (ABDI; ASADI, 2015).

De tal sorte, neste capítulo, apresento uma breve definição das crenças em caráter geral, partindo para sua conceituação e compreensão no âmbito da aprendizagem e do ensino de línguas. Em seguida, procuro elencar algumas das principais bases teóricas a respeito das crenças no âmbito do ensino de línguas para, por fim, apresentar o aporte teórico específico a respeito de crenças de professores de línguas, em relação com as experiências, ações e contexto, assim como suas implicações sobre os mais diversos elementos do complexo processo em que os professores de línguas são agentes.

---

<sup>1</sup> As traduções das citações em inglês foram feitas por mim.

## 2.2 O que são crenças e porque estudá-las

Conquanto figurem, por tradição, no campo da religião e da filosofia, as crenças constituem um conceito fundamental nas disciplinas que, de alguma forma e em algum nível, tratam da ação e do comportamento humano (FISHBEIN; AJZEN, 1975), especialmente se encaradas num sentido menos metafísico ou espiritual, e mais cognitivo, emocional e social. Embora se advogue que sejam elementos contrários à razão e à capacidade humana de pensar, as crenças não se limitam a mitos para explicar ou descrever fatos ou situações para os quais o empirismo não proporcione explicações. Assim, encaradas sob outro prisma, uma crença não pode ser reduzida a uma mera representação da realidade; antes, é um estado ou disposição para a ação, que nos permite antever os resultados que almejamos ou expectativas que possuímos (PIERCE, 1877/1965). Sob tal perspectiva, as crenças não são apenas descritivas, mas performativas.

Nessa perspectiva, conferido às crenças um caráter racional e posicionando-as como um construto chave no âmbito da Educação, Dewey (1959, p. 16) as equipara, em certo sentido, ao pensamento, afirmando que uma crença “abrange todas as matérias de que não temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear a nossa ação; e, igualmente, as matérias aceitas como verdadeiras, como conhecimento, suscetíveis, todavia, de futuras indagações [...]”. A crença, portanto, configura uma característica humana perfeitamente racional, sendo, conseguintemente, uma forma de pensamento, o qual é “a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a *crer* no que é sugerido [...]” (grifo meu) (DEWEY, 1959, p. 21). Logo, reitera-se que crenças não são somente descrições, ou apenas representações, mas “filtros da realidade” (ARNOLD, 1999), ou seja, formas de ver, perceber e sentir o mundo para, posteriormente, agir sobre ele.

Assim, as crenças são um tipo de conhecimento; e muito embora os termos “conhecimento” e “crença” sejam, por vezes, tratados de maneira distinta no âmbito da pesquisa científica, a depender da fundamentação teórica utilizada (BERNAT; GVOZENKO, 2005), entendo que, no estudo das crenças e à luz do que colocam Pierce (1877/1965) e Dewey (1959), embora não sejam sinônimos perfeitos, tais termos possuem certa equivalência. Para tanto, pauto-me em Dewey (1933), segundo quem as crenças são uma forma de conhecimento, e portanto, a meu ver, objetos suscetíveis à investigação científica e plenos de potencial para aclarar as questões e os processos de que são elementos. É nesse

sentido que a crença é vista como um saber (BANDEIRA, 2003). Ademais, não é tarefa fácil tentar distinguir crença e conhecimento, se considerarmos que a partilha social, cultural e linguística de diferentes formas de pensamento e discurso marcam os mais diversos níveis das relações humanas (DUFVA, 2003).

Na mesma direção, de tal modo as crenças estão interconectadas a outros aspectos dos processos cognitivos que a própria “formação e desenvolvimento das crenças podem ser vistos como um tipo de aprendizagem” (WOODS, 2003, p. 202). Ora, ao encararmos a crença como um tipo de aprendizagem, reiteramos, portanto, a concepção de crença como uma forma de conhecimento, o que se traduz melhor nas palavras de Brent (1992, p. 1), segundo quem “o conhecimento é aquilo em que alguém acredita e aceita, ao menos provisoriamente, como verdadeiro”.

Feitas tais considerações, vê-se que o que o estudo das crenças coloca-se numa posição importante para as pesquisas que tratam da dramaturgia social humana em todas as suas ocorrências, na medida em tais estudos nos auxiliam a entender a dinâmica das relações sociais, assim como a estrutura e o funcionamento das instituições, sendo pertinente citar as palavras de Breen (2001, p. 123), para quem “nenhuma instituição social humana ou relacionamento podem ser adequadamente compreendidos a menos que se leve em conta as expectativas, valores e *crenças* que elas envolvem” (grifo meu). Ademais, tal é o valor das crenças para a compreensão dos processos de aprendizagem e ensino de línguas que, em 1983, já se asseverava que as “ideias” ou “mitos pessoais” dos aprendizes acerca da própria aprendizagem revelavam-se mais importantes para uma compreensão mais ampla do desempenho individual de cada aprendiz que as teorias universais de aprendizagem de línguas comumente conhecidas (THOMAS; HARRI-AUGUSTEIN, 1983).

Ante as considerações até agora feitas, passo para a próxima seção, que trata das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, especificamente.

## **2.3 Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas**

### **2.3.1 Um breve histórico dos estudos em Linguística Aplicada**

Antes de quaisquer considerações sobre o percurso histórico do construto “crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas”, é necessário ter em mente de que forma tal

construto se situa dentro da área de LA, como parte do escopo de estudos da subárea de ensino e aprendizagem de línguas.

Como lembram Menezes, Silva e Gomes (2011, p. 25), o objeto de investigação da LA é “a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou de outra língua, seja em qualquer outro contexto em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem.” É nessa perspectiva que Almeida Filho e Oliveira (2016, p. 203) apontam a LA como “área autônoma marcada pela pesquisa de tipo aplicado sobre objetos distintos envolvendo questões de linguagem como prática social [...]”, identificando-a como “área aplicada da Linguagem”.

De tal modo, relação entre as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas como tema de pesquisa e a LA se dá mediante a vinculação de tal construto à subárea de aprendizagem e ensino de línguas, como elemento pertencente aos processos de ensinar e aprender línguas, os quais, conforme mencionado anteriormente, integram o escopo de estudos da LA, como práticas sociais em que a linguagem está posta em uso.

Inicialmente, as crenças de professores e aprendizes de línguas, bem como as percepções e ideias individuais dos aprendizes a respeito do processo em que estavam inseridos ocupavam um lugar desimportante dentro dos estudos de Aquisição de Segunda Língua (ASL), sendo tratadas de maneira periférica na área em questão (WOODS, 2003). A incorporação das crenças à LA, no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas, como um construto importante e com potencial para investigação se deu, como pontua Barcelos (2004), mediante uma mudança dentro da própria área, cujo enfoque passava da linguagem como fim ou produto para o processo de aprendizagem em si, de modo que o aprendiz passava a ocupar um papel central, especialmente com o advento do ensino comunicativo de línguas.

Embora ainda incipiente, o interesse pela pesquisa sobre crenças na área de aprendizagem e ensino de línguas começava a sinalizar com Hosenfeld (1978), que se referia ao conceito utilizando o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2004, p. 127), para falar das concepções dos aprendizes sobre as questões que envolviam a aprendizagem. Tal qual apontam Bernat e Gvozdenko (2005), outras publicações correlatas se seguiram a Hosenfeld, referindo-se às crenças com outros termos, como “insights” (OMAGGIO, 1978), “pressuposições dos aprendizes” (RILEY, 1980) e “mitos pessoais” (THOMAS; HARRI-AUGUSTEIN, 1983), de modo que o termo “crenças” aparece, pela primeira vez, dentro da LA, num questionário fechado (BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory), desenvolvido por Horwitz em 1985, utilizado como instrumento de

investigação das crenças de aprendizes e professores de línguas (BARCELOS, 2004; SILVA, 2007).

Não obstante, conforme colocado por Mukai (2014), até o momento da popularização dos estudos das crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, tal qual se pode ver atualmente, elas eram vistas como “conceitos e preconceitos relativos ao estudo de determinada língua estrangeira” (HORWITZ, 1987) ou ainda equivalentes ao conhecimento metacognitivo dos aprendizes (WENDEN, 1999). De tal modo, no período em questão, “era importante apenas identificar as crenças dos alunos sem considerar suas experiências do passado, ações e contexto social em que estavam inseridos” (MUKAI, 2014, p. 401), pois as crenças eram, nesse período, vistas como estruturas fixas, imutáveis e próprias de cada aprendiz. Em outras palavras, encaradas como conhecimento metacognitivo, as crenças eram consideradas estáveis por natureza (KALAJA, 1995) e pesquisadas como um elemento cujo entendimento pudesse conduzir a uma compreensão maior das estratégias de aprendizagem de línguas empregadas pelos indivíduos.

Entretanto, com base em pesquisas como a de Holec (1987), o qual já questionava o caráter fixo e preestabelecido dado às crenças, apresentando-as com uma natureza distinta da assumida pelos pesquisadores até então, uma movimentação na área de ASL começava a tomar forma, intensificando-se e culminando em estudos como o de Kalaja (1995), a qual propunha uma nova concepção das crenças, argumentando que elas não são fixas ou estáveis, mas socialmente construídas, emergindo da interação com os outros. Assim, ao definir as crenças como “não cognitivas”, mas “sociais por natureza”, podendo variar dependendo do contexto, Kalaja (1995, p. 196) também propôs que elas fossem estudadas por meio de métodos mais diretos, opondo-se, de igual modo, à abordagem metodológica de investigação das crenças utilizada até então, que se valia, basicamente, de questionários fechados, como o BALLI, ou entrevistas realizadas com aprendizes e professores (KALAJA; BARCELOS, 2013).

Essa virada na maneira de se conceber e, conseqüentemente, investigar as crenças (BARCELOS 2001; 2003; KALAJA; BARCELOS, 2013) também pode ser percebida em outros estudos posteriores aos de Kalaja (1995), como os de Woods (1996), Hosenfeld (1999) e White (1999), os quais, segundo Barcelos (2004), levam em consideração o contexto como importante na formação das crenças, que são, para tais autores, fruto da experiência e dinâmicas. Assim, com a crescente intensificação dessas novas investigações sobre crenças, elas não apenas passaram a ocupar uma posição de maior atenção por parte de pesquisadores, como também os resultados das novas pesquisas principiavam em apontá-las como uma das

variáveis que, junto a fatores gerais (idade, sexo, aptidão, motivação e personalidade) e estados afetivos, influenciam diretamente, o processo de ASL (ELLIS, 1995).

A importância dos estudos das crenças sob essa nova perspectiva para a área de ensino e aprendizagem de línguas fica mais evidente quando vemos que Almeida Filho (1993) as posiciona como uma das forças atuantes em seu modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL). Dessa maneira, além de elevar o construto a um novo status, situando-o num modelo teórico, o autor apresenta as crenças como fundamentais na determinação da abordagem, que equivale a “um conjunto de disposições, conhecimentos, *crenças*, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (grifo meu) (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 17).

A relação entre as crenças e a abordagem de aprender línguas proposta por Almeida Filho (1993) reverbera o que também foi colocado por Abraham e Vann (1987, p. 95), segundo quem as crenças formam um tipo de filosofia dos aprendizes sobre como se aprende uma língua. Tal filosofia “guia a abordagem que eles empregam em situações de aprendizagem de língua, o que, em contrapartida, se manifesta em estratégias observáveis e não observáveis na aprendizagem e na comunicação”. Assim como Holec (1987), Abraham e Vann (1987) já situavam as crenças como intervenientes expressivas no processo de aprendizagem de uma nova língua.

Diante desse breve histórico, é pertinente asseverar que a pesquisa descrita nessa dissertação se pauta num conceito de crenças desenvolvido e ampliado após a virada conceitual e metodológica a respeito do construto “crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas”, ocorrida a partir da década de 90. Após a publicação de Kalaja (1995), muitos dos novos estudos que investigaram as crenças de aprendizes e professores de línguas conformaram-se a um paradigma segundo o qual as crenças deixavam de ser vistas como estáveis e preconcebidas nas mentes dos indivíduos, passando, portanto, a ser concebidas como contextuais, socialmente construídas e situadas e, por vezes, paradoxais.

É com base nessa nova concepção de crenças que este trabalho se desenvolve, as quais serão, na seção que segue, exploradas mais profundamente em termos conceituais.

### **2.3.2 Definições de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas**

Ao longo de suas vidas, as pessoas internalizam crenças (que variam entre os indivíduos) sobre o que é linguagem, o que é língua e o que seria uma linguagem adequada ou

esperada (WOODS, 1996, p. 186), de sorte que, no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas, tais crenças podem, de modo geral, ser definidas como “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72).

Contudo, a fim de contemplar a natureza e as características das crenças em sua totalidade (se é que isso é possível), é necessário conhecer mais detalhadamente os elementos que as constituem. Reconhecendo, entretanto, que promover “uma definição para um conceito tão complexo e latente como as crenças é sempre um desafio” (BERNAT, 2008, p. 9), e considerando a afirmação de Madeira (2005, p. 353), para quem muitos e variados “fatores inter-relacionados atuam na formação das crenças de aprendizes (e professores) de línguas que qualquer tentativa de expor ou delimitá-los seria praticamente inatingível”, as linhas que seguem são um modesto esforço de conceituar e examinar mais detalhada e profundamente as crenças, à luz de certos estudos e teorias que levam em conta o contexto e as experiências na sua constituição.

Tais estudos, como procurarei elencar a seguir, se desenvolveram rumo a uma concepção de crenças semelhante àquela bem colocada por Mukai (2014, p. 401), para quem as crenças são “interativas e socialmente construídas a partir das nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos”.

Ora, ao fazer um levantamento das definições de crenças sobre ASL, localizadas em onze publicações feitas entre os anos 1987 e 1999, Barcelos (2003, p. 8-10) argumenta que, a despeito da terminologia utilizada pelos autores para definir o construto, tais definições se mostram consensuais em sugerir que “as crenças não têm apenas uma dimensão cognitiva, mas também uma dimensão social, porque elas nascem das interações com os outros e com o meio”. Considerando os aspectos das crenças, inferidos das definições apresentadas nas pesquisas empreendidas pelos autores elencados por Barcelos (2003), muito embora tais estudos não as tenham investigado sob um paradigma contextual, as crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas são, claramente, um construto social, que emerge das experiências, o que, de modo algum, nega seu componente cognitivo, antes, reforça-o, especialmente se atentarmos para pesquisas sobre cognição mais recentes, como a de Watson-Gee (2004). Segundo a autora, a cognição humana, a que ela prefere chamar de “mente”, passa a ser vista não mais numa dimensão puramente individual, mas coletiva, visto que “nós, humanos, ocupamos um conjunto de ambientes com e nos quais nossos corpos e mentes co-evoluíram, e isso nos confere experiências comuns” (WATSON-GEGEO, 2004, p. 333). Em

outras palavras, sob essa nova perspectiva, a cognição também é constituída socialmente, pois as pessoas, segundo a autora, pensam “em conjunto com outras”.

De tal modo, ainda no início das pesquisas acerca de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em contexto brasileiro, elas podem, sob a terminologia “cultura de aprender”, ser definidas como sendo “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como 'normais' pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13); ou ainda como “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (BARCELOS, 1995, p. 40).

As definições apresentadas por Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995), apesar de não contemplarem determinados aspectos das crenças apontados por pesquisas mais recentes, já enfatizavam o papel do contexto na configuração do que, nas palavras dos autores, se entende por “cultura de aprender”, a qual se constitui, também, mediante as experiências vividas pelos aprendizes e, cabe pontuar, pelos professores de línguas. É convergente com as definições ora apresentadas o que coloca Kalaja (1995, p. 196), para quem as crenças, ainda chamadas pela autora de conhecimento metacognitivo, podem ser vistas como “socialmente construídas, emergindo da interação com os outros, e portanto, elas seriam, basicamente, não cognitivas e sociais por natureza”.

Essa atenção ao caráter contextual e, particularmente, experiencial das crenças, elementos-chave na redefinição do construto quando da reconfiguração de seu paradigma conceitual e metodológico a partir da década de 90, também se verifica na conceituação de Félix (1998, p. 26), para quem uma crença é uma opinião que se baseia em “pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem”. Apesar de os termos “pressuposições” ou “elementos afetivos”, presentes da definição de Félix (1998), remeterem, em princípio, à ideia de componentes puramente individuais e subjetivos da experiência formadora da crença, é necessário pontuar que “a experiência não se processa apenas dentro da pessoa”, pois existem “fontes fora do indivíduo que a fazem surgir” (DEWEY, 1979, p. 31), ou seja, ela se efetua também no e por meio do contexto, o que confirma sua influência na configuração das crenças e transcende uma atribuição puramente individual que se dê à

experiência e, conseqüentemente, às crenças. Nessa perspectiva, a experiência (e a crença) tem, duplamente, uma dimensão social e individual, o que é reforçado por Silva (2007, p. 247), quando declara que “as crenças podem ser pessoais ou coletivas”.

Semelhantemente, enfatizando o papel do contexto na formação das crenças, Nunan (2000, p. 8), citado por Barcelos (2004, p. 138), argumenta que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem representar momentos específicos de aprendizagem, no sentido de que elas foram “contextualizadas dentro de interpretações de experiências de aprender línguas específicas em contextos educacionais específicos”, o que torna difícil (talvez impossível) investigar as crenças sem conhecer o contexto. É nessa perspectiva que a concepção de crenças asseverada pela autora reforça a relação contexto-experiência, ao declarar que “as crenças (ou conhecimento) são parte da experiência e estão inter-relacionadas com as ações e com o meio” (BARCELOS, 2000, p. 60). Portanto, reitera-se que elas “estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com o qual interage” (SILVA, 2007, p. 247).

A importância da relação entre contexto e experiência na formação das crenças de aprendizes e professores de línguas se intensifica à medida que avançam as pesquisas sobre crenças. Barcelos (2004, p. 132), por exemplo, amplia sua definição, afirmando que elas “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Tal definição reverbera os resultados de estudos alinhados com tal perspectiva, como o de Rust (1994). Seus achados já apontavam a influência do contexto durante as experiências de ensino no primeiro ano de atuação profissional de professores recém-formados, cujas crenças, inferidas pelas ações, eram claramente influenciadas pelas experiências situadas nos contextos educacionais específicos em que estavam situados, as quais não correspondiam, necessariamente, às crenças desenvolvidas ao longo de suas vidas como estudantes. Em tal perspectiva, como colocado por Bernat (2008, p. 14), as crenças são socialmente construídas, utilizadas em processos de interpretação e ação sobre o mundo, o que dá “reconhecimento ao papel do contexto nos processos mentais”.

Ante as características das crenças de professores e aprendizes de línguas ora elencadas, cujos elementos mais expressivos são experiência e contexto interconectados, Barcelos (2006, p. 18) aponta, com base em novos estudos, uma visão mais completa desse construto, afirmando que, no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, elas são “uma forma de pensamento, [...] construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas num processo interativo de interpretação e (re)significação”.

A autora adiciona que as crenças são “sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. Assim, a fim de explorar a natureza das crenças a partir de tal definição, Barcelos (2006, p. 19-20) lista alguns dos fatores ou elementos que, marcadamente, configuram sua natureza. Para a autora, as crenças são:

- a) dinâmicas: certas crenças podem mudar ao longo do tempo;
- b) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: crenças não são entidades fixas na mente das pessoas, mas se desenvolvem à medida que interagimos e vivenciamos nossas experiências em certos contextos, os quais influenciam e podem ser influenciados pelas crenças;
- c) experienciais: processos cognitivos são resultado do contexto e da experiência<sup>2</sup>;
- d) mediadas: crenças são instrumentos de ação, aprendizagem e tomada de decisão;
- e) paradoxais e contraditórias: certas crenças podem ser instrumentos de empoderamento ou obstáculos aos processos de ensino e aprendizagem;
- f) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: crenças podem ou não influenciar a ação<sup>3</sup>, ao passo que ações podem ou não influenciar as crenças;
- g) não tão facilmente distintas do conhecimento: como elementos que possuem uma dimensão social e cognitiva, crenças e conhecimento não são facilmente separados.

Considerando as linhas anteriores, é preciso ter em mente que, na literatura em LA, há uma vasta bibliografia a respeito de pesquisas que têm investigado os mais diversos aspectos das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, os quais não puderam ser esgotados nessa breve revisão. Dada sua complexidade e, certamente, fatores ainda não explorados, o construto em questão ainda se mostra, principalmente em propostas de pesquisas que o relacionem ao contexto de maneira mais direta, pleno de possibilidades para descobertas. Todavia, ante o aporte teórico ora revisado, o qual dá fundamentação para investigações que, embora não anulem o componente cognitivo, enfatizam a dimensão social do conceito, passo

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, o conceito de experiência está alinhado ao que propõem Miccoli e Lima (2012, p. 50), segundo quem a experiência é compreendida “como um processo orgânico que agrega organismos em inter-relações com outros seres, em determinado meio, constituindo-se, como tal, a partir do momento em que alguém narra suas vivências”, podendo ser individual e/ou coletiva. De igual modo, alinhado com Dewey (1979), o conceito de “experiência” que guiou o presente trabalho a concebe como interativa e não dissociada do meio, incluindo “percepção, pensamento, sentimento, sofrimento e ação em processo dialético pelo qual seres humanos e o próprio meio se transformam” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 53).

<sup>3</sup> Neste trabalho, encaro as ações como um conjunto de elementos e processos que, direta ou indiretamente, caracterizam o comportamento do professor de línguas. Assim, pautado em Borg (2003) e Woods (1996), entendo que as ações incluem os processos de tomada de decisão do professor, antes, durante e depois da aula; a escolha, consciente ou não, por determinadas metodologias em detrimento de outras; e a materialização desses processos no efetivo exercício da prática docente. Ademais, o entendimento do conceito de “ações”, aqui, se alinha a Dewey (1959), para quem elas estão ligadas ao pensamento, sendo a expressão da natureza performativa das crenças.

para a próxima seção, que trata da teoria acerca das crenças de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas, especificamente.

## **2.4 Crenças de professores sobre o ensino e a aprendizagem de línguas**

Embora os estudos sobre crenças de professores de línguas possivelmente superem em número aqueles que tratam das crenças de aprendizes (KALAJA et al., 2015, p. 8), a pesquisa acerca desse construto é “um tópico relativamente novo na educação linguística” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 385). De tal sorte, a investigação descrita nesta dissertação encontra justificativa para sua realização também em virtude da peculiaridade da participante investigada (professora de inglês não licenciada), confirmando certas orientações para pesquisas futuras encontradas na literatura especializada, segundo as quais os aspectos particulares das crenças de aprendizes e professores de línguas, em relação com a especificidade de seus contextos e experiências, merecem atenção (BARCELOS, 2001, p. 87; 2004, p. 147; SILVA, 2007, p. 257). Assim, nesta seção, abordo a fundamentação teórica a respeito das crenças de professores de línguas, especificamente.

Ora, tratando das crenças de professores de inglês sobre ensino e aprendizagem de línguas, Borg (2001, p. 186) define o construto como uma proposição que pode ser “consciente ou inconscientemente mantida, que é avaliativa, no sentido de que é aceita como verdadeira pelo indivíduo e é, portanto, imbuída de emoção; logo, ela serve como um guia para o pensamento e o comportamento”. Embora sucinta, a definição da autora enfatiza a relação entre a crença, pensamento e ação, que são elementos-chave nas investigações sobre cognição e, especificamente, crenças de professores. A teoria advinda de tais pesquisas, mesmo não exaustivamente esgotada nesta revisão, será apresentada nas linhas que seguem.

Em termos históricos, é possível dizer que o estudo empreendido por Lortie (1975) é um marco nas pesquisas cujo foco recai sobre as crenças de professores (BARCELOS; KALAJA, 2013), abrindo caminho para um novo paradigma de investigação. Antes da década de 70, o ensino era visto numa relação processo-produto, cuja ênfase estava, basicamente, “no comportamento do professor e nos resultados da aprendizagem” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 385), de modo que, somente mais recentemente (a partir da década de 90), o pensamento e o conhecimento do professor (assumidos, nesta dissertação, como suas crenças ou elementos delas), passaram a ser reconhecidos como componentes fundamentais, os quais

desempenham um papel importante em toda a sua atividade, como pontuam Barcelos e Kalaja (2013).

Em consonância com o que afirmam Barcelos e Kalaja (2003), Borg (2003, p. 81) reconhece que os estudos acerca da cognição (conhecimento, pensamento e crenças) de professores de línguas realizados entre 1980 e 2000 atestam o impacto desse construto na vida profissional dos professores, em todas as suas atividades. Desse modo, a partir de tais estudos, os quais colocam as crenças (no campo da cognição dos professores) em destaque, o autor assevera que os professores de línguas são sujeitos ativos, que tomam decisões “guiados pelo pensamento, os quais realizam escolhas instrucionais, ao lançarem mão de complexas redes de conhecimento, pensamentos e crenças que são orientadas para e pela prática, personalizadas e sensíveis ao contexto” (BORG, 2003, p. 81).

Assim como Borg (2003), Woods (1996) já propunha uma visão holística da cognição dos professores de línguas, em que as crenças, junto ao conhecimento e às suposições, configuram uma rede integrada baseada na qual os professores refletem, tomam decisões e agem. Para o autor, esse sistema (crenças, suposições e conhecimento) desempenha “um importante papel na forma como o professor interpreta eventos relacionados ao ensino (tanto na preparação para o ensino quanto na sala de aula), e, portanto, afeta as decisões de ensino que são tomadas em última instância”. (WOODS, 1996, p. 184). Assim, ao posicionar as crenças como um dos elementos de uma rede integrada que norteia as decisões do professor, Woods reforça seu papel não apenas nas decisões em sala de aula, como também nas avaliações, julgamentos e, num sentido mais amplo, no comportamento do professor.

Não obstante, é preciso pontuar que, embora autores como Woods (1996) e Borg (2003) estabeleçam certa diferenciação entre crenças, pensamento, conhecimento e suposições do professor como elementos que integram sua cognição, nesta dissertação, entendo que o termo “crenças” abarca, em certo sentido, todas essas concepções, já que, conforme mencionado anteriormente, elas são uma forma de pensamento e conhecimento (DEWEY, 1959). Ademais, conforme colocado pelo próprio Woods (1996, p. 185), o qual apresenta esses elementos numa visão integrada e não dissociada, os esforços dos primeiros estudos e pesquisas para distinguir crenças, suposições e conhecimento já “se esmaeceram”. É nesse sentido que “na mente do professor, componentes como conhecimento, crenças, concepções e intuições estão inextricavelmente entrelaçados”. (VERLOOP et al., 2001, p. 446).

Semelhantemente, no sentido de apontar a importância das crenças para a compreensão das ações do professor, Sadegui e Abdi (2015, p. 1), declaram que as crenças de professores de línguas “existem em muitos níveis, do global ao pessoal, e servem como uma

abrangente estrutura para o entendimento e o engajamento no mundo”, ao passo que, ainda na década de 90, ao afirmar que as crenças de professores de línguas influenciam tanto sua percepção quanto avaliação, além de desempenhar um papel crítico na forma como aprendem a ensinar e a interpretar novas informações, Johnson (1994, p. 439) já reforçava que “o entendimento das crenças dos professores é essencial para o aprimoramento de suas práticas de ensino e dos programas de capacitação profissional para professores”. Para a autora, toda essa atenção em torno do papel das crenças no desempenho profissional dos professores de línguas culminou na conclusão de que “as crenças dos professores, em última análise, tornar-se-ão um dos construtos psicológicos mais valiosos para o ensino e para a formação dos professores”.

Já para Barcelos e Kalaja (2013, p. 385), a importância do estudo das crenças de professores de línguas reside nos seguintes aspectos:

- a) as crenças se relacionam às reflexões dos professores de línguas sobre suas próprias práticas;
- b) as crenças se relacionam às decisões e ações dos professores em sua prática cotidiana;
- c) as crenças se relacionam à postura e às respostas dos professores frente a possíveis mudanças ou inovações;
- d) as crenças estão ligadas ao processo em que os professores aprendem a ensinar;
- e) as crenças se relacionam à resistência a novos métodos e atividades em sala de aula.

Transcendendo o contexto e o ambiente escolar, Barcelos e Kalaja (2013) asseveram que certas crenças não se limitam à atividade docente realizada em sala pelos professores, no sentido de que, por tal razão, esses profissionais agem como guardiães e mediadores de suas crenças para as futuras gerações de aprendizes e terceiros. Assim, sendo de especial valor para a pesquisa apresentada nesta dissertação, torna-se crucial entender as crenças dos professores de línguas, num âmbito maior, sobre o processo de que fazem parte, pois elas “podem se refletir em suas práticas não apenas em sala de aula, como também em contextos fora da sala de aula com consequências possivelmente de maior alcance.” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 385). É provável que esse seja um dos fatores em virtude dos quais muitas crenças sobre o ensino de línguas em determinados contextos estejam tão arraigadas ao imaginário popular brasileiro, como, por exemplo, as crenças sobre o ensino de línguas em escolas públicas, ou sobre o lugar ideal para se aprender inglês (BARCELOS, 2011; LIMA, 2011).

As crenças dos professores de línguas podem ser organizadas em temas, categorias ou subcategorias. Várias podem ser as categorias e subcategorias dessas crenças. Para

Calderhead (1996), existem cinco categorias principais em que se organizam as crenças dos professores:

- a) crenças sobre os aprendizes e o processo de aprendizagem;
- b) crenças sobre o ensino;
- c) crenças sobre currículo;
- d) crenças sobre aprender a ensinar e
- e) crenças sobre si e sobre a natureza do ensino.

Portanto, em face das justificativas e da importância do estudo das crenças e suas características para a compreensão das ações dos professores de línguas, conforme brevemente apresentado nas linhas anteriores, uma visão geral do que são e de como tem sido estudadas as crenças de professores mais recentemente é aquela bem colocada por Barcelos e Kalaja (2013, p. 386), as quais, com base numa exaustiva revisão do estado da arte sobre o construto, declaram:

As crenças dos professores, agora, são assim descritas (...): Primeiro, as crenças são entendidas como contextuais, pessoais, experienciais, sociais, cognitivas e construídas em práticas discursivas. Segundo, elas são descritas como dinâmicas, variando de uma situação para a outra. Terceiro, elas estão intrinsecamente relacionadas às ações, guiando-as e influenciando-as. Quarto, crenças são parte da habilidade interpretativa de um professor para dar sentido ao mundo social ao seu redor e responder aos problemas que possa enfrentar. Quinto, as crenças estão organizadas em sistemas; crenças anteriores, alega-se, são mais difíceis de mudar por estarem mais intimamente relacionadas às emoções do professor e ao senso de si. Isto explica porque algumas crenças podem ser mais resistentes à mudança. Finalmente, crenças desempenham um importante papel em ajudar os professores a compreenderem a si mesmos e aos outros e a se adaptarem ao mundo. Como tais, elas dão significado, estrutura, ordem, direção e valores compartilhados. Elas também ajudam os indivíduos a se identificarem com grupos e sistemas sociais, reduzindo, assim, a dissonância e a confusão.

Em face das considerações sobre crenças de professores de línguas ora feitas, passo para a próxima subseção, que trata das origens, formação e configuração das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas de tais profissionais.

#### **2.4.1 Aprendizagem, Formação e Contexto: das origens à complexa natureza das crenças de professores de línguas**

Se a configuração das crenças de aprendizes sobre o ensino e a aprendizagem de línguas envolve vários elementos, não menos complexa é a natureza das crenças dos professores de línguas acerca do processo de ensinar e aprender, no qual estão inseridos.

Gilankjani e Sabouri (2017, p. 78) asseveram que as crenças são parte do processo de compreensão da maneira como “os professores dão forma ao seu trabalho”, o que é fundamental para a interpretação “dos seus métodos de ensino e suas decisões na sala de aula”. Assim, nesta seção, procuro elencar as principais bases teóricas mediante as quais é possível entender mais detalhadamente os elementos que configuram as crenças dos professores de línguas (as experiências de aprendizagem, as experiências formativas e as experiências em contexto de ensino), assim como suas origens e natureza.

Sabendo que o construto “crenças de professores de línguas” envolve “uma multidão de agentes complexos e interativos” (GABILLON, 2012, p. 190), numa modesta revisão da literatura, percebo que autores como Pajares (1992), Johnson (1994), Borg (2003), Phipps e Borg (2009), Gabillon (2012), Niu e Andrews (2012) e Abdi e Asadi (2015) mostram-se consensuais em apontar as experiências anteriores de aprendizagem de línguas, as experiências de formação (e teóricas) acerca da língua e dos processos de ensino e aprendizagem e, por fim, o contexto de atuação profissional como os elementos mais expressivos no que se refere às origens, natureza e organização /configuração das crenças dos professores de línguas, o que está em consonância com o que já propunha Rokeach (1968), segundo quem as crenças possuem um componente cognitivo, afetivo e comportamental, o que, em tese, influenciaria o que o professor conhece, sente e faz.

Ora, entendendo que a compreensão de Rokeach (1968) sobre as crenças não contradiz, mas dialoga com o que propõem os autores elencados nesta seção sobre em que acreditam os professores de línguas no que tange aos processos de que fazem parte, assumo, com base nos mesmos autores, que:

- a) a dimensão afetiva das crenças pode estar relacionada às experiências de aprendizagem de língua estrangeira vivenciadas anteriormente pelo professor, na condição de aprendiz;
- b) a dimensão cognitiva das crenças pode estar relacionada às experiências formativas e teóricas vivenciadas pelo professor;
- c) a dimensão comportamental das crenças pode estar relacionada ao contexto de trabalho e à atuação profissional do professor nesse contexto.

Embora simples, o esforço por organizar cada uma dessas dimensões e relacioná-las, separadamente, às vivências e experiências distintas que façam parte da história de cada professor, visto que os mesmos elementos se inter-relacionam de forma inextricável, dada a complexa natureza de tal construto, este olhar sobre as crenças dos professores de línguas são

uma modesta tentativa de aclarar o entendimento que se têm sobre a configuração dos componentes em questão e, conseqüentemente, do construto como um todo.

De tal maneira, passo para uma breve revisão teórica da forma como as experiências de aprendizagem, a formação docente e o contexto de atuação profissional influenciam as crenças dos professores de línguas.

#### **2.4.1.1 Experiências de aprendizagem de línguas vivenciadas anteriormente**

As crenças dos professores de línguas não têm sua origem apenas nas experiências formativas, como se pode pensar. Antes, ao iniciarem seus cursos de formação profissional, nos mais diversos níveis, os professores em formação trazem consigo crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas decorrentes de experiências que vivenciaram no período escolar. Para Pajares (1992), tais experiências, que se traduzem na forma de crenças, estão bem enraizadas em vívidas imagens na memória dos professores, as quais se formaram ao longo dos anos de experiências anteriores acumuladas enquanto aprendizes. Gabillon (2012) chega a afirmar que estas crenças se fundamentam não apenas nas experiências anteriores na escola, como também nos mais diversos contextos sociais.

De acordo com Johnson (1994, p. 440), se, por um lado, tais imagens podem ajudar os professores em formação a ter uma noção das informações sobre a sala de aula, por outro, elas costumam representar apenas uma perspectiva – a do aprendiz – acerca da experiência na sala de aula. Desse modo, alguns estudos como o de Pajares (1992) e Johnson (1994) demonstraram que, ao iniciarem seus cursos de formação, os professores pré-serviço costumam ter uma visão muito ingênua da dinâmica da sala de aula e do próprio trabalho do professor, chegando, muitas vezes, a perder o entusiasmo após o primeiro ano de atuação profissional em contexto de sala de aula (WRIGHT; TUSKA, 1968).

Em sua densa análise do estado-da-arte sobre a cognição dos professores no ensino de línguas, Borg (2003, p. 88) aponta que as experiências de aprendizagem de línguas anteriores estabelecem “cognições” que “formam a base das conceituações iniciais sobre o ensino de L2 durante a educação docente, e podem continuar a influenciar durante suas vidas profissionais”. Assim, as imagens e memórias constitutivas das experiências de aprendizagem que integram os elementos que configuram as crenças dos professores de línguas funcionam, em princípio, como uma espécie de guia, de fato, para os professores, em sua abordagem de ensinar em sala, como colocado por Freeman (1993, p. 11).

Como elemento importante no conjunto das experiências de aprendizagem anteriores, a figura do professor exerce considerável influência sobre as imagens e memórias – positivas ou negativas – na formação das crenças dos professores de línguas. Muitas vezes, a qualidade das experiências que professores de línguas tiveram com seus próprios professores enquanto eram aprendizes pode orientar, por meio das crenças que se formam em decorrência de tais experiências, a prática de tais professores quando em atuação profissional nos mais diversos contextos. Nesse sentido, nos anos escolares, os aprendizes desenvolvem relacionamentos com pessoas influentes, o que inclui seus professores de línguas, os quais podem se tornar protótipos que, posteriormente, influenciam o tipo de professor que os mesmos aprendizes se tornam no futuro (WRIGHT; TUSKA, 1968). Na mesma direção, Gilakjani e Sabouri (2017, p. 82) concordam que as experiências de aprendizagem anteriores dos professores “afetam suas crenças sobre a aprendizagem, dando forma aos fundamentos da sua compreensão do ensino durante a formação docente”.

Assim, retomando o que expõe Rokeach (1968), e reafirmando que o componente afetivo das crenças dos professores abarca de maneira mais determinante as experiências de aprendizagem anteriores, visto que se traduzem na forma de imagens e memórias com forte influência afetivo-emocional nas crenças de tais professores, e, conseqüentemente, em sua prática quando em sala de aula, cabe citar o que encontraram Bailey et al. (1996) em um projeto que envolvia a escrita autobiográfica e reflexiva de sete professores em formação acerca de suas histórias de aprendizagem de línguas. Como resultado, os autores identificaram certos fatores que, segundo os participantes do projeto, influenciaram positivamente sua própria experiência de aprendizagem de línguas:

- a) a personalidade e o estilo dos professores foram mais importantes que a metodologia;
- b) os professores eram cuidadosos e comprometidos com o trabalho;
- c) havia respeito entre os professores e os alunos;
- d) a motivação dos alunos os capacitou a superar as inadequações no ensino;
- e) a aprendizagem era facilitada pelo ambiente positivo da sala de aula.

Curiosamente, os cinco principais fatores que influenciaram positivamente a experiência de aprendizagem dos participantes do estudo em questão e, por conseguinte, suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas apresentam, além de cognitiva e social, uma dimensão marcadamente afetivo-emocional. De tal modo, reforço, conforme proposto anteriormente, que as experiências de aprendizagem de línguas vivenciadas pelos professores

na condição de aprendizes nos anos escolares podem ser a expressão da dimensão afetiva das crenças, de que fala Rockeach (1968).

Feitas estas breves considerações sobre as experiências de aprendizagem de línguas na formação das crenças dos professores, passo para a próxima subseção.

#### **2.4.1.2 Experiências Formativas**

Além das experiências anteriores de aprendizagem de línguas, as experiências vivenciadas durante a formação (inicial e/ou continuada), as quais agregam o contato com a Teoria Formal sobre o ensino e a aprendizagem de línguas também integram o conjunto dos elementos que dão origem e orientam a natureza das crenças dos professores. Isso significa que as crenças podem ser influenciadas por princípios fundamentados na educação formal ou na pesquisa científica, uma vez que tais professores tenham tido contato com tais princípios. De tal modo, as crenças de tais professores podem também ter, como elemento constitutivo de sua dinâmica e natureza, a educação docente, os cursos de formação nos mais diversos níveis (extensão, aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação) e até mesmo escolas de pensamento dentro da psicologia, filosofia ou sociologia (INDSVATTER; WILLEN; ISHLER, 1988).

Para Hall (2005, p. 405), a formação docente capacita os professores em relação à especificidade do que eles ensinam, tais como teorias e métodos, de modo que o conhecimento formal que tais professores adquirem pode orientá-los no ajuste de suas crenças anteriores em relação ao tipo de abordagem a ser utilizada para ensinar. Entretanto, como coloca o autor, em última instância, “a despeito dos tipos e das quantidades de conhecimento que os professores podem possuir, são as suas crenças que, mais provavelmente, vão ditar suas ações em sala de aula”, de modo que influenciados por crenças anteriores, os professores tendem a interpretar e modificar a Teoria Formal sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, ajustando-a às suas crenças, culminando no que Gibbs (1994, p. 2) chama de “teoria em uso”, ou seja, uma combinação das crenças, ou teoria implícita e a Teoria Formal advinda da formação docente.

Essa combinação ou ajuste entre crenças preexistentes e os conceitos e teorias com que tiveram contato os professores pré-serviço nos cursos de formação é geralmente conflituosa. Johnson (1994, p. 449), por exemplo, ilustra que os participantes de seu estudo, quando avaliados sobre suas primeiras experiências como professores, encontraram certa dificuldade em aplicar as teorias a que haviam sido expostos durante a formação, quando em

sala de aula. Para tanto, justificaram essa tensão declarando que se sentiram impotentes para alterar suas práticas de ensino porque careciam de “imagens alternativas de professores e do ensino que funcionassem como modelo para eles”. Ou seja, as crenças oriundas das experiências de aprendizagem de línguas que tiveram tais professores enquanto aprendizes, traduzidas na forma de imagens, lembranças e memórias, mantiveram-se como referências para eles, já que careciam de experiências com o mesmo impacto durante a formação e que servissem de modelo a ser aplicado.

Sob essa ótica, as crenças que se formam mediante a exposição dos professores pré-serviço às teorias e conhecimento resultantes da pesquisa científica, durante seus cursos de formação, não substituem ou descartam crenças enraizadas pela experiência que tiveram enquanto aprendizes de línguas tão facilmente. Em outras palavras, é muito comum que as crenças profundamente enraizadas anteriormente direcionem mais o desempenho do professor em sala, se comparadas a algum tipo de metodologia a que tenham sido expostos durante sua formação (WILLIAMS; BUDERN, 1997). De tal sorte, embora não haja pleno consenso a respeito desse tópico, estudos como o de Kagan (1990) sugeriram que o impacto da formação docente sobre a cognição dos professores – o que inclui as crenças – não foi significativo.

Não obstante, Borg (2003, p. 89), em sua revisão da literatura sobre cognição dos professores de línguas, apresenta uma síntese da pesquisa empreendida por Almarza (1996), que analisou aspectos da aprendizagem de quatro professores em formação. Os resultados apontaram uma distinção entre mudanças cognitivas e mudanças comportamentais no que se refere ao impacto da formação docente sobre certas crenças dos participantes da pesquisa. No aspecto comportamental, todos os participantes adotaram as metodologias propostas no curso, as quais foram implementadas durante a prática de ensino. Por outro lado, em termos cognitivos, a aceitação de tais metodologias pelos participantes apresentou variações, de modo que o comportamento demonstrado durante a prática de ensino foi mais motivado pela avaliação a que estavam sendo submetidos do que propriamente suas crenças anteriores sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Sabendo da complexidade do construto “crenças de professores de línguas”, o que inclui as experiências formativas como um dos elementos que constituem sua natureza e configuração, a pesquisa descrita nesta dissertação destaca-se pelo fato de que a participante da pesquisa não é licenciada em Letras. De tal sorte, é necessário desconsiderar o curso de Letras como parte de suas experiências formativas para ensinar inglês, na configuração de suas crenças. Assim, em virtude desta peculiaridade, razão pela qual a pesquisa se configura como estudo de caso, torna-se importante investigar, além dos programas de treinamento de

curta duração de que participou, que outras experiências vivenciadas pela professora participante da pesquisa podem ser consideradas como experiências formativas, no âmbito da Teoria Formal.

Feitas tais considerações, passo para a próxima subseção, que trata das experiências em contexto de atuação profissional.

### **2.4.1.3 Experiências em contexto de atuação profissional**

Além das experiências de aprendizagem de línguas anteriores e das experiências formativas, a prática do professor de línguas no cotidiano da sala de aula, também chamada de “experiências contextuais”, integra o conjunto dos elementos de que se originam as crenças de tais professores. Conforme colocado por Borg (2003, p. 91), os achados das pesquisas encontradas na literatura especializada apontam que “a prática de sala de aula dos professores é formada por uma ampla gama de fatores interativos e frequentemente conflituosos”. Como salienta o autor, as crenças, no âmbito da cognição dos professores, emergem como “uma poderosa influência nas suas práticas”. Assim, a vivência do professor no dia a dia da sala de aula é o cenário em que, numa relação muitas vezes desarmônica, as crenças decorrentes das experiências de aprendizagem de línguas anteriores e das experiências formativas encontram, no contexto de atuação profissional, o campo para que, em última instância, se configure e materialize a abordagem de ensinar do docente.

Em outras palavras, quando em contexto de atuação profissional, a depender da força de determinadas crenças no sistema que compõe a cognição dos professores (BORG, 2003; WOODS, 1996), em oposição às crenças presentes no ambiente escolar, o docente, guiado por uma determinada abordagem, pode adotar certos métodos em detrimento de outros no exercício de sua prática. Trata-se do que Kindsvatter, Willen e Ishler (1998) apontam como uma das fontes, em última instância, das crenças dos professores: as experiências em contexto, as quais incluem a participação da escola, dos pais, do governo e até mesmo da sociedade local. Para os autores, na vivência de tais experiências, determinados métodos ou estilos de ensino podem ser preferíveis, sob certas condições e circunstâncias, para o professor. Assim, uma abordagem ou método profundamente enraizados numa certa comunidade ou sistema escolar podem ser tidos como os mais efetivos, embora em conflito com as crenças preexistentes dos professores, fundamentadas em experiências anteriores e, até mesmo, em curso.

Do mesmo modo, Borg (2003) pontua que a prática dos professores em sala de aula também é influenciada por distintas realidades sociais, psicológicas e ambientais que permeiam o contexto escolar. Para o autor, além dos pais e da própria escola (KINDSVATTER; WILLEN; ISHLER, 1998), tais fatores incluem as demandas da coordenação, supervisão e direção; as orientações curriculares; políticas da escola; colegas de trabalho; testes padronizados e a disponibilidade de recursos educacionais. Conseqüentemente, as evidências sugerem que, não surpreendentemente, “tais fatores possam também dificultar a habilidade dos professores para adotar práticas que reflitam suas crenças” (BORG, 2003, p. 94).

De tal forma, as crenças, em relação com as práticas dos professores em contexto, possuem uma relação estreita com as estratégias de que os professores podem lançar mão no manejo dos conflitos de crenças e abordagens outras com que têm que lidar, além dos desafios que possam encontrar. (BORG, 2007). Diante da intensidade de tais demandas, Gholami, Sarkhosh e Abdi (2016, p.16) chegam a afirmar que “uma das características do bom professor é seu comportamento de auto sustentação”. Em outras palavras, para os autores, o bom professor consegue, no manejo de tais conflitos e interposições, continuar executando, de forma equilibrada, o seu trabalho, muito embora a prática resultante da combinação e ajuste de todos esses fatores nem sempre reflita suas crenças.

Entretanto, se, por um lado, as crenças dos professores podem moldar sua prática, por outro, tais crenças podem ser moldadas pela experiência acumulada pelos professores (BORG, 2003). Como colocado por Borg (2003) os resultados de certas pesquisas empreendidas nessa direção (CROOKES e ARAKAKI, 1999; MOK 1994; WOODS, 1996) apontaram o impacto da experiência em contexto de atuação profissional sobre as crenças. Woods (1996), por exemplo, demonstra como a compreensão de um professor em relação ao papel dos professores e alunos sofreu mudanças ao longo do tempo, em decorrência das dificuldades por que passou quando ensinava alunos japoneses, em virtude do acúmulo de experiências nesse contexto. Todavia, é preciso asseverar, como coloca Barcelos (2007), que mudanças nas crenças e, conseqüentemente, nas ações, não acontecem facilmente, visto que esse processo de transformação é lento e gradual. Como a relação entre as crenças e as práticas dos professores é “hermenêutica depende de fatores contextuais” (BARCELOS, 2007, p. 130), é muito comum que os professores mantenham certas crenças adquiridas anteriormente, durante experiências de aprendizagem de língua, ao passo que as crenças que emergiram dos cursos de formação ou da própria prática profissional em contexto sejam mais suscetíveis a ressignificações ou transformações (BARCELOS, 2007).

De igual maneira, considerando a frequente não congruência entre os fatores contextuais em que se dá a prática do professor e suas crenças preexistentes, cabe citar o estudo realizado por Phipps e Borg (2009), que procurou explorar as tensões entre as crenças de alguns professores sobre o ensino de gramática e suas práticas. Os resultados da pesquisa apontaram que, embora os professores participantes tivessem suporte teórico a respeito do ensino indutivo de gramática, suas crenças em tais ideias não estavam suficientemente estabelecidas por meio de algum tipo de experiência que confirmasse a eficácia de tal proposta. Assim, os autores asseveram a influência das experiências sobre as crenças e advertem que futuras pesquisas precisam “explorar, apontar e compreender as razões para tais tensões” (PHIPPS; BORG, 2009, p. 388).

Ante as considerações até agora feitas, passo para a última seção deste capítulo, que trata das tensões decorrentes da relação entre crenças centrais e periféricas dos professores de línguas.

#### **2.4.2 O sistema de crenças dos professores de línguas: crenças centrais e crenças periféricas**

As crenças dos professores de línguas estão sistemática e hierarquicamente organizadas num complexo e multifacetado sistema a partir do qual eles orientam sua prática. (BARCELOS, 2007; PAJARES, 1992; ROKEACH, 1968;). Conforme colocado anteriormente, nesse sistema, podem coexistir crenças profundamente enraizadas assim como crenças emergentes e temporárias (BARCELOS, 2006; 2007; JOHNSON, 1994; PAJARES, 1992; WOODS, 1996;). Nesse sentido, a despeito do numeroso volume de estudos, por meio de cujos resultados, por vezes contraditórios, pesquisadores procuraram mostrar a organização de tal sistema, parece consenso na literatura especializada o estabelecimento de uma organização do sistema de crenças dos professores de línguas em duas macrocategorias: crenças centrais e crenças periféricas (ABDI e ASADI, 2015; BARCELOS, 2007; GABILLON, 2012; PAJARES, 1992; PHIPPS e BORG, 2009; ROCKEACH, 1968). De tal modo, nas linhas a seguir, procuro, modestamente, discorrer sobre o que a literatura especializada apresenta em relação às crenças centrais e periféricas dos professores de línguas, assim como as implicações de tal noção para a compreensão da organização desse sistema e sua influência sobre o ensino de línguas.

Em sua resenha sobre as crenças dos professores e a pesquisa em educação, Pajares (1992, p. 317) afirma que experiências anteriores, especialmente aquelas vivenciadas nos primeiros anos de vida de uma pessoa, “influenciam fortemente os julgamentos finais, os quais se tornam teorias (crenças) altamente resistentes à mudança”. Essas teorias implícitas – crenças – costumam estar profundamente enraizadas e tendem a ser perenes, formando a base da estrutura ou sistema que orienta atitudes, decisões e ações (PAJARES, 1992) dos professores.

Por outro lado, outras crenças mais recentes podem ser incorporadas a esse sistema. Todavia, como colocado por Pajares (1992, p. 317), “quanto mais cedo uma crença for incorporada à estrutura de crenças, mais difícil será alterá-la”, pois elas, subsequentemente, “afetam a percepção e fortemente influenciam o processamento de novas informações”. De tal modo, crenças recém adquiridas se tornam mais vulneráveis, estando, em última instância, sujeitas à força daquelas que formam a base do sistema como um todo. Assim, grosso modo, as crenças adquiridas anteriormente, como fruto da experiência, são crenças mais fortes, ao passo que aquelas recém adquiridas, sujeitas às primeiras, são crenças mais fracas.

Enquanto, no âmbito da formação de professores, as crenças adquiridas posteriormente costumam decorrer das experiências formativas e do contato com a Teoria Formal, e estão, a meu ver, relacionadas ao componente cognitivo de que fala Rokeach (1968), as crenças preexistentes adquirem, segundo Pajares (1992, p. 318), “dimensões emocionais”, visto que são fruto de experiências vivenciadas anteriormente, e permeiam, simultaneamente, uma perspectiva pessoal e outra social/cultural. Já as crenças recém-adquiridas, ainda segundo o autor, são crenças mais arbitrárias.

Logo, tem-se que as crenças adquiridas anteriormente, como fruto de experiências de aprendizagem de línguas, tendem a ser as crenças centrais no sistema de crenças dos professores de línguas, enquanto as outras crenças, adquiridas durante as experiências formativas e, muitas vezes, em contexto, tendem a ser as crenças periféricas. Embora seja necessário reiterar que mudanças na organização desse sistema possam ocorrer, elas costumam ser lentas, gradativas e processuais, pois, conforme colocado por Hall (2005, p. 405), “é mais difícil mudar crenças que têm sido mantidas por um longo período de tempo do que as recém formadas, as quais ainda estão se desenvolvendo”. Essa é a razão pela qual, ainda segundo o autor, que os professores, muitas vezes, costumam agarrar-se às velhas crenças, mesmo quando são expostos a informações contraditórias ou quando suas crenças se mostram incompletas ou incorretas.

Citado por Pajares (1992) e Barcelos (2007), Rokeach (1968) define que as crenças centrais são marcadas por quatro aspectos fundamentais:

- a) estão mais conectadas com outras crenças dentro do sistema;
- b) estão ligadas à identidade e ao “eu” do indivíduo, orientando seu senso de si;
- c) costumam ser compartilhadas com outras pessoas;
- d) decorrem de experiências diretas e concretas, em outras palavras, de vivências.

Já, para Gabillon (2012), fazendo uso da teoria de Moscovici (1984; 1998), as crenças periféricas são:

- a) menos sistemáticas;
- b) menos resistentes à mudança;
- c) vão sendo ancoradas às crenças centrais que já existem no repertório de crenças do professor;
- d) costumam decorrer das experiências formativas e em contexto de atuação profissional.

A relação entre as crenças centrais e as crenças periféricas se dá, segundo Moscovici (1984, p. 42) por meio de dois mecanismos que regulam o sistema de crenças de uma pessoa: ancoragem e objetificação. Trata-se de dois mecanismos que atuam no processo de apropriação de uma nova crença. Para o autor, a ancoragem é o mecanismo por meio do qual novas ideias são “ancoradas” no sistema de crenças de um indivíduo, de modo a “reduzi-las a categorias e imagens comuns, ajustando-as ao contexto familiar”. Trata-se de um processo que ajusta “algo estranho e perturbador que nos intriga ao nosso sistema particular de categorias, comparando-o ao paradigma de alguma categoria que nós consideramos adequado”. Segundo Gabillon (2012, p. 196), ao analisar Moscovici (1984), a ancoragem é o processo por meio do qual “o não familiar é absorvido por uma categoria já conhecida, a qual é familiar para os indivíduos que são membros da mesma sociedade ou grupo”.

Já a objetificação refere-se à transformação “de algo abstrato em algo quase concreto”. Tal mecanismo “transfere o que está na mente em algo existente no mundo físico”. Gabillon (2012, p. 196) adiciona que a objetificação é o processo pelo qual “o indivíduo transforma o que não é familiar em uma imagem mais significativa e facilmente compreensível”.

Em outras palavras, é por meio da ancoragem e da objetificação que novas crenças (periféricas) vão sendo toleradas, absorvidas e ajustadas às crenças preexistentes (centrais), na estrutura ou sistema de crenças dos professores de línguas. Como exposto anteriormente, o ajuste de novas crenças ao sistema costuma ser conflituoso. Por isso, conforme colocado por Moscovici (1984) e reiterado por Gabillon (2012), tal conflito, entre o familiar e o

desconhecido, ou seja, entre as crenças centrais e as crenças periféricas, costuma ser solucionado em favor do que é familiar, ou seja, as crenças centrais costumam determinar ou não a aceitação e o ajuste de novas crenças ao sistema.

Nesse sentido, Phipps e Borg (2009) fazem coro a Moscovici (1984) e a Gabillon (2012), asseverando que os professores possuem sistemas de crenças complexos. Os resultados da pesquisa realizada pelos autores apontaram que nem todas as crenças possuem o mesmo efeito sobre os professores, de modo que as crenças centrais se mostraram mais influentes na prática dos professores que as crenças periféricas que eles tinham sobre a aprendizagem de línguas. De tal sorte, Phipps e Borg (2009, p. 388) argumentam que “uma característica das crenças centrais é que elas são experimentalmente entranhadas, enquanto as crenças periféricas, embora metodologicamente adotadas, não serão mantidas com o mesmo nível de convicção”.

Logo, tem-se que as relações entre as crenças e as ações dos professores de línguas “podem ser divergentes, principalmente devido a fatores contextuais” (BARCELOS, 2007, p. 120).

## **2.5 Síntese**

Neste capítulo, apresentei o referencial teórico para a pesquisa apresentada nesta dissertação. Primeiramente, expus o calor do estudo das crenças para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, seguido por uma breve apresentação conceitual e filosófica do que são crenças, dentro da perspectiva teórica adotada neste estudo.

Em seguida, discorri sobre como é abordado o conceito de crenças no campo do ensino e da aprendizagem de línguas, partido de sua evolução histórica dentro da área de LA, para, posteriormente apresentar as principais bases teóricas do construto, em que ele é encarado numa perspectiva não apenas cognitiva, como também social, afetiva e, sobretudo, contextual.

Logo após, no mesmo capítulo, abordei as crenças de professores de línguas, especificamente, abarcando as implicações do construto sobre suas ações, tendo em vista os fatores experienciais, tanto no âmbito da aprendizagem de línguas vivenciada anteriormente, quanto a formação e, também, o contexto de atuação profissional.

Por fim, apresentei o aporte teórico referente à forma como se concebe o sistema de crenças dos professores de línguas, que se forma, como entende a literatura, pelas crenças centrais e as crenças periféricas.

Assim, passo para o próximo capítulo, que trata da metodologia utilizada na pesquisa.

## **3 METODOLOGIA**

### **3.1 Introdução**

Produzir conhecimento, ou fazer ciência, por assim dizer, é sempre um desafio, especialmente no campo das crenças, por se tratar de um construto complexo (PAJARES, 1992). Entretanto, retomando o que foi colocado no Referencial Teórico, uma investigação acerca das crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas pode se tornar recompensadora à medida que, entre outros fatores, tal estudo é guiado por uma metodologia apropriada, bem delimitada e aplicada.

Assim, apresento, nas linhas a seguir, a natureza da pesquisa realizada, apresentada nesta dissertação, assim como o método escolhido; o contexto e o participante da pesquisa, tal qual a abordagem utilizada para a investigação das crenças, os instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados.

Também discorro sobre alguns princípios éticos que nortearam todo o trabalho de investigação proposto.

### **3.2 Natureza da Pesquisa**

A investigação apresentada nesta dissertação caracterizou-se por sua natureza qualitativa. Nas linhas a seguir, teço breves considerações a respeito da natureza desse tipo de investigação científica assim como os fundamentos de natureza qualitativa que sustentaram a pesquisa aqui descrita.

A pesquisa qualitativa, hoje, é reconhecidamente transdisciplinar, pois se vale de múltiplos paradigmas de análise e diversos métodos de investigação, o que em nada invalida seu reconhecimento, pois a utilização de diferentes métodos revela um esforço por garantir um entendimento o mais profundo possível do fenômeno em estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19). Desse modo, a investigação por mim realizada é caracterizada como qualitativa, pois, ao estudar um conceito complexo e subjetivo como as crenças de uma professora de inglês não licenciada, ela tipifica a compreensão de um fenômeno específico, que ocorre num determinado local, em que a busca pelo seu sentido, assim como a interpretação dos

significados atribuídos pelos sujeitos aos aspectos subjacentes a tal fenômeno constituem o material empírico para o pesquisador envolvido nesse empreendimento.

O termo “qualitativo” significa, em princípio, que o material empírico coletado durante a pesquisa, ou seja, os dados, “não são tratados na forma de números” (PIRES, 2012, p. 90), mas referem-se ao “conhecimento e às práticas dos participantes” (FLICK, 2009, p. 24), constituindo o insumo que “descreve momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos”, como asseveram Denzin e Lincoln (2006, p. 17).

Desse modo, sabendo que a investigação das crenças da participante desse estudo não configura números para levantamento estatístico, mas sim um conjunto de concepções a respeito da ação desempenhada no âmbito profissional (ensino de línguas), a caracterização desse estudo como “qualitativo” reforça o propósito desse tipo de investigação científica, cujo sentido se refere a “uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente”, mas configuram a “natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”.

Não obstante, a fim de não incorrer no reducionismo de uma visão simplista do que seja investigar qualitativamente, corroboro a afirmação de Deslauriers e Kérisit (2012, p. 131), para quem o fato de que “a pesquisa qualitativa privilegia o vivido dos atores sociais” não implica reduzi-la a uma simples “descrição minuciosa de ações ou fenômenos observáveis”, pois, por excelência, seu objeto de pesquisa é “a **ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos de pesquisa**” (grifo meu). Em outras palavras, o processo de investigação qualitativa é um processo contínuo de interpretação, de modo que, pautada na afirmação de Deslauriers e Kérisit, esta pesquisa procurou não apenas descrever as crenças do participante, como também investigar as relações entre suas crenças, experiências e ações no âmbito de sua atuação profissional como professora de inglês, assim como as implicações dessas relações em sua prática de ensino.

É nesse sentido que Groulx (2012, p. 102), fazendo coro à voz de Deslauriers e Kérisit, declara que, além de possibilitar uma descrição mais refinada e exaustiva da realidade social, a investigação qualitativa permite a descoberta de “atores sociais”, o que, em última instância, confere valor e dá visibilidade ao sujeito e à subjetividade na pesquisa, antes estigmatizados pelos defensores do positivismo. No caso da pesquisa aqui apresentada, a participante constitui o “ator social” investigado.

Assim, a pesquisa qualitativa não quer dizer pormenorização descritiva de aspectos que se mostram externamente, mas se fia na busca da compreensão dos valores e significados

subjacentes às ações exteriores, por meio do exercício da interpretação das mesmas ações, a qual se orienta por métodos e técnicas adequadas, outorgando cientificidade a essa forma legítima de produzir conhecimento, pois a qualidade da pesquisa em ciências humanas e sociais “depende do poder persuasivo de seus resultados e, portanto, basicamente, de como ela usa a linguagem para construir e representar significados” (SOMEKH, 2015, p. 30).

Ora, o entendimento de que a pesquisa qualitativa “é um meio para explorar e para entender o significado que os **indivíduos** ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (grifo meu) (CRESWELL, 2010, p. 26) descortina horizontes outrora obscurecidos pela dogmatização da dita objetividade apregoada pelo discurso positivista. O enfoque sobre indivíduo revela, no âmbito da pesquisa qualitativa, uma valorização da complexidade das relações humanas como rica fonte de dados a se pesquisar, analisar e teorizar, já que, citando as palavras de Somekh (2015, p. 27), “uma vez que a experiência humana se caracteriza pela complexidade, os pesquisadores das ciências sociais têm de trabalhar com teorias e métodos que levem isso em conta”, o que, no contexto desta pesquisa, configura a complexa relação entre crenças, experiências e ações constitutivas do fazer profissional da participante em questão.

No campo educacional, em que se incluem as questões de ensino e de aprendizagem de línguas, Lüdke e André (2014, p. 4) pontuam que “as coisas acontecem de maneira tão inextricável” que, quando se adota uma abordagem analítica, tipicamente quantitativa, para investigar fenômenos nessa área, corre-se o risco de “submeter a complexa realidade do fenômeno educacional a um esquema simplificado de análise”, pois, para as autoras, tal postura pode “acarretar o sacrifício do conhecimento dessa realidade em favor da aplicação acurada do esquema” (idem). Nisso se percebe a clara disposição das práticas de ensino e aprendizagem de línguas em contexto educacional como ricamente favoráveis às pesquisas de tipo qualitativo, pois nelas, a compreensão dos fenômenos transcende as variáveis básicas apontadas pela pesquisa quantitativa para, então, dar conta da forma como os sujeitos encaram e agem nos contextos que, simultaneamente, os constituem e são constituídos por eles.

Para Minayo (2010, p. 21), esse tipo de pesquisa trata de “um nível de realidade que não pode ser quantificado”, pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, **das crenças**, dos valores e das atitudes” (grifo meu). Visto que a pesquisa ora apresentada objetiva investigar as crenças de uma professora de inglês não licenciada em Letras, em serviço, atuante na rede pública estadual numa cidade goiana do entorno do Distrito Federal, a definição geral de pesquisa qualitativa proposta por Minayo (2010) e pelos autores ora elencados não apenas abarca o construto investigado (crenças), como também

permite que tal categoria seja identificada e interpretada a partir dos atores envolvidos no processo, especialmente quando consideramos que “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”

Passo, portanto, à próxima seção, que trata do método adotado para a pesquisa.

### 3.3 Método

Considerando a natureza da pesquisa apresentada nesta dissertação, assim como o teor das perguntas e objetivos, o método de estudo de caso mostrou-se como o mais adequado para a orientação e desenvolvimento do trabalho de investigação que aqui descrevo.

O estudo de caso tem sido amplamente usado no campo das pesquisas sociais desde 1940 e, mais especificamente, desde os anos 70, nas pesquisas em educação e linguagem. (FALTIS, 1997, p. 145), áreas nas quais tal método tem se destacado internacionalmente (1997, p. 146), gozando de “considerável proeminência como metodologia de pesquisa por décadas” (FREEBODY, 2003, p. 81). Mais recentemente, Menezes, Silva e Gomes (2011, p. 44) reforçaram essas afirmações apontando o número de estudos de caso, em relação a outras metodologias, como aquela mais recorrente nas pesquisas em LA veiculadas por sete periódicos internacionais e cinco nacionais, publicados entre 1996 e 2006, os quais foram analisados num estudo exaustivo conduzido pelos autores.

Um estudo de caso deve ser utilizado para obter uma compreensão profunda de uma determinada situação assim como os significados atribuídos pelos envolvidos no fenômeno à ocorrência a ser pesquisada. O foco da pesquisa, quando se realiza um estudo de caso, está mais no processo que no resultado; observa-se mais o contexto que uma variável particular; valoriza-se mais a descoberta que a confirmação de uma hipótese (MERRIAM, 1998, p. 19). O “caso” investigado pode ser tanto uma pessoa – um professor, um aluno, um diretor – quanto um sistema ou grupo específico – uma escola, uma comunidade, uma instituição –, desde que a seleção da “unidade” ou “sistema” que constitui o caso configure algum tipo de questão, problema ou asserção (idem, p. 28).

Segundo Merriam (1998, p. 29), o estudo de caso é marcado por três características primordiais. Ele é:

- a) **particularista**, pois seu foco recai sobre situações e eventos particulares, já que revelam o que há de importante a respeito de fenômenos específicos e o que eles representam;
- b) **descritivo**, pois o fim ou objetivo do estudo é uma descrição rica, densa e profunda da situação em questão;
- c) **heurístico**, pois traz luz e compreensão ao entendimento do leitor a respeito do fenômeno estudado, promovendo a descoberta de um novo significado, ampliando a experiência do leitor ou confirmando o que já se sabia.

Ora, retomando a proposta da pesquisa ora apresentada, que objetivou investigar a forma como as crenças de uma professora de inglês não licenciada influenciam sua prática docente, as características que Merriam atribui a tal metodologia reforçam que tal é o método de investigação mais apropriado para empreender a pesquisa em questão.

Yin (2005, p. 33) esclarece que, como não é fácil discernir as questões inerentes ao fenômeno em estudo e as aquelas de origem ou influência contextual, já que “fenômeno e contexto não são sempre discerníveis em situações da vida real”, num estudo de caso, é possível enumerar os seguintes efeitos, que incidem, um sobre o outro, de forma proativa:

- a) o pesquisador depara-se com situações ímpares, nas quais existem muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados;
- b) conseqüentemente, o pesquisador deve se basear em várias fontes de evidências, de modo a convergir os dados a fim de analisá-los mais acuradamente;
- c) conseqüentemente, o pesquisador deve se beneficiar do conhecimento prévio da teoria produzida sobre o tema para conduzir a análise dos dados.

Os efeitos decorrentes do empreendimento de um estudo de caso, conforme exposto pelo autor, reforçam a ligação entre a utilização de tal método e o interesse do pesquisador em lidar com as condições contextuais que envolvem o problema proposto, que são consideradas altamente pertinentes ao fenômeno em estudo. Ante a complexidade das relações contextuais que envolvem o caso, Stake (1994, 239) reconhece que “com sua história única, o caso é uma entidade complexa que opera dentro de um número de contextos, incluindo o físico, o econômico, o ético, e o estético”. Além de endossar as afirmações de Yin (2005), a observação de Stake (1994) coloca em evidência a diversificação contextual sem a qual o caso não se constitui como tal.

Em relação à pesquisa apresentada aqui, que investiga as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de inglês de uma professora em serviço numa escola da rede estadual de Goiás, no entorno do DF, as considerações de Stake (1994) e Yin (2005) acerca da importância do

contexto numa pesquisa de estudo de caso confirmam o argumento de Barcelos (2001, p. 81), para quem as crenças devem ser investigadas “através de observações de sala e análise do contexto específico [...]”. Esses estudos não têm como objetivo generalizar as crenças, mas “compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos”. É nesse sentido que, pautados em Ragin e Becker (1992), Chadderton e Torrance (2015, p. 92) afirmam que “os estudos de caso precisam atentar para o contexto social e histórico da ação, bem como para a própria ação”. Corroborando mais uma vez a afirmação de Barcelos (2001), isso se dá, segundo os autores, por meio de um trabalho de campo “que visa, em grande parte, conhecer a perspectiva da pessoa ‘de dentro’, observando participantes que se ocupam de suas atividades ‘habituais’ no seu ambiente ‘natural’ [...]”.

À assertiva de Barcelos (2001) acerca da abordagem contextual (vide adiante) para a pesquisa sobre crenças, que é compatível com a escolha do estudo de caso como método da pesquisa que empreendi, pois tem o contexto como elemento fundamental na interpretação dos fenômenos e dos sujeitos envolvidos, vincula-se, também, a declaração de Johnson (1991, p. 84), segundo quem a essência de um estudo de caso é que seu foco recai holisticamente sobre uma entidade, seja um aluno, um professor ou um programa educacional. Para a autora, o propósito do estudo de caso “é entender a complexidade e a natureza dinâmica da entidade particular, e descobrir as conexões sistemáticas entre experiências, comportamentos e características relevantes do contexto”.

Em face da natureza e dos objetivos de um estudo de caso, empregado como método na pesquisa que realizei e que aqui descrevo, nas próximas linhas, apresento a participante, o contexto da pesquisa e a abordagem específica para o estudo de crenças que norteou a investigação.

### **3.4 Contexto de Pesquisa**

A pesquisa aqui apresentada aconteceu numa escola da rede pública estadual em Goiás, localizada num município do entorno do Distrito Federal. Na escola, são ofertados o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e as aulas acontecem nos períodos matutino e vespertino, de modo que as séries estão distribuídas nos mais diversos horários de acordo com a demanda e a disponibilidade de professores. Em virtude do horário de trabalho da participante, a pesquisa aconteceu no período vespertino, especificamente numa turma de 6º ano do Ensino

Fundamental, onde as aulas de inglês, que ocupam dois tempos de 50 minutos a cada semana, foram observadas. A sala em que aconteceram as observações contava com 39 alunos.

### 3.5 Participante da Pesquisa

A professora que participou da pesquisa é do sexo feminino, e contava com 19 anos de idade quando a investigação aconteceu, tendo aprendido a língua que ensina num curso de idiomas local, o qual foi, posteriormente, seu primeiro local de trabalho ensinando inglês. Depois, a participante trabalhou no mesmo ofício em um outro curso livre na mesma cidade. A escola em que a pesquisa aconteceu é seu terceiro local de trabalho como professora, à qual ele estava vinculada por meio de contratação temporária promovida pela Subsecretaria Regional de Educação do Estado para atender à demanda de professores de inglês na região, a qual, continuamente, carece de profissionais habilitados para a disciplina.

A professora participante, que não é licenciada em Letras-Inglês, ou Letras-Português/Inglês estava fazendo o curso de Direito enquanto a investigação aconteceu.

### 3.6. Abordagem Contextual Para Investigação das Crenças

Considerando as abordagens utilizadas para a pesquisa a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas proposta por Barcelos (2001), aquela que se mostrou mais adequada à pesquisa aqui apresentada foi a abordagem contextual.

Na **abordagem contextual**, as pesquisas a respeito das crenças as caracterizam como específicas de um determinado contexto, conforme os estudos de Allen (1996) apontados por Barcelos (2001, p. 83), ou de uma cultura de aprender de um determinado grupo, tal qual especificado pela autora sobre os estudos de Barcelos (1995) e Garcia (1999). A abordagem contextual investiga as crenças como dependentes do contexto, e considera as influências de experiências anteriores não somente sobre as crenças, mas também sobre as ações dos participantes (professores, alunos), dentro do contexto específico (BARCELOS, 2001, p. 81).

No campo metodológico, diários, observações e entrevistas costumam fazer parte das técnicas de coleta, e indica-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa, o que permite

que tal abordagem investigue as crenças com mais profundidade e como parte de um sistema que as integra junto às experiências e ações situadas em um contexto específico. Entretanto, dado o tempo que se consome para levar adiante uma investigação dessa natureza, a abordagem contextual é mais adequada com um pequeno número de participantes, como coloca a autora.

### **3.7 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados**

Em minha pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados, nesta ordem:

- a) questionário;
- b) observações com notas de campo;
- c) narrativas escritas;
- d) entrevistas.

#### **3.7.1 Questionário**

O questionário é um instrumento de coleta de dados que corporifica um tipo de pesquisa social originalmente aplicado no campo quantitativo, com o objetivo de fazer levantamentos de larga escala. Entretanto, de acordo com Stake (2011, p. 112), essa técnica de coleta tem integrado o conjunto de instrumentos utilizados por pesquisadores qualitativos, os quais reservam parte de sua investigação para a análise do que o autor chama de “dados agregados”, ou seja, os dados que se transformam em “totais, médias, porcentagens, comparações e correlações”, os quais somam informações às análises resultantes de dados qualitativos oriundos de fontes como notas de campo, entrevistas e gravações, por exemplo.

Para Stake (2011, p. 112), um questionário é “um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas (no papel, pelo telefone ou na tela) geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados”, e, embora sejam caracteristicamente conhecidos por indicadores estatísticos, em muitos estudos qualitativos, os itens de um questionário são “itens interpretativos, cada um devendo ser considerado separadamente”, o que orientou a interpretação dos dados na análise (vide adiante).

Conforme colocado por Abrahão (2006, p. 221), os questionários podem ter itens abertos ou fechados. Os questionários com itens fechados contêm opções ou alternativas fixas, como sim ou não; concordo ou discordo. Podem ser facilmente tabulados e são tratados em termos de valores estatísticos, embora sejam limitados. Já os questionários com itens abertos visam explorar as “percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes”, por meio de respostas mais detalhadas, se comparadas às respostas fornecidas nos questionários fechados, o que dá ao pesquisador uma visão mais profunda do problema abordado. A autora ainda acrescenta a possibilidade de utilização dos questionários com itens em escala, em que se incluem afirmações que devem ser marcadas pelos participantes, a depender de seu grau de concordância ou discordância em relação às proposições de cada item.

Dentre as vantagens desse instrumento de coleta, Moreira e Caleffe (2006, p. 96) mencionam:

- a) permite que o tempo seja utilizado de forma eficiente;
- b) permite que a identidade do respondente fique anônima;
- c) permite uma alta taxa de retorno e
- d) permite a elaboração de perguntas padronizadas.

A despeito das vantagens acima citadas, os questionários têm algumas desvantagens em relação a outros instrumentos de coleta, entre as quais os autores (2006, p. 99) destacam:

- a) o conteúdo dos dados tende a descrever mais que explicar;
- b) o conteúdo dos dados pode ser superficial;
- c) a elaboração das perguntas demanda tempo.

Embora apresentem desvantagens, a opção pela utilização de questionários na pesquisa apresentada neste projeto se fundamenta no fato de que, como instrumento de coleta de dados complementar nas pesquisas sobre crenças numa abordagem contextual, os questionários permitem “o mapeamento de percepções e crenças daqueles envolvidos no processo” (ABRAHÃO, 2006, p. 222). Também é possível, nos estudos contextuais a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, que se utilizem questionários mistos (com itens abertos, fechados e em escala), a fim de levantar “informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não os dados coletados por métodos qualitativos”.

Assim, em minha pesquisa, apliquei um questionário fechado do tipo *likert scale*, no dia 21 de junho de 2017, em que a participante deveria se posicionar em relação a 26 declarações que representam crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Cabe pontuar que a decisão pela escolha desse tipo de questionário não se fundamentou na ideia de

“mapear as crenças da participante” de modo estático, como coloca Abrahão (2006, p. 222), mas como ponto de partida para estudar suas crenças ao longo do processo de investigação, junto aos demais instrumentos de coleta de dados utilizados. Para maiores detalhes sobre o questionário, vide Apêndice B.

### **3.7.2 Observações e Notas de Campo**

Em relação à observação como instrumento de coleta de dados, Abrahão (2006, p. 226) lembra que, nas pesquisas de cunho etnográfico e nos estudos de caso, em que as crenças são investigadas contextualmente, um modelo de observação em que haja certo nível de participação é mais frequente, pois, embora existam diferentes níveis de envolvimento na situação da pesquisa, “a própria natureza da escola ou do contexto organizacional implica que o pesquisador seja participante” (2006). Uma vantagem mencionada por Yin (2005, p. 122) acerca da observação participante é a “capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de ‘dentro’ do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo”. De igual modo, Flick (2009, p. 210) assume que, em relação à tipologia de Gold (1958), que trata dos papéis do observador, o papel do participante como observador é o que mais se adequa aos propósitos da observação participante. Frente ao que os autores propõem e mediante as perguntas e os objetivos da pesquisa que apresento aqui, neste estudo de caso, assumi um papel de participante como observador, que se situa, especificamente, entre o periférico e o ativo.

A dificuldade em definir com precisão o papel de observador que assumi durante a pesquisa reside no fato de que, enquanto progride a investigação, o processo observação evolui através de uma série de atividades diferentes (ADLER; ADLER, 1994, p. 380). De tal modo, o papel assumido pelo pesquisador enquanto realiza a observação também pode ser reposicionado, dadas as condições do campo e os fatores inesperados que podem afetar a investigação em curso (LÜDKE; ADNRE, 2014, p. 32).

Aquilo que se escreve ou que se registra durante um período de observação configura os primeiros dados a partir dos quais as possíveis descobertas de uma determinada investigação possam se revelar (MERRIAM, 1998, p. 104). Num estudo de caso como o que aqui descrevo, a observação das aulas permite que as ações e as interações dos participantes, assim como possíveis intercorrências que se mostrem particularmente relevantes aos objetivos

da pesquisa sejam sistematicamente documentadas por uma técnica conhecida como “notas de campo” (ABRAHÃO, 2006, p. 225), as quais consistem em dois tipos de materiais: as notas de campo descritivas e as reflexivas (BOGDAN; BIKLEN, 1998, pp. 121-125).

As notas de campo descritivas, que constituem a maior parte das notas de campo, representam “o maior esforço do pesquisador para registrar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo. O objetivo é capturar um recorte da vida” (1998, p. 121). Para Bogdan e Biklen (1998), esse tipo de notas de campo apresentam as seguintes características: o perfil dos sujeitos, a reconstrução dos diálogos, a descrição do cenário físico, os relatórios de eventos particulares, o retrato das atividades e o comportamento do próprio observador. Assim, no texto dos registros feitos durante as observações das aulas de que participei, as notas de campo descritivas e as reflexivas não estão separadas, mas configuram o mesmo texto.

Frente ao exposto, nesta pesquisa, participei de oito (8) aulas, que foram observadas, registradas em notas de campo e gravadas em áudio, entre os dias 10/08/2017 e 14/09/2017. O resumo do registro das notas de campo de tais aulas, compreendidas no mesmo bimestre, pode ser visto no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Resumo das Notas de Campo**

<b>Nota de Campo</b>	<b>Data e Horário</b>	<b>Aula</b>	<b>Atividades</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Particularidades</b>
NC 1	10/08/2017 14:40- 15:30	<i>Simple Present</i> Do/Does	-----	Gramatical	- Utilização de frases-modelo para a explicitação de estruturas. - Aula em português. - Muitas conversas.
NC2	15/08/2017 13:50- 14:40	<i>Simple Present</i> Negativa	Transformação de frases para a afirmativa e negativa.	Gramatical	- Utilização de frases-modelo para a explicitação de estruturas. - Aula em português - Muitas conversas
NC 3	17/08/2017 14:40- 15:30	<i>Simple Present</i> Interrogativa 3ª Pessoa do Singular	-----	Gramatical	- Utilização de frases-modelo para a explicitação de estruturas. Aula em português. Uma aluna diz: “Essa professora é boazinha. Ela ensina. Já pensou se fosse uma professora sem paciência?”
NC 4	22/08/2017 13:50-	Canção “Little Indians”, em	Copiar, repetir e cantar “Little	Gramatical, com nuances	- Os alunos se envolvem e engajam positivamente na atividade de cantar.

	14:40	inglês	Indians”.	funcionais	- Com exceção da canção, aula em português.
NC 5	24/08/2017 14:40- 15:30	Números	Fazer somas e Subtrações, com o resultado por extenso, em inglês.	Gramatical	- Durante a repetição dos números em inglês, a professora pergunta: “Por que vocês falam baixo a partir do 11?” Uma aluna responde: “Porque tem medo de passar vergonha.” - Aula em português.
NC 6	29/08/2017 13:50- 14:40	Alfabeto	Copiar, repetir e cantar o alfabeto, em forma de música. Soletração	Gramatical, com nuances funcionais	- Os alunos se envolvem e engajam positivamente na atividade de cantar o alfabeto e no jogo de soletrar. - Aula em português.
NC 7	05/09/2017 13:50- 14:40	Revisão – <i>Simple Present</i>	Relação do sujeito da frase aos pronomes correspondentes. Preenchimento de lacunas.	Gramatical	- Utilização de frases-modelo para a explicitação de estruturas. - Aula em português. - Muitas conversas.
NC8	14/09/2018 14:40- 15:30	Revisão – <i>Simple Present</i>	Preenchimento de lacunas. Transformação de frases negativas e interrogativas em afirmativas.	Gramatical	- Acontece uma briga entre dois alunos. - Alguns alunos me perguntam o que estou fazendo ali, por acharem que eu estou vigiando a turma. - Aula em português.

### 3.7.3 Narrativas Escritas

Visto que a experiência foi um conceito importante presente tanto no aporte teórico quanto durante a análise dos dados (vide adiante), as narrativas escritas, que têm na questão da experiência narrada uma de suas bases (CLANDININ; CONELLY, 2000), integraram o conjunto de instrumentos de coleta que foram utilizados em minha pesquisa.

Para Nóvoa (2002, p. 18), o uso “de abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”. De modo particular, tal afirmação encontra justificativa se atentarmos para o fato de que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002). Logo, quando utilizadas na coleta de dados em uma pesquisa qualitativa, as narrativas são um

instrumento altamente recomendado, a fim de que se entenda a prática dos professores, de modo mais acurado e do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no fenômeno sob investigação.

Para Prado e Soglio (2003), uma narrativa abarca duas características fundamentais: ela apresenta tanto uma sequência de fatos narrados quanto a própria valorização desses mesmos acontecimentos. Considerando tal afirmação, a escolha por esse instrumento se deve também ao fato de que os acontecimentos narrados são escolhidos, por que participa da pesquisa, em virtude de sua importância no que se refere aos propósitos da investigação em curso, o que se pode notar, no caso da professora participante da pesquisa, nas análises (vide adiante).

Portanto, para a investigação apresentada nesta dissertação, optei pela modalidade de narrativa escrita, visto que as entrevistas já integrariam o conjunto de instrumentos de coleta de dados de natureza áudio-oral (vide adiante). Ademais, tal escolha também se fundamentou no fato de que “contar as próprias vivências e ler, no sentido de interpretar, ditos feitos e ações, à luz das histórias que os atores narram, se converte em uma perspectiva peculiar de investigação” (BOLÍVAR, 2001, p.2).

Assim, durante a pesquisa, foram colhidas três breves narrativas escritas, aplicadas separadamente, de acordo com o objetivo de cada uma: a primeira, a fim de coletar informações sobre as experiências de aprendizagem da participante; a segunda, para coletar informações sobre as experiências formativas e, por fim, a terceira, para obter informações sobre as experiências em contexto de atuação profissional. As narrativas foram colhidas entre agosto e setembro de 2017, que foi o período em que aconteceram as observações. Para maiores detalhes sobre as narrativas escritas da participante, vide Apêndice C.

### **3.7.4 Entrevistas**

Encarada como “a arte de fazer falar o outro” (POUPART, 2012, p. 227), a entrevista goza de um lugar privilegiado e uma posição de destaque entre os instrumentos de coleta de dados qualitativos, sendo um dos mais empregados nas ciências sociais. Mencionando o posicionamento de Palmer (1928), Poupert (2012, p. 215) afirma que a “possibilidade de interrogar os atores e utilizá-los enquanto recurso para a compreensão das realidades sociais

constitui uma das vantagens das ciências sociais sobre as ciências da natureza, as quais se interessam por objetos desprovidos de palavra”.

Também é possível que a valorização da entrevista em relação a outras técnicas de coleta se justifique pela multiplicidade de propósitos a que este instrumento se presta, entre os quais, destacam-se (STAKE, 2011, p. 108):

- a) obtenção de informações únicas ou interpretações sustentadas pelo entrevistado;
- b) coleta de informações de muitas pessoas, totalizando uma soma numérica;
- c) constatação ou descoberta de algo que, por si mesmo, o pesquisador não consegue perceber.

Silveira (2002, p. 119) esclarece, no âmbito das pesquisas em ciências humanas e, especialmente, educacionais, que este instrumento de coleta de dados não deve ser tomado “como uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas importantes implicações”. Para tanto, Silveira (2001, p. 120) esclarece que, mais que uma simples técnica empregada, a entrevista é um complexo evento discursivo, que se constitui não apenas pelo entrevistador e o entrevistado, “mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise”. Desse modo, a “arte de fazer falar o outro” confirma a complexidade dos fatores que envolvem a interação, de que a pesquisa qualitativa procura dar conta ou, ainda que modestamente, tenta descrever, analisar e interpretar.

Considerando os objetivos da minha pesquisa, assim como as diferentes nomenclaturas que recebem as entrevistas, conforme Fontana e Rey (1994, pp. 363-371), Merriam (1998, p. 74), Rosa e Arnoldi (2006, p. 29-31) e Flick (2009, p. 148), as entrevistas semiestruturadas mostraram-se adequadas aos propósitos de investigação das crenças, conforme pontuado por Barcelos (2001) e Abrahão (2006), pois elas tem o potencial de “levantar a perspectiva dos participantes acerca da realidade observada” (Abrahão, 2006, p. 224).

Não menos relevante que o apontamento de Abrahão (2006), cabe lembrar um aspecto particular das entrevistas semiestruturadas explicitado por Flick (2009, p. 149) que as qualifica como instrumento legítimo e adequado para a investigação de crenças. Esse tipo de entrevista permite que os sujeitos desvelem suas “teorias subjetivas”, as quais configuram “uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo”. Para Flick (2009), tal conhecimento inclui as “suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de uma forma espontânea ao responderem a uma pergunta aberta, sendo estas complementadas por suposições implícitas”. Ora, as “teorias subjetivas” de que fala

Flick (2009) equivalem, por definição, ao conceito de crenças que orientou todo o trabalho de pesquisa, o que confere a esse tipo de entrevista o potencial para a investigação do construto, pois suas perguntas “são utilizadas para reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado sobre o assunto em estudo”, ou seja, suas crenças.

Feitas tais considerações, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, as quais integraram o conjunto de instrumentos de coleta, para investigar as crenças da participante sobre as questões de ensino e aprendizagem de línguas detalhadas nas perguntas e objetivos da pesquisa. Desse modo, conduzi duas entrevistas com a participante. A primeira aconteceu no dia 17/10/2017 e a segunda, no dia 18/12/2017. De modo geral, além de obter informações mais específicas sobre as crenças, as entrevistas permitiram esclarecer dúvidas decorrentes das respostas dos questionários e investigar possíveis crenças que tivessem relação, direta ou não, com as ações da participante. Para a transcrição completa das entrevistas, vide Apêndice D.

### **3.8 Procedimentos para Análise dos Dados**

Para realizar com qualidade a análise de dados, que é definida por Stake (2011, p. 172) como o ato de buscar elementos e associações, conforme proposto acima, diversas técnicas ou procedimentos podem ser realizados, como aponta Freebody (2003, p. 83). Assim, destaco dois procedimentos que foram utilizados na análise: categorização e triangulação dos dados, acerca dos quais discorro sucintamente nas linhas a seguir.

#### **3.8.1 Categorização**

Também chamado de codificação, ou identificação temática (GIBBS, 2009, p. 60), esse procedimento consiste no desenvolvimento de um sistema de códigos ou categorias em que se organizam os dados que contenham certas palavras, expressões, padrões de comportamento ou, até mesmo, maneiras de pensar dos sujeitos, a fim de que o processo de interpretação aconteça de forma sistêmica, gradual e mais direcionado (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 171). Para tanto, o pesquisador deve vasculhar os dados em busca de regularidades e

padrões e sistematizar os elementos em que tais padrões e regularidades ocorrem, por meio de tópicos, códigos ou categorias.

Desse modo, ao lidar com palavras, frases e textos que traduzem pensamentos, sentimentos e emoções, o pesquisador se vê diante de um emaranhado de informações que precisam de algum tipo de sistematização, de modo que a etapa de análise dos dados seja menos trabalhosa. É, portanto, fundamental realizar “o processo de organização do material em blocos ou segmentos de texto antes de atribuir significado às informações”, como lembra Creswell (2010, p. 219). Para o autor, esse procedimento, aqui chamado de categorização, envolve “manter os dados de texto, ou as figuras, reunidos durante a coleta de dados, segmentando as sentenças (ou parágrafos) ou imagens em categorias e rotulando essas categorias com um termo” (idem).

A categorização, a que Stake (2011, p. 166) se refere como “codificação”, costuma servir mais ao armazenamento e à interpretação dos dados do que à etapa de escrita do relatório final e tende se estruturar “pela questão de pesquisa, pelo mapa de conceito e pelos grupos de fragmentos que se desenvolvem durante o estudo”. Já para Bogdan e Biklen (1998, p. 171), as categorias de análise costumam ser geradas a partir de certos problemas ou perguntas de pesquisa, no sentido de que “certas abordagens teóricas e disciplinas acadêmicas sugerem esquemas de códigos específicos”. Corrobora a declaração de Bogdan e Biklen (1998) a orientação proposta por Creswell (2010, p. 220) de que os pesquisadores devem analisar seus dados a partir de materiais organizados em “códigos que tratam de uma perspectiva teórica mais ampla”.

É preciso pontuar que as categorias de código “apresentam foco progressivo, mudando conforme a questão de pesquisa adota novos significados e o trabalho de campo revela novas histórias e relações” (STAKE, 2011, p. 167). Entretanto, a possibilidade de antever possíveis categorias de análise identificadas por tópicos mais abrangentes, ainda que venham a sofrer alterações no curso da pesquisa e da própria etapa de análise dos dados, encontra respaldo no argumento de Creswell (2010, p. 221), para quem, em abordagens de pesquisa mais recentes, cabe ao pesquisador decidir se a codificação – categorização – deve utilizar:

- a) códigos resultantes das informações emergentes, coletadas junto aos participantes;
- b) códigos predeterminados, ajustando os dados a eles posteriormente ou
- c) uma combinação de códigos predeterminados e emergentes.

Desse modo, durante o tratamento dos dados gerados na minha pesquisa, o processo de categorização norteou os critérios de análise dentro de certas categorias previstas, em

virtude do aporte teórico, e de outras que se mostraram mais expressivas, no sentido de responder às perguntas de pesquisa.

### 3.8.2 Triangulação

O procedimento de triangulação, amplamente utilizado nas ciências humanas e sociais, tem particular relevância na pesquisa qualitativa, já que ele permite que a geração do conhecimento se faça mediante uma variedade de métodos e técnicas correspondentes a tais métodos. Ora, cada um desses métodos representa uma linha de ação que se toma em relação ao mundo empírico, à realidade, revelando diferentes aspectos dela (DENZIN, 1989, p. 235), visto que, conforme salienta Denzin (1989),

Os métodos são como um caleidoscópio: dependendo da forma como são abordados, considerados ou como se age em relação a eles, diferentes observações serão reveladas. Isso não significa que a realidade tenha as mesmas propriedades de transformação que o prisma colorido, mas ela também é um objeto que se move, e não permitirá apenas uma interpretação colocada sobre ela.

Diante da metáfora proposta por Denzin (1989), um recurso que possibilite a convergência dos diferentes aspectos ou recortes da realidade que se obtêm mediante os dados oriundos de diversas fontes, ou quando tais dados são submetidos a diferentes perspectivas teóricas, torna-se essencial para o processo de análise e para as questões que envolvem a validade e confiabilidade da pesquisa qualitativa. Trata-se da triangulação, cujo nome remete à figura geométrica do triângulo, utilizado como metáfora para representar as diferentes perspectivas ou “ângulos” a partir dos quais o pesquisador deve proceder à análise de seus dados.

Assim, para complementar a categorização temática, que é o primeiro procedimento de análise de dados que foi utilizado em minha pesquisa, Creswell (2010, p. 226) recomenda que o pesquisador “triangule diferentes fontes de informação, examinando as evidências e utilizando-as para criar uma justificativa coerente para os temas”, de modo que, caso os temas se estabeleçam “baseados na convergência de várias fontes de dados ou perspectivas dos participantes, então pode-se dizer que esse processo está auxiliando a validação dos dados”, pois a triangulação é tanto um procedimento de análise quanto um recurso que confere validade e confiabilidade à pesquisa, como reforça Merriam (1998, p. 204-207).

Segundo Denzin (1989) existem várias formas de triangulação, entre as quais, nesta pesquisa, utilizei a triangulação metodológica, que trata da análise de dados gerados por diferentes instrumentos (também chamados de métodos) de coleta. A justificativa para tal escolha se deve, primeiramente, à premissa de que, caso os dados gerados pelos diferentes instrumentos apontassem para uma mesma conclusão, a probabilidade de vieses na pesquisa ficaria reduzida. Por outro lado, embora a triangulação metodológica não exclua possíveis tensões e contradições entre as perspectivas, ela obriga o pesquisador a explicar os resultados obtidos por uma diversidade de instrumentos de forma analítica, sistemática e contextual (LAPERRIÈRE, 2012, p. 432), o que, modestamente, ousou dizer que foi possível realizar nas análises (vide adiante).

Na mesma perspectiva, esse processo de triangulação, que tem o objetivo de estabelecer algum tipo de convergência entre diferentes técnicas de coleta e diferentes interpretações da realidade, só reflete a riqueza da pesquisa em contexto natural, pois, em campo, há uma diversidade de meios pelos quais o pesquisador tem acesso aos dados. Não obstante, o ambiente natural permite que as fontes de divergências entre as interpretações dos sujeitos envolvidos sejam delimitadas e diminuídas (LAPERRIÈRE, 2012, p. 423).

Feitas essas considerações, reforço que a triangulação metodológica aconteceu mediante a combinação das categorias derivadas dos dados oriundos dos já mencionados instrumentos: o questionário, notas de campo resultantes de observações, as narrativas escritas e as entrevistas.

Passo, portanto, para a próxima seção, que trata das considerações éticas para a pesquisa.

### **3.9 Considerações Éticas**

À luz do que propõem Simons e Piper (2015, p. 56-58), certos princípios éticos nortearam a pesquisa apresentada aqui.

#### **3.9.1 Consentimento informado atualizado**

A pesquisa aconteceu mediante a leitura e assinatura de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, de modo que tanto a equipe gestora da escola, quanto a participante,

quanto os alunos presentes nas aulas observadas foram informados de que a pesquisa em questão tinha o objetivo de investigar aspectos da prática docente da professora. A decisão de não revelar o construto investigado – crenças – no início da pesquisa fundamentou-se no argumento de que “costuma haver uma tensão entre informar ‘plenamente’ e conseguir o acesso”, o que pode levar os participantes à desconfiança e, por fim, recusa em participar (SIMONS; PIPER, 2015, p. 57).

Assim, entendo que o esclarecimento acerca dos objetivos mais específicos da pesquisa deve acontecer num processo de contínua negociação do acesso enquanto a pesquisa está em andamento. Para tanto, recorri à proposta de Simons e Piper (2015) de que haja um “consentimento informado atualizado” ou “consentimento em andamento”, por meio de que se “renegocia o consentimento informado ao longo da pesquisa, atentando para os riscos no campo e como os participantes os percebem em cada etapa”.

### **3.9.2 Confidencialidade e anonimato**

Segundo Simons e Piper (2015), o princípio da confidencialidade permite que os participantes não apenas falem em sigilo como também se recusem a autorizar a publicação do material. Já o anonimato, que tem o objetivo de não identificar os envolvidos, oferece proteção à privacidade dos sujeitos à medida que mantem suas identidades desconhecidas.

Orientada por tais princípios, a pesquisa aconteceu mediante a garantia de que nem a cidade, ou a escola, ou a professora participante ou os alunos teriam suas identidades reveladas ou expostas de alguma forma.

### **3.10 Síntese**

O presente capítulo metodológico descreveu as etapas da pesquisa. Na primeira seção, discorri sobre a natureza da pesquisa qualitativa, que é o paradigma a que se sujeita toda a proposta aqui apresentada.

Em seguida, apresentei o método empregado na investigação – estudo de caso – assim como seus subtipos e implicações, e demonstrei como as perguntas e objetivos da minha pesquisa apontam para o estudo de caso como escolha metodológica mais acertada.

Logo após, foram apresentados o contexto, o participante e a abordagem para investigação de crenças baseada na qual a pesquisa aconteceu: abordagem contextual.

Em sequência, tratei dos instrumentos de coleta de dados – questionário, observação e notas de campo, narrativas escritas e entrevistas – bem como os procedimentos para análise – categorização e triangulação – de que lancei mão na etapa final da pesquisa.

Por fim, foram abordadas as questões éticas mediante as quais todas as etapas do trabalho aconteceram.

Passo, portanto, para o próximo capítulo, em que apresento a análise e discussão dos dados.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 Introdução

Neste capítulo, apresento a análise e discussão dos dados da pesquisa. Seguindo o princípio da análise de conteúdo (STAKE, 2011), e para os propósitos dos procedimentos de triangulação adotados na pesquisa ora descrita, os dados aqui apresentados foram analisados de maneira conjunta, a fim de que as informações provenientes dos diferentes instrumentos de coleta adotados se complementassem (em caso de lacunas no processo de interpretação) ou se contrapusessem (em caso de divergências no processo de interpretação), culminando numa análise o menos enviesada possível.

De tal modo, a forma como o capítulo apresenta a análise dos dados não está estruturada de maneira cronológica, ou seja, com a apresentação sucessiva dos dados oriundos dos instrumentos de coleta aplicados, um a um, sequencialmente. Antes, tratados em conjunto, os dados em análise provenientes dos diferentes instrumentos utilizados estão organizados em macrocategorias que emergiram durante o tratamento das informações, decorrentes do próprio processo de categorização a que tais dados foram submetidos, de modo a responder as perguntas de pesquisa.

Assim, o capítulo está organizado em quatro grandes seções, decorrentes das macrocategorias de análise que emergiram durante o tratamento dos dados na categorização. Desse modo, a fim de responder à pergunta de pesquisa nº 1, a primeira e a segunda seção deste capítulo tratam das crenças da participante sobre a natureza do ensino de inglês e sobre o ensino de inglês no contexto da escola pública. Já, para os propósitos da pergunta de pesquisa nº 2, a terceira seção deste capítulo trata das crenças da participante sobre si, na condição de não licenciada, ao passo que a quarta trata das crenças da participante sobre o curso de Letras e sobre o bom professor de inglês. Logo, a fim de que a 3ª pergunta de pesquisa fosse contemplada, as crenças, nas quatro categorias de análise, foram consideradas sempre em relação com as experiências da participante ao longo de sua trajetória, tendo em vista a forma como influenciam suas ações como professora, já que esta última pergunta de pesquisa trata do modo como tais crenças influenciam e se manifestam em suas ações.

## 4.2 Análise das crenças da participante

Conforme apontado na introdução do presente capítulo, esta seção apresenta a análise das crenças da participante, em relação com suas experiências e suas ações, em quatro macrocategorias:

- a) Crenças sobre a natureza do ensino da língua inglesa;  
Crenças sobre o ensino de inglês no contexto da escola pública;
- b) Crenças sobre si, como profissional, na condição de não licenciada em Letras;
- c) Crenças sobre o curso de Letras e sobre o bom professor de inglês.

Percebe-se que essas quatro macrocategorias que emergiram no tratamento dos dados correspondem, curiosamente, às categorias de crenças de professores de línguas mais comuns elencadas por Calderhead (1996), conforme apresentado no referencial teórico desta dissertação.

### 4.2.1 Crenças sobre a natureza do ensino da língua inglesa

Para a participante, a referência de um bom ensino de línguas é aquela que se traduz por uma forma estruturada e bem sistematizada, com apresentação linear e sequencial dos conteúdos, o que se opõe, em sua opinião, ao ensino de línguas da escola pública, por ela caracterizado como deficiente, em virtude das mudanças bruscas ou repentinas de tópicos. Embora as observações das aulas tenham mostrado que sua abordagem de ensino é gramatical, o fato de que o conteúdo programático adotado pela escola não segue uma sequência de conteúdos estruturais é, para a professora, um problema. Para ela, essa pode ser apontada como uma razão pela qual os alunos não aprendem:

E1.8<sup>4</sup>

Professora: É muito deficiente, né? É... Nós temos que seguir uma grade curricular. E essa grade... ela exige... uma mudança de assunto muito rápida. E se a gente tá aprendendo verbo *to be*... Por mais que eu ensine o verbo *to be* o... o sem... o bimestre inteiro, eles não vão ter aprendido o verbo *to be* no final do bimestre. E logo, de verbo *to be* já passa pra futuro. Não vê nem presente simples, nem presente contínuo...

---

4 O código E1.8 refere-se à Entrevista nº 2, interação nº 8. As entrevistas foram divididas e codificadas pelo número da entrevista (1 ou 2) e pelo número da interação em cada entrevista.

E1.9

Professora: [...] Então é uma... é uma mudança muito brusca de assunto pra eles. [...]

Nesse sentido, quando questionada sobre o ensino de línguas no contexto da escola de línguas, em oposição à experiência vivenciada na escola pública, ela afirma:

E1.11

Professora: Há um pouquinho de diferença, porque é um... um ensino mais centrado. Ele não vai mudar de assunto... é... de repente. [...]

Visto que, para ela, o ensino de inglês oferecido pelas escolas de línguas onde trabalhou se coloca como referência de um ensino de qualidade, tal crença nos leva a refletir sobre o paradoxo que se coloca em relação à escola de línguas: ela é tanto o lugar onde se aprende a comunicação, porém, com foco na forma, a qual se ensina de maneira estruturada, progressiva e linear, em oposição à escola pública. De igual modo, conforme o excerto a seguir, pode-se inferir a crença de que a falta de linearidade, em termos de conteúdos estruturais apresentados sucessivamente aos alunos, sob uma orientação gramatical, compromete a qualidade do ensino. Antes, para ela, havendo linearidade e sucessão progressiva de conteúdos gramaticais, há mais chances de aprendizagem por parte dos alunos:

E1.14

Professora: Eu tava vendo verbo *to be* antes de entrar no presente simple com eles. E agora já vou voltar pro verbo *to be* de novo. Então fica confuso. Se a gente não tece uma linha: verbo *to be* – pronome – agora verbo *to be* – agora vamo pro presente *continuous*... Eu acho que isso seria... mais leve pra eles apre... aprenderem.

Ora, ao analisar os aspectos experienciais de sua trajetória, veremos que a fundamentação para a crença de que ensinar inglês equivale a ensinar gramática está profundamente enraizada nas experiências de aprendizagem positivas vivenciadas pela participante, na condição de aluna no contexto da escola de idiomas, especialmente ao atentarmos para o valor que ela confere à gramática como “carro-chefe” do ensino de uma língua estrangeira. Isso se verifica quando se comparam tais excertos das entrevistas com a Narrativa Escrita nº 1, por exemplo, em que a participante afirma:

N1<sup>5</sup>: [...] minha avó foi a primeira a investir nos meus estudos e me presenteou com uma bolsa de inglês básico no antigo (ESCOLA PROFISSIONALIZANTE X), passados 1 ano, me formei, saí do curso sabendo o alfabeto, algum vocabulário e **nada de gramática**, não fiquei muito parada, logo ganhei uma bolsa de estudos na (ESCOLA DE IDIOMAS Y), onde passei 3 anos **estudando mais a fundo a gramática** e mais vocabulários [...] (grifo meu)

Ainda nessa perspectiva, os excertos a seguir evidenciam o valor dado pela participante à gramática, confirmando a crença que se pode inferir em N1:

E2.4

Professora: [...] Eu acho que... pra você saber ensinar, você tem que ter o domínio de conteúdo. Não basta você só falar. Você tem que saber explicar [...]

E2.5

Professora: É porque eu já vi muita gente ensinando inglês, que apenas sabia falar, mas não sabia explicar. Não sabia falar, olha, isso aqui é um verbo *to be*, isso aqui é um pronome, isso aqui é... um complemento...

E2.6

Professora: Falavam bem... Mas não tinham domínio. Não sabia chegar àquilo ali [...]

Para a participante, ensinar inglês é mais que falar. É ensinar gramática. É interessante notar como tal crença tem como sustentáculo uma trajetória de experiências ao longo de sua aprendizagem de inglês, em que muitos professores, pelo que se pode inferir, tinham competência comunicativa, pois “falavam bem”, mas eram incapazes, segundo ela, de explicitar seu conhecimento de gramática. Mais curioso ainda, quando tentamos recuperar algumas experiências que tenham sido a origem de tal crença, é perceber, por meio de N1, que logo no início de sua trajetória de aprendizagem, antes mesmo que determinadas vivências pudessem ter reforçado ou sido o gatilho para tal crença, a participante parecia já ter, implicitamente, a firme crença de que a gramática era importante, pois, no fragmento da Narrativa Escrita nº 1, isso já se mostrava. Tal ocorrência encontra ligação com o que coloca

---

5 O código “N”, utilizado aqui, significa Narrativa Escrita. Foram feitas três narrativas escritas, as quais foram codificadas como N1, para as experiências de aprendizagem; N2, para as experiências formativas e N3, para as experiências em contexto de atuação profissional.

Gabillon (2012), para quem uma crença aparentemente tão arraigada como esta se fundamenta não apenas em experiências anteriores na escola, como também em outros e distintos contextos sociais, como parece ser o caso da participante, que já demonstrava essa crença em relação à importância da gramática antes mesmo de ter iniciado seus estudos no curso custeado pela avó.

De igual modo, é possível perceber uma instabilidade na crença de que não é necessário falar inglês nas aulas, quando comparamos as respostas da participante, durante as entrevistas, com o seu posicionamento em relação à questão, no questionário, acerca da qual ela declara não ter opinião:

D4<sup>6</sup>:

4	1 - 2 - 3 - 4 - 5	É necessário falar inglês nas aulas.
---	-------------------	--------------------------------------

Considerando as crenças inferidas dos excertos das entrevistas (E2.4, E2.5, E2.6), mencionados acima, em comparação com o seu posicionamento no questionário (D4), e o valor por ela atribuído à gramática (N1), entendo que, para a participante, ainda que o uso da fala seja suprimido na aula, em seu contexto de atuação profissional, o ensino da gramática basta para satisfazer às demandas de aprendizagem dos alunos, especialmente quando atentamos para a sua crença de que o ensino de gramática é tão importante que, sozinho, pode conduzir ao desenvolvimento de competência comunicativa, conforme o excerto da entrevista a seguir (E1.24):

E2.24

Professora: Eu me vejo mais gramatical do que... oral. Porque... acho que a gramática é mais fácil pra eles visualizarem... Sabem... Sabendo a gramática, eles vão saber se comunicar... Ah, não sei falar, mas sabe escrever. [...]

É possível perceber que sua concepção de ensino de línguas voltado para a comunicação equivale a ser oral. No entanto, a ênfase de que o ensino de gramática possa conduzir à comunicação, ainda que na forma escrita, permanece, conforme o fragmento da entrevista a seguir (E2.11), em que, para a participante, mais uma razão para se trabalhar a

6 O código “D” significa declaração. Trata-se das declarações da participante no questionário. Assim, D4 indica Declaração nº 4. Tal instrumento, como se pode verificar na Metodologia, foi utilizado a fim de investigar as crenças da participante, a depender da classificação utilizada na escala, organizada da seguinte forma: (1) concordo completamente; (2) concordo; (3) não tenho opinião a respeito; (4) discordo e (5) discordo completamente.

gramática em sala, em detrimento da oralidade (que é sua concepção de ensino comunicativo), é o número de alunos por turma:

E2.11

Professora: [...] É assim... Então... sala com muito aluno, não se dá pra trabalhar uma boa oralidade. Então, quando é assim, eu prefiro trabalhar mais a gramática... **pra eles se comunicarem tão bem quanto oralmente.** (grifo meu)

A configuração das crenças descritas e analisadas nesta seção, em comparação com a efetiva prática docente da participante, evidenciam uma correspondência entre suas crenças sobre o que significa ensinar inglês e suas ações, registradas nas notas de campo durante as observações. Em todos os registros das aulas (NC1, NC2, NC3, NC4, NC5, NC6, NC7 e NC8)<sup>7</sup>, as ações da professora foram expressivamente guiadas por uma abordagem de ensinar orientada pela gramática, no sentido de que, com raros momentos em que atividades mais voltadas para a funcionalidade da língua eram propostas, em que os alunos aprenderam e cantaram duas canções em inglês (NC4 e NC6), e soletraram algumas palavras em inglês (NC4), a dinâmica das aulas consistia, basicamente, de exposição de tópicos gramaticais, por meio de explicações estruturadas dos aspectos das frases usadas como exemplo, e de exercícios escritos de preenchimento de lacunas e transformação de frases afirmativas em negativas e interrogativas.

Embora as questões adversas de seu contexto de atuação profissional (salas lotadas e carga horária insuficiente) tenham sido apontadas como justificativa para sua prática, é curioso perceber que, mesmo quando se referia aos outros contextos de trabalho onde atuou profissionalmente (cursos livres de idiomas), a crença de que ensinar inglês equivale a ensinar gramática permanecia, talvez até mais que no contexto da escola pública, conforme se vê nos fragmentos das entrevistas a seguir:

E2.47

Professora: Eu quero dizer que você começa trabalhando o verbo *to be* no primeiro bimestre e vai pro presente simples... sem passar pelo presente contínuo, que é uma coisa que está ali dentro do verbo *to be*...

---

7 Conforme se pode ver na Metodologia, o código NC significa Nota de campo.

E2.48

Pesquisador: Mas você acha que tem que passar pelo presente contínuo?

Professora: Sim! Necessariamente.

E2.51

Professora: [...] Tem que ter um certo padrão. Se eu tô falando de verbo *to be*, eu tenho que ensinar pra eles tudo que está dentro do verbo *to be*. Eu não posso chegar aqui e dar o verbo *to be* pra você. Amanhã eu chego aqui e dou o presente simples pra você. Porque vo... vai ficar desconex... desconexo... [...] Eu fico frustrada com isso. Eu acho que eles deveriam seguir uma lógica assim, pra ficar mais assim... vou aprender e vou aprender de verdade. Quando eu dava aula em cursinho, a gente fazia isso: olha, é verbo *to be*. Aí eles já f... eles já ficavam cientes de que eles veriam aquilo ali por pelo menos seis meses. Pra depois passar pra outra coisa e ficar mais seis meses [...]

Assim, entendo que, a despeito dos fatores contextuais, considerando suas ações e sua trajetória de experiências de aprendizagem e de atuação profissional nos contextos distintos onde aprendeu a língua e atuou como professora, a crença de que ensinar inglês equivale a ensinar gramática ocupa uma posição central no sistema de crenças da participante da pesquisa. É possível perceber isso, já que tal crença se mostra desde o início de sua trajetória de experiências, mantendo-se arraigada e não transformada, conforme se pode inferir dos dados analisados, reiterando o que coloca Pajares (1992, p. 137), segundo quem as experiências de aprendizagem vivenciadas anteriormente “influenciam fortemente os julgamentos finais, os quais se tornam teorias (crenças) altamente resistentes à mudança”. Tal ocorrência também atesta a afirmação de Phipps e Borg (2009, p. 388), para quem “uma característica das crenças centrais é que elas são experimentalmente entranhadas”.

Além disso, quando novamente questionada sobre a utilização da língua oral, em inglês, durante as aulas na escola pública, a professora participante afirma:

E2.33

Professora: Eu já tentei. Não vou mentir. Eu cheguei um dia e... era bem no começo da minha experiência em escolas estaduais... salas com 40 alunos...e aí eu cheguei um dia lá e foi assim: não... Eu vou fazer isso. Eu vou hoje falar em inglês... Eu cheguei falando em inglês com os meus alunos... e fazendo mímica pra eles entenderem... E aí eu vi que eles chegaram e ficaram lá com aquela cara de: meu Deus! O quê que tá

acontecendo? O quê que deu na cabeça dessa mulher? Por que é que ela tá falando isso comigo? Eles se assustaram. Então assim...Eles ficaram com aquela cara: não tô entendendo nada porque que ela tá fazendo esses gestos... E eu tentava me comunicar... Falava mais devagar... Fazia mais gestos... e não... não... Os poucos interessados, porque muitos perdem o interesse... Os poucos interessados já estavam assim...desistindo... Então... eu acredito que precisa ser... algo mais... mesclado. [...]

A respeito da utilização da língua materna durante a aula de inglês, no mesmo contexto, durante as entrevistas, a participante afirma:

E2.76

Professora: Eu acho que deveria ser mesclado. Faz o uso de inglês... Faz com pausas, traduzindo para o português. Mas quando você for ter um *feedback* do seu aluno, não deixe falar só em língua materna. Você tá falando, porque você está dando uma... um alívio, entre aspas, pra ele. Mas quando for ele aí, tente extrair dele o máximo de inglês possível... Deixe falar... é... português só no caso de não conheço uma palavra, quero falar uma palavra....

Diante das crenças que podem ser inferidas dos fragmentos acima, nota-se a contradição que se coloca quando a mesma proposta – mesclar as duas línguas durante a aula – é avaliada para o contexto do segundo cursinho de idiomas em que a participante trabalhou:

E2.35

Professora: [...] no segundo eu tinha que usar uma... mesclar o português e inglês. E pra mim era muito difícil porque às vezes eu tô falando inglês... falando, falando... Tem um bom tempo que eu tô falando... E eu não vou lembrar de tudo que eu falei no início... Aí eu tenho que voltar lá atrás e explicar tudo que eu tinha falado em português... **Então acaba que mesclar português e inglês dá uma certa confusão na minha cabeça... Eu não consigo fazer isso.** (grifo meu)

É interessante notar a forma como, para a participante, uma prática pedagógica aversiva (E2.35), vivenciada no segundo cursinho de idiomas onde trabalhou, é por ela mesma recomendada como solução viável para o contexto da escola pública: fazer uso da língua materna e da língua-alvo no processo de ensino. De tal modo, essas duas instituições (a escola pública e o cursinho) representam microcosmos distintos no sistema de crenças da

participante, de modo que a mesma prática pedagógica – mesclar as duas línguas – chega a suscitar reações corporais distintas, visto que, quando aplicada no curso de línguas, tal prática gera “uma certa confusão em sua cabeça”. Assim, embora aversiva no contexto da escola de línguas, a mesma proposta assume um caráter positivo quando executada na escola pública.

O paradoxo presente na crença sobre o uso de português na aula de inglês ou, ainda, sobre o uso da língua oral (inglês) durante a aula distancia ainda mais esses dois universos (escola pública e curso livre) no sistema de crenças da participante. Desse modo, vemos novamente a influência da experiência em contexto de atuação profissional não apenas na formação, como também na acomodação de uma determinada crença dentro do sistema, a depender do contexto de experiências da professora. Paralela e contraditoriamente, também se verifica como a crença, colocada à prova, por assim dizer, em contextos distintos, pode assumir uma posição e uma influência variável dentro do sistema, atestando, novamente, a natureza complexa e dinâmica do construto (BARCELOS, 2006, p.19-20).

Esse cenário reitera os achados dos estudos de Borg (2007), os quais apontam a estreita e, por vezes, desarmônica e conflituosa relação entre as crenças dos professores e suas práticas de ensino em contexto de atuação profissional. Como se vê na análise dos fragmentos E2.76 e E2.35, nesta seção, as crenças influenciam, direta ou indiretamente, as estratégias de que se valem os professores para manejar os conflitos de abordagens e práticas efetivamente adotadas, em virtude das demandas contextuais em que podem se encontrar, de modo que, no caso da participante, ora uma certa prática adotada em determinado contexto desencadeia reações aversivas, ora a mesma prática encontra lugar e é até recomendada em outro contexto.

Assim, a crença em questão, que trata da utilização da língua portuguesa em uma aula de inglês, passa por essa instabilidade e, conseqüentemente, reposicionamento, por estar em uma posição mais periférica dentro do sistema, conforme coloca Gabillon (2012) e asseveram Phipps e Borg (2009, p. 388), para quem as “crenças periféricas, embora metodologicamente adotadas, não serão mantidas com o mesmo nível de convicção”. Tais considerações, também à luz dos autores ora citados, se contrapõem à já mencionada crença da participante acerca da gramática, que, nos dados coletados em todos os instrumentos, se mostra central, a despeito do contexto em que se encontra a professora.

Assim, em resumo, os dados sugerem que as crenças da participante sobre a natureza do ensino da língua inglesa podem ser:

- a) ensinar língua equivale a ensinar gramática;
- b) o ensino da gramática leva ao desenvolvimento da comunicação.

### 4.2.2 Crenças sobre o ensino de inglês no contexto da escola pública

Acerca do ensino de inglês na escola pública, contexto de sua atuação profissional no período em que a pesquisa foi realizada, a participante declara ser suficiente ensinar gramática, ao concordar com tal afirmação, no questionário:

D19:

19	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Nas aulas de inglês na escola pública, o ensino de gramática é suficiente.
----	-------------------	--

Além de corroborar a crença de que ensinar inglês equivale a ensinar gramática, conforme analisado na seção anterior, tal declaração tem desdobramentos e implicações que, à luz dos dados coletados pelos demais instrumentos, merecem atenção. Quando olhamos para os fatores contextuais que apontem para a razão ou origem de tal crença, veremos que, para a professora, no caso da escola pública, as condições de trabalho não permitem que o ensino de inglês extrapole o ensino de gramática:

E2.10

Professora: No contexto da escola pública é difícil, né? Porque claro.. não... é... É meio impossível trabalhar a oralidade em uma escola pública...

E2.11

Professora: Eu tenho salas com 42 alunos... 43 alunos... E se eu for treinar a oralidade com eles... eu preciso.. é... ouvir eles. E com 43 alunos, eu não vou saber diferenciar quem tá errando... Vai ser todo mundo... ah vamo falar isso aqui... Aí todos eles repetem de uma vez. Eu sei que tem alguém errando, mas eu não vou saber apontar quem é e não vou poder falar: não, fulano, repete pra mim. É assim... Vamo repetir junto... É assim...

No entanto, embora aponte os fatores contextuais da escola pública (número de alunos por sala) como dificuldades para uma outra proposta de ensino (oralidade), a crença de que ensinar gramática é suficiente e que, mais especificamente, ensinar inglês equivale a ensinar a forma da língua, está presente também, conforme visto na seção anterior, no contexto da escola de línguas (E2.51), o qual, para ela, é a referência de um bom ensino, o qual, baseado

em suas experiências de aprendizagem em tal contexto, é, de igual modo, gramatical. Ademais, nos excertos a seguir (E2.56 e E2.57), verifica-se a crença de que o ensino da gramática é não apenas suficiente, mas a única solução para o contexto da escola pública, dadas as condições adversas enumeradas pela professora:

E2.56

Professora: [...] É o que pode ensinar... Eu acho importante sim a fluência... Só que... eu não vejo como poder ensinar uma sala cheia... Não vejo como...

E2. 57

Professora: [...] É o que eu consigo alcançar... Eu consigo alcançar mais com a gramática do que com a oralidade. Então é claro que eu vou preferir ensinar a gramática do que a oralidade. Entendeu? Então é isso...

Embora tenha mostrado a crença de que o número de alunos leva ao ensino de gramática como única opção, por tornar difícil uma proposta diferente (oralidade), foi possível verificar, durante a entrevista (E2.41) e durante as observações (NC4 e NC6), indícios de concepções e práticas divergentes dessa crença declarada. Quando questionada se escolheria menos alunos ou mais quantidade de aulas, a fim de ter condições para ensinar com foco na comunicação, a professora, contradizendo a crença de que o número de alunos leva à adoção do ensino da gramática como única opção, afirma:

E2. 41

Professora: Eu acredito que... todos que eu conseguir alcançar é melhor. Então eu escolheria mais carga horária para trabalhar com todos. Ao invés de menos carga horária pra trabalhar... Menos carga horária, não... Uma carga... Uma carga horária igual para trabalhar com menos alunos... Porque, eu atingindo o maior número de pessoas possíveis, é melhor...

Novamente, verifica-se a centralidade da gramática no sistema de crenças e, conseqüentemente, na abordagem que guia a prática da professora. Essa relação complexa e difícil, a julgar pelos dados ora analisados, se dá, por inferência, da seguinte maneira: (1) Muitos alunos por turma são apontados pela professora como a razão para a adoção do ensino estrutural, em detrimento do ensino mais funcional, como única solução possível para seu contexto de atuação profissional atual, ou seja, a escola pública. (2) Quando questionada

acerca do que escolheria, a fim de promover um ensino mais voltado para a comunicação (menos alunos ou mais carga horária), a professora afirma que optaria justamente por aquilo que, anteriormente, ela aponta como razão da não adoção de um ensino mais voltado para a comunicação: o número excessivo de alunos. (3) Esse paradoxo acontece porque, sem que perceba, ela acredita fortemente na crença de que ensinar gramática leva ao desenvolvimento da habilidade de se comunicar, conforme se pode inferir de suas declarações nas entrevistas, assim como de seu repertório de experiências de aprendizagem e de atuação profissional no contexto da escola de línguas. (4) Desse modo, dada sua crença de que ensinar gramática leva à comunicação, ela acaba escolhendo a opção que, anteriormente, é por ela própria apontada como razão da não implementação de um ensino mais funcional. (5) O resultado é um ciclo dentro de seu sistema de crenças, em que aquelas mais vulneráveis se posicionam e exercem mais ou menos influência porque se configuram e atuam de acordo e sob o controle da crença central, que é a de que ensinar língua é ensinar gramática. É nesse sentido, ante essa modesta tentativa de representação da forma como a crença na gramática influencia todo o sistema de crenças da participante, que se atesta a dependência das crenças de “uma multidão de agentes complexos e interativos” (GABILLON, 2012, p. 190).

Além dessas contradições entre as crenças declaradas, as notas de campo feitas durante as observações mostram que, em dois momentos específicos (NC4 e NC6), ao propor atividades mais próximas da funcionalidade da língua (cantar músicas e fazer soletração de palavras, que são atividades típicas de certas situações e contextos vivenciais), os alunos demonstram interesse, participam e respondem bem às atividades, problematizando a crença de que o número de alunos é a razão de que não é possível implementar atividades de ensino que extrapolem a gramática (E2.10, E2.11, E2.56 e E2.57). Em outras palavras, a despeito das condições adversas que se colocam como desafios dentro de seu contexto de atuação profissional, as respostas positivas dos alunos diante da proposição de atividades para além da gramática fazem-nos refletir sobre como as relações entre contexto, crenças e ações podem não ser diretas, ou seja, não obedecem a uma relação de causa e efeito, necessariamente, como pontuam Barcelos (2006) e Barcelos e Kalaja (2013), para quem as crenças se relacionam à ação de maneira indireta e complexa. De igual modo, embora os alunos respondam, participativa e positivamente às atividades diversificadas para além da gramática, quando propostas, permanecem as seguintes crenças, referentes ao ensino de inglês na escola pública: a) o ensino de gramática leva à comunicação; b) o ensino de gramática é a opção viável para o contexto da escola pública.

Assim, mais uma vez, a crença de que ensinar inglês é ensinar gramática, a meu ver,

ocupa uma posição central no sistema de crenças da professora participante da pesquisa, pois, a despeito dos contextos de atuação profissional em que já esteve (escolas de línguas e escola pública), os dados apontam para tal convicção. Além disso, a resposta positiva dos alunos ante as atividades de cantar e soletrar em inglês (NC4 e NC6) não corresponde às crenças da participante da pesquisa de que os alunos da rede pública, em geral, não gostam e não aprendem inglês, conforme seu posicionamento no questionário (D12 e D13):

D12:

12	1-2-3-4-5	Em geral, os alunos da rede pública não gostam de inglês.
----	-----------	---

D13:

13	1-2-3-4-5	Em geral, os alunos da rede pública não aprendem inglês.
----	-----------	--

Curiosamente, ao tentar recuperar do repertório de experiências da professora participante algum tipo de relação entre tais crenças (D1 e D2) e certas vivências, percebo que, na condição de aprendiz de inglês na escola pública, certas vivências podem ter desempenhado um papel importante para a origem dessas convicções quanto ao aluno da rede pública, conforme os excertos a seguir, em que a participante fala da dificuldade de aprendizagem dos colegas, quando ainda estava no Ensino Médio:

E2.24

Pesquisador: Você via essa dificuldade nos seus colegas?

Professora: Via, porque quando chegava... é... prova de inglês, já fazia uma fila assim atrás de mim, querendo cola... Me dá cola, me passa cola, me passa cola... Você sabe. Eu não sei. Eu preciso. Você... Eu preciso. Você já sabe. Eu preciso. Me passa cola... Então eu escutava bastante isso dos meus alunos... dos meus colegas...

A vivência de uma experiência de aprendizagem de línguas negativa na escola pública

dá força à crença de que o aluno da rede pública não gosta e/ou não aprende inglês. E muito embora tal crença seja declarada pela professora e, em suas palavras, fundamentada em questões adversas de seu contexto, o fato de que seus alunos responderam positivamente às atividades de cantar e soletrar parece não abalar tais convicções e, especificamente, aquela de que o ensino de gramática é a solução para uma realidade tão adversa.

Esse complexo fluxo de relações que compõem o sistema pode ser compreendido de modo mais claro quando atentamos para o que coloca Barcelos (2007), segundo quem não facilmente ocorrem mudanças nas crenças. Isso explica o fato de, no sistema de crenças da participante, a gramática continuar como alicerce quando possíveis tensões possam causar instabilidade nas relações antes equilibradas entre as crenças. Uma vez que a relação entre as crenças e as ações dos professores é “hermenêutica e depende de fatores contextuais” (BARCELOS, 2007, p. 130), as crenças adquiridas anteriormente costumam se manter, sendo, no caso da participante, a segurança que a guia em sua prática, a despeito da possibilidade de que tais crenças possam estar equivocadas.

Ademais, a julgar pelos relatos da participante, a crença na dificuldade dos alunos com a língua pode estar relacionada não ao fato de que não gostam e, por isso não aprendem, mas à prática de ensino da professora de inglês que tivera então, apontada pela própria participante da pesquisa como um obstáculo à aprendizagem dos colegas. Como, nesse período, embora fosse ainda aluna no Ensino Médio da escola pública, a participante já era professora no cursinho de línguas, é a partir dessa posição (de professora do cursinho de inglês), que ela tece suas reflexões:

E2.23

Professora: [...] E ela... tava me dando aula de inglês. E tinha matéria que eu passava no cursinho, e ela passa em sala de aula. E eu ficava comparando: gente, mas ela não disse isso... Eles não vão entender sem isso aqui... Isso aqui é a base do que ela tá explicando, e ela não tá falando isso. Ela tá pedindo s... a... só pra gente reproduzir. E não é assim... [...] Ela não mostrava a estrutura da frase. Ela colocava lá. Dava um texto base pra gente e falava: agora vocês fazem. Como é que eu vou reproduzir aquilo que ela não me ensinou? Eu acho que tive um... Eu teria... Se eu não soubesse inglês, eu acho que eu teria uma dificuldade enorme em reproduzir aquilo que ela colocou no quadro.

Assim, a crença de que os alunos da rede pública não gostam ou não aprendem inglês

pode estar relacionada não apenas às suas experiências já em contexto de atuação profissional, mas às vivências que, de acordo com o excerto, são, duplamente, experiências de aprendizagem (pois era aluna da rede pública), e experiências de ensino (pois já trabalhava no cursinho). Note-se a força que as experiências de aprendizagem dão às crenças, se comparadas às experiências formativas ou em contexto de trabalho como professora, em que, conforme visto até agora, elas são mais suscetíveis à instabilidade e dependência de crenças derivadas de experiências anteriores, como pontua Borg (2003, p.88), segundo o qual as experiências de aprendizagem de línguas vivenciadas anteriormente “formam a base das conceituações iniciais sobre o ensino de L2 durante a educação docente, e podem continuar a influenciar durante suas vidas profissionais”. Como a participante não é licenciada em Letras, e as vivências a que ela atribui algum valor formativo são muito limitadas, as crenças decorrentes das experiências de aprendizagem de inglês tornam-se ainda mais fortes, já que não encontram muitas crenças, no âmbito formativo, com as quais concorrer e determinar, por conseguinte, sua abordagem de ensinar.

Nesse sentido, de modo muito particular, vale mencionar uma crença específica da professora em relação ao aluno da rede pública, verificada na Narrativa Escrita nº 2, segundo a qual tal estudante, em oposição ao aluno que frequenta um curso livre de inglês, não sabe inglês porque não tem qualquer experiência com a língua:

N2: [...] Por último de 2016 até o presente momento, me motiva saber que consegui passar algo, **ensinar algo para quem está começando do zero**, querendo ou não 95 por cento dos alunos que tive nos cursinhos já tiveram experiências anteriores. (grifo meu)

Ao se referir à sua experiência como professora na escola estadual, de acordo com esse fragmento da Narrativa escrita nº 2, a professora demonstra a crença de que o aluno da rede pública não conhece, não teve contato ou não tem experiência com a língua inglesa. Já o aluno do cursinho, ao contrário, já tem experiências de aprendizagem anteriores. É possível que essa crença some forças ou seja, segundo a professora, justamente a razão das outras duas crenças, segundo as quais o aluno da rede pública não gosta e, ou justamente por isso, não aprende inglês.

Tais crenças levantam reflexões semelhantes àquelas que se encontram nos estudos de Cox e Assis-Peterson (2008) sobre o drama do ensino de inglês nas escolas públicas, em que as autoras afirmam que “todos os anos começamos da estaca zero” (COX; ASSIS-

PETERSON, 2008, p. 47), em virtude de questões estruturais semelhantes às mencionadas pela professora participante da pesquisa apresentada nesta dissertação. Ora, ao analisar a declaração “começamos da estaca zero”, presente nas reflexões das autoras em questão, junto à afirmação da participante da minha pesquisa, presente na Narrativa escrita nº 2, em que o aluno da rede pública é classificado como alguém que “está começado do zero”, estamos, muito possivelmente, diante de uma crença generalizada e pautada nos já mencionados problemas enfrentados no contexto da escola pública.

Tais crenças possuem implicações que têm impacto para além da sala de aula, pois de acordo com Barcelos e Kalaja (2013, p. 385), elas se refletem também “em contextos fora da sala de aula com consequências possivelmente de maior alcance”. É nesse sentido que os professores, segundo as autoras, agem como guardiães e mediadores dessas crenças para as gerações futuras, o que parece ser o caso da participante da pesquisa, especialmente se analisarmos sua crença diante de reflexões tão bem fundamentadas como a de Cox e Assis-Peterson (2008) e de tantos outros professores de línguas em situação semelhante.

Essa concepção de crença (generalizada, mediada e difundida por professores que passam a agir como guardiães para as futuras gerações) se alinha à concepção de cognição humana proposta por Watson-Gegeo (2004, p. 333), ao afirmar que “nós, humanos, ocupamos um conjunto de ambientes com e nos quais nossos corpos e mentes co-evoluíram, e isso nos confere experiências comuns”. Nessa perspectiva, entendo que certas crenças se tornam generalizada à medida que a experiência também o é, de modo que, em termos cognitivos, as impressões decorrentes das mesmas experiências, que são, nessa perspectiva, comuns e partilhadas, assumem a mesma natureza e reverberam tal natureza – partilhada – às crenças.

Ainda sobre o ensino de inglês na escola pública, a participante entende que, de modo algum, o ensino de inglês oferecido pelas escolas públicas possibilita aos alunos tornarem-se usuários do idioma, conforme o fragmento do questionário, a seguir:

D6:

6	1-2-3-4-5	O ensino de inglês em escolas públicas possibilita o desenvolvimento de usuários desse idioma, ou seja, pessoas que disponham de uma competência necessária para se comunicarem na língua, tanto na forma escrita quanto oral.
---	-----------	--

Ao se declarar totalmente contrária à ideia de que o ensino de inglês oferecido pela escola pública promove o desenvolvimento de competência comunicativa, formando, assim, usuários da língua em questão, a crença da professora é a expressão de um quadro, em termos

do papel da escola pública, que se põe como uma lacuna no sistema educacional brasileiro. Desse modo, se a escola pública não tem o objetivo de promover oportunidades em que, uma vez engajados, os alunos possam vivenciar experiências de aprendizagem positivas, a indagação acerca de qual seria o seu papel precisa ser feita, especialmente se atentarmos para estudos como o de Araújo de Oliveira (2011), que já problematizava, em virtude das crenças profundamente arraigadas na população em geral, qual seria o papel da escola pública em relação ao ensino de línguas, se comparado ao papel desempenhado pelos cursos livres de idiomas, o que, novamente, pode ser a manifestação de crenças derivadas de experiências de aprendizagem mediadas por professores de línguas, em condição de “guardiães”, como colocado por Barcelos e Kalaja (2013). Assim, considerando seu posicionamento no questionário (D6), quando questionada sobre qual seria o papel da escola pública, a participante afirma :

E2.25

Professora: Por enquanto, não tem papel nenhum. Porque os alunos não têm nem expectativa de usar aquilo. Quantas e quantas vezes, eu cheguei na sala falando assim: ah... primeiro dia de aula... eu ensino inglês... E eu ouvi: pra quê? Eu não vou usar em momento algum na minha vida. [...]

A crença de que a escola pública não tem papel, nas palavras da professora participante, é a própria expressão da sua descrença nessa instituição, como local de vivências ou experiências de aprendizagem positivas. Conforme colocado em Lima (2011), parece ser a crença generalizada de que inglês em escolas públicas não funciona. Além dos fatores contextuais ora elencados, tal descrença, por assim dizer, se confirma na falta de expectativa dos alunos. Ora, a contínua vivência de experiências negativas, como essa, em seu dia a dia, sustenta e mantém a crença de que não se formam falantes, ou usuários dessa língua no contexto da escola pública.

Tais crenças suscitam questionamentos que têm impacto direto sobre o tipo de experiência vivenciada pela professora e por tantas outras pessoas, tanto no âmbito da aprendizagem, quanto da formação para o ensino, quanto da atuação profissional em contexto, de modo que o que se percebe é um conjunto de experiências de aprendizagem negativas, em que a participante ocupava a posição de aprendiz, sendo vivenciadas novamente, mas, agora, na forma de experiências em contexto de atuação profissional, em que a participante ocupa o lugar de professora, culminando na crença de que a escola pública é incapaz de oferecer um

ensino de línguas voltado para o uso e, conseqüentemente, que oportunize a formação de usuários da língua.

Assim, reconhecendo que a experiência é um elemento de considerável influência na formação, manutenção e ressignificação das crenças, questiono-me sobre até que ponto o contato com a Teoria Formal pode concorrer com experiências tão marcantes, no que se refere à ressignificação de determinadas crenças. Essa problemática suscita também outra questão: quem passa a ser, orientando-nos pela perspectiva da participante, o tipo de profissional atuante na escola pública, já que ela não tem papel no que se refere ao ensino de inglês: o professor experiencial ou o professor reflexivo?

Acerca desse impasse, Siqueira (2011, p. 93-110), aponta três tipos de professores comumente presentes em narrativas de experiências de aprendizagem escritas por alunos das escolas públicas:

- a) o professor postíço, que é a figura representativa do profissional que não ensina por não querer, mas por não saber a língua alvo;
- b) o professor mudo, que é a representação do profissional qualificado que se recusa a ensinar inglês por acreditar que, na escola pública, não funciona;
- c) o professor crítico-reflexivo, que representa o profissional intelectual e crítico, no sentido de que tal docente desenvolve práticas pedagógicas anti-hegemônicas que, além de potencializarem as chances de aprendizagem do aluno, educa-o para ações socialmente relevantes e transformadoras.

Ainda sobre as crenças da participante a respeito do ensino de inglês na escola pública, é interessante notar que, mesmo acreditando fortemente que a escola pública não tem papel algum em relação ao ensino de inglês (E2.25), a participante, antagonicamente, classifica a qualidade das aulas de inglês nesse contexto como satisfatórias. Orientada, na entrevista, a classificar a qualidade das aulas de inglês como (1) insatisfatórias, (2) satisfatórias, (3) boas e (4) muito boas, o que se tem é:

E2.89

Pesquisador: [...] Como você classificaria a qualidade das aulas de inglês na escola pública?

Professora: 2, satisfatório

E2.90

Pesquisador: Satisfatório?

Professora: É... Não... Não chega a ser bom, é... mas... é satisfatório.

O paradoxo proposto na crença de que o ensino de inglês na escola pública é satisfatório (E2.89), quando, na fala da participante (E2.25), também concorre a crença de que, no âmbito do ensino de língua estrangeira, tal instituição não tem papel algum, leva-nos a ponderar sobre algumas questões. Uma vez que tal instituição não tem papel definido, de acordo com a crença ora analisada, a profissão de professor de inglês acaba por incorrer num processo de desprofissionalização, tornando-se uma espécie de não-área, pois não há objetivos claros para ela, o que encontra respaldo em análises do quadro geral do ensino de inglês nas escolas públicas semelhantes às de Cox e Assis-Peterson (2008, p. 47), as quais colocam que “[...]qualquer um pode ministrar aulas de inglês, já que vale preencher a meia hora semanal com qualquer coisa [...]”. Logo, não havendo objetivos, qualquer forma de ensino passa a ser satisfatória, pois, não verdade, não há o que satisfazer, pois não há papel. Mais especificamente, esse confronto de crenças e as implicações que dele emergem lançam nossos olhares para o fato de que, uma formação superior específica para um contexto tido como “nulo” passa a ser dispensável.

Assim, antagonicamente, se, por um lado, um curso superior específico deixa de formar profissionais que não atendem às expectativas dos alunos (em virtude das questões contextuais), e, conseqüentemente, às demandas de ensino, por outro, de acordo com a crença ora analisada, tal demanda passa a nem existir, já que, na mesma direção, a instituição pública não tem papel e, portanto, uma formação superior específica passa a não necessitar formar profissionais para atender a uma demanda que sequer vai existir.

Diante disso, entendo, portanto, que as crenças derivadas de um continuum de experiências negativas ao longo da vida, na esfera da aprendizagem e na esfera de atuação profissional, dificilmente serão ressignificadas apenas com o contato dos profissionais com a Teoria Formal da área produzida até então. Antes, é necessário que experiências positivas possam servir como alternativa para que, nos processos mentais de cada profissional, as crenças derivadas das experiências negativas tenham mais condições de serem ressignificadas, influenciando, positivamente, as ações do professor. Cabe lembrar que as crenças decorrentes de experiências de aprendizagem de línguas anteriores estão imbuídas de aspectos afetivos e emocionais, o que torna mais difícil a sua ressignificação, como se pode ver em Bailey et al. (1996) e Pajares (1992). Do mesmo modo, em Johnson (1994) verifica-se que as crenças oriundas das experiências de aprendizagem vivenciadas anteriormente pelos professores que participaram da investigação continuaram como referência para eles, a despeito da formação e

da atuação profissional que vivenciaram.

Feita a análise dos dados apresentados nesta seção, que trata das crenças da participante sobre o ensino de inglês na escola pública, pode-se dizer que ela acredita que:

- a) não se aprende inglês na escola pública, mas no curso livre de idiomas;
- b) o ensino de línguas na escola pública é irrelevante, pois não tem papel algum;
- c) a opção viável para o contexto da escola pública é o ensino da gramática.

### 4.2.3 Crenças sobre si, no âmbito profissional, na condição de não licenciada

Inicialmente, a participante não expressa opinião sobre como se sente em relação à profissão de professora de inglês, como se pode ver em uma de suas declarações no questionário (D20):

D20:

20	1 - 2 - 3 - 4 - 5	A profissão de professor de inglês me realiza.
----	-------------------	--

Mas, nas entrevistas, ela é categórica ao dizer que a profissão de professora de inglês, de que ela gosta, a completa:

E1.3

Professora: [...] Eu me sinto... é... Eu esqueci a palavra agora... Mais... completa! Porque eu aprendo muito com os alunos. Mais até do que eu acho que eles aprendem comigo. São muitas histórias aí e eles... completam a mim.

E1.4

Professora: Eu gosto! Eu faço porque eu gosto. Não... Não é por... por profissão. É mais um *hobby* do que uma profissão.

Aqui (E1.3), vemos que a professora expressa satisfação na profissão, chegando a afirmar que se sente mais completa, a ponto de vê-la não como profissão, mas como *hobby*

(E1.4). Embora sejamos levados a inferir que, em virtude da satisfação proporcionada, o exercício da docência parece se colocar como uma carreira para ela, a afirmação seguinte mostra o contrário:

E1.5

Professora: [...] Eu não vejo como carreira. É mais pra um... *hobby*... que eu... eu não enxergo como car... como carreira pra mim... Eu quero... sair dessa.

O caráter contraditório presente no posicionamento da participante em relação à profissão de professora de inglês evidencia crenças divergentes e algumas questões que merecem atenção. Vemos novamente, em sua fala, um tipo de desprofissionalização da carreira docente, pois ela passa a ser vista, para a professora, não mais como profissão, mas como *hobby*. Desse modo, exatamente por ser um *hobby* e/ou apesar de ser um *hobby*, ela não vê o ensino de línguas como carreira, afirmando que “quer sair dessa”. Ao pensar nas implicações da expressão “sair dessa”, por ela utilizada, reitera-se que a crença generalizada de que inglês nas escolas públicas não funciona também está ligada a como se sentem os professores em relação à profissão, pois, embora a expressão em questão possa conduzir a outros sentidos, entendo que, conforme colocado aqui, ela confere uma outra identidade à profissão: a atividade de ensino não preenche os critérios necessários para *o status* ou categoria de profissão. Assim, quando questionada acerca da razão porque gostaria de abandonar a profissão, conforme o fragmento a seguir, ela afirma:

E1.6

Professora: [...] É... É porque é difícil, né? Não é... não é muito valorizado... a profissão. Então... Eu faço porque eu gosto mesmo, mas assim que eu tiver uma chance de sair... Agora mesmo eu tô fazendo Direito... Eu vou seguir outro caminho.

De igual modo, a contradição presente nas crenças da participante com respeito à profissão também se nota na fala a seguir, segundo a qual, embora declare se sentir bem ensinando inglês (E1.3 e E1.4), ela afirma que, quando terminar sua graduação, ela voltaria para o exercício do magistério, mas não no âmbito do ensino de línguas, e sim como professora no curso superior de Direito:

E1.7

Professora: Eu acho que eu voltaria pra Direito. Professora universitária, que é mais

valorizado um pouquinho do que... professora municipal, estadual...

É particularmente curioso notar que, ao falar sobre sua trajetória como professora de inglês, a participante deixa transparecer a crença de que o ensino de inglês é uma espécie de missão, o que caracteriza a docência de maneira espiritual, metafísica, conferindo-lhe, agora, uma outra identidade ou qualidade alternativa à de profissão:

E1.1

Professora: Acho que não... Não fui eu que escolhi a profissão. Ela meio que me escolheu. É... Eu comecei na (ESCOLA DE IDIOMAS X) e... foi algo espontâneo. Eu estava sentada assim no... na recepção, esperando a minha aula e a dona de lá, (FULANA DE TAL), ela... perguntou se eu queria ser monitora, que seria, basicamente, exercer as funções de professor. E eu aceitei o serviço ah... durante um bom tempo, assim... enquanto eu estava estudando. E eu não era onerada. [...] Ai eu segui isso e... sou professora até hoje.

Paradoxalmente, embora tenha, até o momento, caracterizado a profissão em questão, ora como hobby, ora como missão ou chamado, quando indagada se via, então, seu trabalho no ensino de línguas na escola pública como uma espécie de “bico”, a professora se opõe, mesmo afirmando que não se via mais como professora dentro de cinco anos:

E1.15

Professora: Dentro de cinco anos, eu... vou estar formada em Direito. Então, eu não me vejo como professora mais. [...]

E1.16

Professora: [...] É minha profissão. Quando me perguntam, eu falo: sou professora. Ah, mais... Não! Sou professora. Então, não é um bico, não. É minha profissão.

A evidência de que suas crenças em relação a si mesma como profissional são contraditórias fica mais expressiva quando, sob análise, os dados em questão são comparados. Até o momento em que é questionada sobre encarar seu trabalho como “bico”, a qualidade ou identidade que a professora confere a sua atividade profissional não é a de profissão. Antes, o exercício do ensino de inglês é, por um lado, identificado como missão ou chamado (E1.1), o que lhe confere uma dimensão espiritual ou metafísica, ou, por outro lado, visto como *hobby*

(E1.4) destituindo a atividade de qualquer caráter ou responsabilidade formal, visto que, como tal, ela o faz não porque seja profissão, mas porque gosta. Todavia, diante da pergunta que lhe demanda uma negação ou confirmação de que sua atividade profissional possa ser por ela classificada como “bico”, a participante, contraditoriamente, é assertiva ao dizer que o ensino de inglês, para ela, não é atividade desprovida de vínculos ou responsabilidades trabalhistas até que uma oportunidade de trabalho formal, melhor ou mais adequada apareça, pois, citando suas palavras, “não é um bico, não”, “é minha profissão” (E1.16).

Embora a questão que se põe em análise não seja a possibilidade de que alguém possa ou não gostar ou se satisfazer de sua própria profissão, a tensão decorrente do conflito dentro desse conjunto de crenças instáveis, como apontam os dados, leva-nos a refletir sobre as implicações de crenças semelhantes a essas sobre a carreira docente no âmbito do ensino de línguas. Curiosamente, de acordo com as crenças inferidas aqui, quando vista como missão, chamado ou *hobby*, a atividade de ensino é desprofissionalizada. Em outras palavras, tais identidades, por assim dizer, parecem ser toleráveis ou aceitas para descrever a docência como alternativa à classificação dela como profissão, quando a participante não encontra razões para posicioná-la no *status* de profissão. Entretanto, sendo difícil, pelas razões elencadas pela participante, classificar sua atividade como profissão, a identidade alternativa de “bico” parece não encontrar lugar no sistema de crenças da professora no que diz respeito a como ela se sente em termos profissionais. O *status* de “bico” se mostra como não aceitável, seja por razões sociais, pessoais ou pelas duas. Assim, embora tenha declarado que, dentro de cinco anos, não se vê mais como professora, indicando que, em seu sistema de crenças, sua atividade de ensino poderia encontrar identidades alternativas à de profissão para descrevê-la, ante a identidade de “bico”, possivelmente posicionada como inferior, a participante assume ou deixa transparecer a crença emergente e paradoxal de que o ensino de línguas, para ela, ocupa agora o *status* de “profissão”.

A forma como a participante deixa transparecer suas crenças sobre a profissão e sobre si, no mesmo âmbito, toca o capô da relação entre as crenças e as identidades. Barcelos (2004, p. 140) ressalta que essa relação entre crenças e identidades tem sido objeto de alguns estudos recentes, visto que o ensino e a aprendizagem de línguas pressupõem a construção de identidades e, conseqüentemente, de crenças, já que “somos aquilo em que acreditamos”. Todavia, as considerações acerca do caráter diverso e, como se pode ver, instável e contraditório presente nas crenças da participante apontam para uma construção de identidade também complexa, cambiante, múltipla e contraditória (HALL, 2003; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000). Embora contraditórias, não obstante, é nesse sentido que Silva (2007,

p. 250) assevera que as concepções das crenças estão “relacionadas intimamente ao nosso ‘eu’, ou seja, à nossa própria identidade”. De tal modo, as incertezas da professora quanto ao senso de si e de sua própria imagem decorrem também da instabilidade das crenças acerca de sua própria profissão, como se vê nos dados.

Essa questão se torna mais complexa quando, embora assevere que sua atividade é uma profissão, quando em confronto com a identidade alternativa de “bico” que se coloca como opção para descrevê-la, as declarações da participante da pesquisa no questionário (D23, D24 e D25) indicam, quando analisadas conjuntamente, a crença de que, para ela, sua atividade não é ou não ocupa o status de profissão, visto que, de acordo com seu posicionamento nessas declarações, não há indícios de inclinações ou projeções profissionais para algum tipo de formação continuada ou aprimoramento da prática de ensino:

D23:

23	1-2-3-4-5	Pretendo continuar exercendo a profissão de professor de inglês como carreira de vida.
----	-----------	--

D24:

24	1-2-3-4-5	Pretendo continuar me especializando com cursos de formação continuada, leituras e encontros para professores de inglês.
----	-----------	--

D25:

25	1-2-3-4-5	Pretendo fazer o curso de Letras – Inglês.
----	-----------	--

Ainda no que se refere às crenças e à percepção de si como profissional, embora, na primeira entrevista, realizada em outubro de 2017, a participante afirme gostar de sua profissão (E1.4) e se sentir completa no ensino de inglês (E1.3), suas percepções e crenças sobre si no que tange ao âmbito profissional se mostram como que em processo de resignificação, de acordo com a segunda entrevista, realizada em dezembro de 2017.

Entretanto, nota-se que a origem ou razão para a reflexão e o aparente processo de ressignificação de suas crenças se dá, nesse caso, por questões de caráter afetivo e emocional, e não por questões decorrentes do conflito entre a Teoria Formal e as implícitas, como é comumente apontado na literatura (ALMEIDA FILHO, 1999; GIBBS, 1994), indicando que seu vínculo com a profissão está pautado por questões muito mais emocionais que propriamente relativas à formação e ao fazer docente. Assim, ao ser questionada sobre a possibilidade de realização profissional em sua presente atividade docente, a resposta da professora participante não é a mesma que aquela manifesta na primeira entrevista:

E2.129

Pesquisador: [...] Como você se sente como professora?

Professora: Depende...

E2.130

Pesquisador: Realizada?

Professora: Depende do dia

E2.231

Pesquisador: Fala mais um pouquinho...

Professora: Porque... por mais que... eu dê aula todos os dias, todos os dias são diferentes. Tem vezes que eu chego lá em casa... Sabe? Com aquela postura toda errada. Com os ombros... pra baixo... Cabeça baixa... E pensando em desistir. Mas tem vezes assim que... você encontra forças... do fundo do poço... pra poder... se levantar e fazer tudo de novo. É uma sequência de sobe e desce a vida de um professor. Você nunca vai tá preparado pro que você vai encontrar dentro de sala de aula. Mas, por mais que você não esteja preparado, sempre vai vir alguma coisinha... que vai te levantar de um jeito, assim, que você não esperava. Então... durante esse ano, eu pensei muitas e muitas vezes em desistir... Em trocar de... profissão... E eu não quero mais isso, não quero mais isso...

Esse processo de ressignificação das crenças da professora sobre si, na esfera profissional, parece ter algumas experiências negativas em contexto como parte dos fatores intervenientes nesse novo ajuste no sistema, provocado pelas crenças emergentes, de modo que, no repertório de experiências da professora em contexto de ensino na escola pública, ela aponta a relação por vezes conflituosa com alguns alunos como uma das razões que a levam a

pensar em desistir. Assim, quando questionada sobre o motivo de tais conflitos e reflexões, ela diz:

E2.132

Professora: Os alunos... Porque você encontra um... uma dificuldade muito grande em alcançar os seus alunos. Às vezes, você está lá e... você acaba... encontrando muita dificuldade, muito desrespeito. Às vezes você... O seu aluno bate de frente com você de uma forma assim que te... machuca... E... Aí você vê que isso não é legal... Que você não quer isso... Que você quer... é... um jeito melhor... de lidar com isso e você não tem esse jeito. Porque se você bate de... Se um aluno bate de frente com você e você bate de frente de volta com ele, ele vai colocar a sala inteira contra você. Querendo ou não. Você pode ser o melhor professor, que se você bater de frente com o aluno, você vai estar errado porque ele vai colocar a sala inteira contra você.

É interessante perceber como, em todas as notas de campo (NC1, NC2, NC3, NC4, NC5, NC6, NC7 e NC8) está presente o registro das dificuldades que a professora enfrenta para conduzir a aula, por questões do barulho excessivo provocado pelas conversas entre os alunos e pelas constantes interrupções que a professora precisa fazer para ter a atenção dos alunos e conduzir novamente sua aula, corroborando a afirmação da professora sobre como se sente em sua relação com os alunos, conforme E2.132. Por outro lado, contraditoriamente, a resposta da professora à pergunta seguinte evidencia um outro aspecto do conflito presente em seu sistema de crenças, no que se refere à percepção de si, como profissional. Quando novamente questionada sobre se sentir ou não realizada, ela diz:

E2.133

Professora: Eu nunca pensei em... em sair. Em desistir completamente. Eu sempre falo... Ah, escola estadual não é pra mim... Eu me divertia muito mais... Eu era muito mais realizada em cursinho... Mas tem vezes assim que eu me surpreendo com os alunos e falo: não, é isso aqui que eu quero fazer. Então é... é de momento. E tem vezes assim que realmente você vai pensar em desistir. Mas tem momentos assim que você quer aquilo. Você tá preparado pra aquilo e você gosta daquilo. Então assim... Eu não posso te dizer... Hoje, hoje... Falando de hoje... Com a cabeça de férias, né? Porque eu sou professora e já estou de férias... Mas com a cabeça de férias, eu estou louca pra voltar pra sala de aula. Pra voltar pros meus alunos... Pra voltar a dar aula... Mas... daqui a... sei lá... um mês... Eu vou estar trabalhando... Daqui a um mês, eu já vou tá falando: meu Deus! Eu quero férias. Porque é difícil... a convivência com os

alunos...

Aqui, como se pode ver, essa relação conflituosa envolvendo as crenças da professora sobre si como profissional parece ganhar, também, uma dimensão emocional. Antes, a questão recai sobre como a professora enxerga sua atividade de ensino de inglês na escola pública, revelando matizes que parecem se confundir entre a percepção de seu trabalho como missão ou chamado, *hobby* e “bico”, culminando numa incerteza da professora sobre como se vê dentro de cinco anos, especialmente se considerarmos suas pretensões como estudante de Direito. Em seguida, a tensão envolvendo as crenças da professora atinge também o campo da motivação, pois, como se pode ver em E2.131, ela descreve a vida de um professor como uma sequência de “sobe e desce”, visto que ela, em sua experiência no contexto de trabalho, ora sente motivação para o abandono da atividade de ensino, ora uma inclinação para continuar o exercício do magistério na escola pública. Então, e justamente aí, emerge uma outra tensão envolvendo a relação com os alunos (E2.132 e E2.133), que se mostra ora conflituosa, pois ela acaba “encontrando muita dificuldade, muito desrespeito” (E2.132), e ora motivadora, pois ela se “surpreende com os alunos”, afirmando que é essa a profissão que deseja exercer (E2.133).

Pode-se perceber, também, a influência que a relação com os alunos, em termos afetivos e emocionais, parece ter exercido sobre as experiências formativas da professora e, conseqüentemente, suas crenças. O trecho a seguir, presente na Narrativa Escrita nº 2, mostra como, durante algumas vivências que a professora entende como tendo feito parte de suas experiências formativas como professora de inglês, o tipo relação entre aluno e professor por ela vivenciada parece se colocar, no campo das experiências formativas, como modelo e, num sentido mais emocional e afetivo, como inspiração e motivação:

N2: [...] Em 2015, já com 2 anos de sala de aula, me motivava a ser professora a relação de troca que eu percebi existir entre aluno-professor, era interessante estar em sala e escutar “ah, *teacher*, você conhece tal gíria em inglês, “ah, *teacher*, você conhece tal música em inglês?”[...]

A incerteza das crenças sobre o que representa a profissão de professor para a participante da pesquisa, assim como sobre como se percebe e se projeta no campo profissional também toca o campo salarial. Ao comparar as possíveis rendas proporcionadas pelas duas carreiras (Direito e Ensino de Inglês), a crença da participante sobre o que é mais

satisfatório revela, assim como nos demais campos, incertezas e contradições:

E2.144

Pesquisador: E em relação ao salário? Direito... ou magistério?

Professora: Direito. Direito.

E2.145

Pesquisador: Mas é uma coisa que pesa...

Professora: Pesa. Porque... questão de salário, eu ganharia muito melhor fazendo... bacharelado em Direito do que... magistério. Muito melhor... Coisas assim... Hoje eu tô tirando o quê? Dois mil... Com o vale alimentação, dois mil e quinhentos...

E2.146

Pesquisador: Qual a sua carga horária? 40?

Professora: Quarenta e duas aulas. Horas aulas.

E2.151

Pesquisador: Já no Direito, né?

Professora: Já no Direito... Faria um processo. Man... Vamos... falar de... guarda... de menor. Eu faria uma guarda de menor e ganharia duas vezes mais... Pela guarda de menor.

E2.152

Pesquisador: Por uma?

Professora: Por uma. Seria o quê? Uma semana... Preparando processo... Enviando processo... Seis mil. Tá custando ma... em torno de sei mil uma guarda.

E2.154

Pesquisador: E o tempo demandado, né?

Professora: E o tempo demandado... Aí você... olha pra essas duas coisas e fala: E aí? O que é que você quer? Você quer seis mil em pouco tempo ou você quer dois mil e quinhentos em muito tempo, muito sofrimento? Aí eu já penso: ah, é os seis mil. Aí depois eu penso: não, esses dois mil e quinhentos já estão me satisfazendo muito... É aquela coisa... Eu nunca tô cem por cento com a escola e nunca tô cem por cento com a faculdade...

Diante dos dados até agora analisados, para pensarmos sobre quais são, portanto, as crenças da participante sobre si, no âmbito profissional, é necessário entender como todas as condições intervenientes (sua trajetória de experiências, as identidades alternativas a que recorre para classificar sua profissão e as questões emocionais e de motivação) atuam na forma como tais crenças estão dispostas e atuam em seu sistema. Assim, das crenças da participante da pesquisa em relação à profissão de professora de inglês na escola pública, podem ser descartadas as intenções de aprimoramento profissional, conforme D23, D24 e D25, questões que também não são levadas em consideração nas entrevistas ou nas narrativas escritas. De igual modo, embora contraponha o salário de professora ao de advogada, reconhecendo, em termos de custo-benefício, que o salário de advogada é mais interessante, a professora afirma que se satisfaz com o salário de professora.

Logo, de acordo com os dados, as projeções e intenções da participante como professora, para o futuro, estão arraigadas em questões de caráter emocional, visto que, seja conflituosa, seja satisfatória, a relação com os alunos se mostra constante, entre as vivências que compõem o repertório de experiências da professora, como aquela que mais parece influenciar tanto suas crenças sobre si, na condição de não licenciada, assim como e as ações que pratica no exercício da docência e aquelas que deixam de executar, quando o que está em questão é sua carreira profissional. A própria participante, em uma das entrevistas, reconhece que sua motivação a continuar como professora está mais fundamentada na relação emocional com os alunos, quando positiva, que a questão profissional propriamente dita:

E2.136

Professora: É muito mais a questão emocional com os alunos. Eu tava saindo agora de férias... último dia de aula... Veio um aluno com uma cartinha pra mim. Sétimo ano. Dizendo: professora, eu sei que eu te chamo de chata... Que eu falo isso... Te falo aquilo... Mas eu sei que tudo que você faz é pro meu bem... e eu queria te agradecer muito. Nossa! Quando eu terminei de ler essa carta, eu me senti assim... realizada, de estar sendo reconhecida por alguém... E aí eu falo... Nossa... eu quero voltar. Eu quero mais disso...

E2.137

Professora: Hoje, eu já tô louca pra voltar. Tô de férias e já tô pensando na aula que eu tenho que dar no primeiro dia de aula... O que é que eu vou fazer... Porque é assim... Às vezes, você vai me encontrar num dia assim... Me encontrar num dia assim que eu

não quero mais es... escutar a voz de nenhum aluno. Mas às vezes você vai me escutar... Vai me encontrar num dia assim que você... que eu tô morrendo de saudade de sala de aula. Que é... o que acontece agora. Eu tô de... de férias... Às vezes eu vejo... Até mesmo no Natal... A quantidade de alunos que me desejaram Feliz... Feliz Natal no dia do... do Natal, eu tô respondendo até hoje... Que eu não consegui responder a todos.

Assim, entendo que, para a participante da pesquisa, a dificuldade em identificar qual possa ser a percepção ou senso de si, como profissional, tem relação direta com a incerteza sobre aquilo que ela acredita com relação a si, como professora, assim como aquilo que ela deseja, seja a carreira de Direito ou ensino de línguas. A relação entre as crenças e a percepção da professora com relação às atividades de ensino de inglês na escola pública, por ela exercidas, embora indiquem que ela não veja seu trabalho atual como profissão, continua sem identidade, pois não se pode identificar como ela o vê. Nesse sentido, aquilo em que acredita ou que pensa acreditar determina, no âmbito profissional, quem a participante é e o que quer. Embora se possa identificar, para a professora, aquilo em que ela não acredita acerca do seu trabalho (não se trata de uma profissão), fica difícil determinar qual, precisamente, é sua crença a esse respeito. Daí, portanto, a instabilidade sobre como ela se vê e aquilo que almeja, em termos profissionais: a advocacia ou a docência. Entretanto, justamente por manter um vínculo mais afetivo e emocional com o trabalho, em virtude de sua relação com os alunos, a crença de que sua atividade não é uma profissão parece, também, colocar-se numa posição central em seu sistema de crenças, especialmente diante da proposição de Rockeach (1968), segundo quem as crenças centrais estão ligadas à identidade e ao “eu” do indivíduo, orientando seu senso de si. No caso da professora participante da pesquisa, cuja crença sobre quem é, em termos profissionais, e sobre o que sua profissão representa, embora não muito clara, não deixa dúvidas sobre aquilo que sua atividade não é: uma profissão.

Na mesma perspectiva, os dados analisados nesta seção despertam particular interesse por representarem o processo de ajuste, dentro do sistema, entre as crenças centrais e as periféricas proposto, inicialmente, por Moscovici (1984) e ampliado para o ensino de línguas por Gabillon (2012), conforme visto no referencial teórico. Para os autores, num mecanismo de regulação do sistema de crenças chamado ancoragem, crenças não familiares são absorvidas e filtradas por categorias de crenças já conhecidas, de modo que, neste conflito, as crenças emergentes, ou novas, se ajustam ou se conformam às já familiares, que são centrais.

No caso da participante, embora afirme, quando confrontada com a identidade

alternativa de “bico” para falar sobre como vê seu trabalho, que se trata de uma profissão, todas as suas ações e colocações indicam justamente o contrário, mostrando que ela não vê o ensino como profissão. Isso indica, conforme colocado por Moscovici (1984) e reiterado por Gabillon (2012) que a crença emergente de que seu trabalho é por ela considerado como profissão não é familiar ou forte o suficiente para concorrer com as crenças centrais e familiares que indicam que ela não vê no ensino de línguas uma profissão. Assim, temos o ajuste da negação da identidade de “bico” às crenças já estabelecidas de que, por fim, a participante não encara sua atividade como possuidora do status de profissão.

Assim, em resumo, diante dos dados analisados nesta seção, acerca das crenças da participante sobre si, na condição de não licenciada em Letras, é possível dizer que, para ela:

- a) o ensino de línguas não é uma profissão;
- b) suas crenças em relação à profissão estão fundamentadas em questões afetivas e emocionais.

#### **4.2.4 Crenças sobre o curso de Letras e sobre o bom professor de inglês**

As crenças da participante sobre o curso de Letras e sobre o bom professor também foram analisadas, pela maneira como tomaram forma em virtude de suas experiências de aprendizagem e formativas, além de desempenharem um papel importante em seu sistema de crenças. Assim, inicialmente, acerca da necessidade de que o profissional de línguas tenha a formação do curso de Letras, ela diz:

E1.20

Professora: Eu acho que pra ser um profissional de línguas, essa pessoa tem que saber, conhecer a fundo a língua... Porque não basta essa pessoa é... estudar assim... por base... aquilo ali. Ah... Vou passar isso aqui, pegar um texto qualquer da Internet e botar lá... Ele tem que saber o porquê que aquilo tá acontecendo... O porquê que vai mudar a estrutura, ou porque que a estrutura é daquel... daquele jeito... Pra ele poder passar pros alunos. Então, muitas vezes, tem professores assim... não são formados em língua, não conhecem bem a língua, passando isso pra eles... E sem essa explicação, sem o porquê daquilo, eles não vão aprender... Então eu acho que tem que conhecer mais a fundo a língua...

Apesar de o excerto acima parecer indicar, em princípio, que a participante se refere,

necessariamente, ao curso de Letras como a formação de que o professor necessita para “conhecer a fundo a língua”, visto que, em tese, essa seria a proposta de tal formação superior, os dados a seguir apontam para outros sentidos que o “conhecer a fundo a língua” assume, em sua fala:

E1.21

Pesquisador: E você acha que ter o curso de Letras é um diferencial, ou não necessariamente? Como é que você vê isso? Inclusive considerando a sua experiência como aluna, ao longo da sua vida...

Professora: Bom, ah... eu tive... inúmeros professores. Só que eu só consegui aprender inglês de verdade num cursinho à parte, que é o diploma que eu uso hoje pra dar aula. [...]

E1.22

Pesquisador: E essa pessoa do cursinho não tinha o curso de Letras?

Professora: Não tinha. Tinha outro curso. E conseguiu passar mais pra mim do que essa pessoa que tinha o curso de Letras.

Inicialmente, vemos sinais de que o curso de Letras não representa, necessariamente, um diferencial, pois, a começar, o diploma do curso livre é o instrumento de que a professora se vale, aqui, para legitimar sua prática, pois se trata do lugar onde ela “aprendeu inglês de verdade” e a certifica. De igual modo, indícios de que o curso de Letras pode não ser a formação para conhecer a língua, mencionada por ela em E1.20, se fazem notar quando sua fala em E1.21 é contraposta à afirmação presente em E1.22, em que, recorrendo ao seu repertório de experiências de aprendizagem tanto na escola pública, quanto na escola de línguas, a professora diz que o ensino do professor do cursinho, que não tinha Letras, foi mais eficiente do que aquele praticado pelo professor da escola pública, que tinha. Soma-se a tais implicações a afirmação da professora nos fragmentos da entrevista a seguir:

E2.17

Pesquisador: Você acha que o curso de Letras é necessário pra ser professor de inglês?

Professora: Não necessariamente (risos).

E2.18

Pesquisador: Pode falar abertamente. O que é que você pensa a respeito disso? Pela

sua experiência...

Professora: Eu não tenho o curso de... Letras. Eu fui formada num cursinho e... eu... até mesmo como aluna. Tem dois anos que eu me formei no Ensino Médio... Até mesmo como aluna, eu via que aquela... aqueles professores que faziam... é... fizeram ali a... o curso de Letras não eram tão bom quanto eu. Eu tinha uma professora que ela não sabia explicar... nada.

Corroborando a ideia que se infere dos excertos anteriores, as declarações presentes em E2.17 e E2.18 também indicam a crença de que, para a professora, o curso de Letras ocupa um lugar desimportante. Diante da forma como os dados desse fragmento se relacionam com os demais e com as declarações do questionário (vide adiante), entendo que a professora, dada sua experiência negativa de aprendizagem na escola pública e positiva no cursinho de idiomas, questiona o papel do curso de Letras na formação de professores. Curiosamente, junto a isso, podemos ver no excerto em questão, para além da esfera da aprendizagem de inglês vivenciada anteriormente, a dimensão formativa que sua experiência no cursinho também assume. Ao dizer que os professores da escola pública, na condição de profissionais licenciados em Letras, não eram tão bons quanto ela, ainda na condição de aluna, a participante da pesquisa confere à sua experiência no cursinho uma dupla dimensão. Ela é experiência de aprendizagem, pois é o local em que ela, como aluna. “aprendeu de verdade” a língua. E também é formativa, pois mesmo como aluna, a participante se coloca, na sala de aula da escola pública, como possuidora de características que sua professora da rede pública, embora na posição de profissional, não demonstrava possuir.

O que é particularmente interessante na trajetória de experiências da participante e nas crenças que emergem de seus relatos é o fato de que, ao contrário daquilo que a literatura aponta como sendo uma experiência formativa, que envolve a capacitação dos professores em relação às teorias e o conhecimento formal (ALMEIDA FILHO, 1999; GIBBS, 1994; HALL, 2005), as experiências formativas da participante em questão também se situam no campo informal e implícito, o que torna mais desafiador, na análise, tentar estabelecer, em seu sistema de crenças, o limite entre as crenças e o conhecimento formal especializado sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Com exceção de dois treinamentos para capacitação de professores de inglês de que participou, os quais tiveram duração de uma semana (vide adiante), pode-se dizer que as experiências formativas da participante em questão, dada sua colocação no campo das crenças e teorias implícitas, estão facilmente integradas às suas experiências de aprendizagem, razão pela qual tal categoria de experiências assume uma

dupla dimensão, alcançando também o campo formativo.

Logo, infere-se, de sua crença de que o curso de Letras é desnecessário, que tal formação superior não atende às demandas de formação e qualificação de um bom professor. De tal sorte, o cursinho passa a ser o local em que tal demanda é atendida, pois ela, ainda vivenciando a experiência de aprendizagem de inglês no cursinho, confere a ele, por inferência, características de instituição formadora de professores de inglês, visto que, em suas palavras, ela era “melhor” que seu professor da rede pública, ou seja, possuía certas qualidades profissionais de que sua professora não dispunha. É interessante, pois, perceber, pelas crenças da professora, que o cursinho significou, para ela, contexto de experiência de aprendizagem e de formação profissional, embora, em termos formais, não se prestasse a tal serviço.

Tais crenças também se fazem notar, expressivamente, nas declarações da professora no questionário, em que, para ela, um professor de inglês não precisa ser licenciado em Letras, além de asseverar que é totalmente desnecessário que um professor de escolas de idiomas seja formado em Letras:

D3:

3	1-2-3-4-5	Um professor de inglês precisa ser licenciado em Letras – Inglês.
---	-----------	---

D17:

17	1-2-3-4-5	É necessário ser formado em Letras para ser professor em escolas de idiomas.
----	-----------	--

Além disso, ao afirmar, conforme E1.21 e E2.22, que só conseguiu aprender inglês em uma instituição livre, em virtude das experiências de aprendizagem, que foram positivas no cursinho e negativas na escola pública, a participante também manifesta a crença de que o curso de Letras é não apenas desnecessário, como também ineficiente. Nesse sentido, as implicações de tal crença indicam que os professores do cursinho, segundo ela, não se formaram em Letras e, ainda sim (ou talvez por essa razão, já que tal curso, nessa ótica, parece não formar professores que ensinem “inglês de verdade”), foram, na opinião dela, melhores. Assim, surge uma problemática maior, pois nessa perspectiva, o curso livre não apenas forma falantes da língua, como também professores para ensiná-la. Uma vez que, ao

analisar suas crenças, o curso de Letras parece não fazer isso, o cursinho passa a preencher a demanda de formação daqueles que vão “ensinar inglês de verdade”, passando a gozar, também, do status de instituição formadora, já que dela sairiam os melhores profissionais, que, tendo, de fato, aprendido a língua, podem ensiná-la.

Retomando o excerto E2.23, analisado anteriormente, ao falar um pouco mais sobre os professores que teve ao longo de sua trajetória de experiências de aprendizagem na escola pública, os quais não eram formados em Letras, a professora participante diz:

#### E2.23

Professora: Sim, Onde eu esti... onde eu tinha estudado. E ela... tava me dando aula de inglês. E tinha matéria que eu passava no cursinho, e ela passa em sala de aula. E eu ficava comparando: gente, mas ela não disse isso... Eles não vão entender sem isso aqui... Isso aqui é a base do que ela tá explicando, e ela não tá falando isso. Ela tá pedindo s... a... só pra gente reproduzir. E não é assim... Ela tem que fal... mo... Eu vou passar uma frase agora... Aí eu vou dividir um quadro... Vou fazer um quadro e vou colocar lá, ó... Isso é pronome... Isso é verbo... E isso é adjetivo... Ou isso é complemento. É o resto da frase, pessoal... O quê que a gente encaixa em pronome? É isso, e isso, e isso... O quê que a gente encaixa em verbo? É ação, então vai ser isso, isso, isso. O quê que é complemento? É isso, e isso, e isso. Ela não fazia isso. Ela não mostrava a estrutura da frase. Ela colocava lá. Dava um texto base pra gente e falava: agora vocês fazem. Como é que eu vou reproduzir aquilo que ela não me ensinou? Eu acho que tive um... Eu teria... Se eu não soubesse inglês, eu acho que eu teria uma dificuldade enorme em reproduzir aquilo que ela colocou no quadro.

Embora, na condição de aprendiz, tanto na escola pública, quanto no cursinho, a participante, no fragmento em questão, evidencia, mais uma vez, sua concepção de como se ensina e se aprende uma língua estrangeira. Dada sua experiência com os professores que tivera no curso de idiomas, os quais, para ela, passam a ser o modelo de bom profissional, ela questiona a prática docente da professora da escola pública. Assim, guiada por uma abordagem de natureza gramatical, a participante reflete consigo mesma sobre o que sua professora deveria ter feito para ensinar adequadamente. Tais concepções reverberam as experiências, por ela descritas como positivas, que vivenciou no cursinho, as quais a influenciaram, tanto na esfera da aprendizagem, já que foi aluna em tal contexto, quando da formação para o ensino, pois, também na fala em análise, é com base em suas experiências no cursinho que a participante, assumindo um olhar pedagógico, analisa e se opõe à forma de

ensinar da sua professora. Mais uma vez, é possível ver o cursinho sendo colocado também, como local para a formação de professores, e não apenas de pessoas que se tornarão usuárias da língua.

Note-se, conforme as declarações que a participante faz, no questionário, suas crenças a respeito do que se espera ou dos atributos do professor de inglês:

D14:

14	①-2-3-4-5	O que diferencia um bom professor de inglês é sua capacidade de comunicar-se oralmente.
----	-----------	---

D16:

16	①-2-3-4-5	Um professor que não tem boa fluência oral em inglês, mas que domina bem a gramática, pode ser professor na escola pública.
----	-----------	---

Embora concorde fortemente que a capacidade de comunicar-se oralmente é um diferencial para o professor de inglês, paradoxalmente, a participante também concorda fortemente que, no contexto da escola pública, o domínio da gramática é suficiente para que o professor possa atuar em tal contexto. Tal contradição fica mais explícita quando analisamos como se coloca a participante a esse respeito durante a entrevista, especialmente quando a questão envolvendo o curso de Letras é colocada em perspectiva:

E2.28

Professora: Eu acho que, assim.. depe... depende de pessoa pra pessoa... Eu acho que o curso de Letras é sim um curso assim... muito importante... [...] Mas quando você pensa assim: o curso de Letras... Você vai aprender a es... as estruturas... você não vai aprender a falar. Você vai aprender as estruturas... Então é por isso que eu falo: é muito mais importante o... o... o professor ter domínio do conteúdo do que da oralidade do conteúdo. Porque é... é Letras! Então você vai aprender as estruturas. O porquê daquilo ali. Como é formado. Você tem que reproduzir... [...]

No excerto em questão, vemos a crença de que, em Letras, aprende-se gramática. E é aí que se coloca mais uma contradição. Já que é, nesse curso, que se aprendem as estruturas, ou seja, a gramática, os profissionais nele formados deveriam estar ensinando bem, pois, conforme visto anteriormente, a professora participante entende que ensinar língua é ensinar gramática. No entanto, ante as experiências negativas nos contextos em que teve professores

formados em Letras, ela diminui a importância do curso, embora entenda que nele, o profissional vai aprender gramática, que é, para ela, o necessário para se aprender uma língua. Curiosamente, diante da afirmação de que “é muito mais importante ter o domínio do conteúdo que o domínio da oralidade do conteúdo”, a contradição em relação à crença de que a comunicação oral é um diferencial deixa instável, no sistema de crenças da participante, o papel da oralidade.

A força que a gramática ocupa no sistema de crenças da participante da pesquisa também se nota quando questionada se considera a si mesma como uma boa professora de inglês:

E1.17

Pesquisador: Você se considera uma boa professora de inglês?

Professora: Eu me considero. (Risos)

E1.18

Pesquisador: Por quê? Explora um pouquinho isso...

Professora: Porquê... os alunos mesmo, às vezes, você... recebe mensagem... deles... Ah, professora, aprendi com você. É muito... É gratificante... você chegar e um aluno tá falando: ah, professora, eu aprendi tal coisa com você. É assim, assim, assim... E a explicação do aluno tá certa. Eu acho que... Dá arrepios assim... Ah... Consegui, pelo menos um... Gostaria que fosse mais...

E1.19

Pesquisador: Você ter esse *feedback*...

Professora: Eu gosto de ter est... ess... esse *feedback*.

Em princípio, vê-se que a crença sobre si mesma como uma boa professora de inglês está fundamentada numa resposta positiva dos alunos em conseguir explicar o conteúdo, o qual, à luz de todos os dados analisados até agora e da própria fala da participante, é a gramática. Para a participante, se seus alunos conseguem explicar o conteúdo gramatical dado em sala, ela se considera, portanto, uma boa professora. Entretanto, diante de sua declaração no questionário (D14), de que o diferencial de um bom professor é sua capacidade de comunicar-se oralmente, e da resposta positiva dos alunos em relação às atividades mais funcionais que foram propostas durante o período de observações, as quais foram registradas nas notas de campo (NC4 e NC6), questionei a professora a respeito da possibilidade de que a

escola pública dê ao aluno oportunidades de se tornar usuário da língua, a despeito das condições adversas. Nesse momento, sua resposta, comparada à sua fala anterior, traz confrontos à professora no que se refere ao fato de se ver como uma boa professora de inglês:

E2.63

Professora: Porque eu vejo que... eu deveria me esforçar... mais. São condições a... adversas? Sim. Mas eu não tô fazendo nada pra mudar isso. Então é uma falha minha... Porque a partir do momento que eu não faço nada pra mudar isso, então sou eu que tô errando. Agora se eu tivesse... ah... vou... Igual... É... esse ano, eu acho que tive três oportunidades em que eu ensinei eles a falarem... certo modo... Então, só três oportunidades que eu criei? Eu acho que é uma falha minha. Se eu consegui criar três oportunidades, por que é que não... Por que eu não crio oportunidades o ano inteiro? Então eu vejo isso como uma falha minha.

Embora questões estruturais, como o número de alunos, a carga horária e a quebra na sequência de conteúdos gramaticais, tenham sido, em vários momentos da fala da participante, apontados como razões de não ser possível formar usuários ou falantes de inglês em seu contexto de atuação profissional, é interessante perceber, nesse fragmento, a crença de que, aquilo que a participante classifica como uma “falha” sua se coloca como um forte interveniente no processo de ensino e aprendizagem. A despeito dos desafios ora elencados, a participante reconhece que sua posição e suas ações como profissional exercem influência sobre o desenvolvimento dos alunos, em termos de aprendizagem. Até aqui, mesmo tendo manifestado uma crença de que sua visão e prática de ensino (ao menos como professora no cursinho) era distinta daquela exercida pelos professores licenciados em Letras que tivera na rede pública, sua fala, agora, denota justamente o oposto: a continuação de uma prática que, a seu ver, é insuficiente no sentido de não oferecer ao aluno oportunidades de experienciar um ensino mais funcional, voltado para o uso. A questão, portanto, passa a ser não mais a importância ou o papel do curso de Letras na formação do professor, visto que a participante não é licenciada, mas a crença de que, a despeito de ser ou não licenciada em Letras ou ter ou não a formação do cursinho, sua prática, em suas próprias palavras, é falha.

Tal questão se alinha com que coloca Blatyta (1999), ao tratar das dificuldades e até mesmo de conflitos interiores envolvendo processos de mudança de *habitus* e teorias implícitas dos professores de línguas. Para a autora, nesse processo, “um professor teoricamente mais consciente pode até optar por uma mesma solução já anteriormente

adotada, optar por não mudar, mas, a partir de uma compreensão crítica, sua decisão será por opção e não por falta de alternativas.” (BLATYTA, 1999, p. 71)

Curiosamente, ao lançar mão das memórias em seu repertório de experiências, a professora consegue se lembrar de certas vivências positivas, no âmbito da aprendizagem de inglês com uma certa professora que tiver na escola pública. Embora a crença de que o ensino de inglês se dá pelo ensino de gramática, é particularmente interessante notar, na fala da participante, como a proposta de ensino dessa professora que tivera, mais funcional, foi positivamente marcante:

E2.94

Professora: Eu lembro. Era... sétimo ano. Sétimo ano... Sexto, sétimo ano... Ela ficou nesses dois anos... Ela... ela fazia chamada em inglês... Esse era o diferencial dela. Ela fazia chamada e era em inglês. A gente sabia os nossos números. Aí ela contava do um até... na época... acho que era... acho que era o 41. Em inglês. E ela ensinou pra gente. Aí a gente... chegava no... no nosso número, e a gente ficava naquela expectativa... Ela trazia o inglês pra sala de aula. Então eu acho que era satisfatório, porque eu aprendi com ela... Nessa época eu não fazia cursinho ainda. Então eu aprendi com ela... [...]

Todavia, vale apontar que, conforme menciona a participante, tal professora foi, possivelmente, a única que ela teve, enquanto era aluna na rede pública, que não era formada em Letras, o que, possivelmente, pode ter relação com a crença da participante de que o curso de Letras é dispensável, em termos de formação de bons professores de inglês, já que, nesse sentido, a única experiência de aprendizagem positiva na rede pública foi com uma profissional não licenciada em Letras:

E2.93

Professora: Da escola pública... Acho que foi só uma... E ela não era formada em Letras. Acho que foi a única que não era formada em Letras.

Muito possivelmente, ante a frequência e a intensidade das experiências negativas que tivera com professores licenciados em Letras na escola pública, que uma experiência positiva como a descrita em E2.94, embora no mesmo contexto, não tenha a mesma influência em seu sistema de crenças. A reflexão decorrente de tal problemática reitera a questão de que crenças fortemente arraigadas, em virtude do impacto de certas experiências marcantes ao longo da vida, dificilmente serão ressignificadas, a menos que, junto ao contato com a Teoria Formal,

experiências positivas, no campo da formação, se coloquem como imagens ou vivências alternativas aos professores, a fim de que transformações no campo da prática sejam mais alcançáveis e menos dolorosas, pois, como se pode ver no estudo de Johnson (1994, p. 449), alguns professores de línguas enfrentaram dificuldades decorrentes da tensão gerada pelo conflito entre as crenças arraigadas e as crenças emergentes em contexto de formação justamente porque careciam de “imagens alternativas de professores e do ensino que funcionassem para eles”. Esse parece ser o caso da participante em relação à escola pública, já que ela, ao narrar suas experiências, consegue recuperar apenas uma imagem de professor positiva no contexto de aprendizagem fora do cursinho.

Na mesma direção, é pertinente com esta análise a importância que Wright e Tuska (1968) já davam ao relacionamento que os alunos estabelecem com os seus professores de línguas ao longo da trajetória de experiências de aprendizagem, no sentido de que tais profissionais tornam-se referências ou protótipos que influenciam a concepção dos alunos acerca de como se aprende e se ensina uma língua, orientando, por conseguintes, o tipo de professor que eles se tornam ou, ao menos no caso da participante, almejam se tornar. Isso se pode confirmar quando, ao analisarmos o fragmento a seguir, da Narrativa Escrita nº 2, vemos como as experiências positivas que tivera durante os anos de cursinho representaram imagens de professores que a participante almejou ser, além das vivências, por ela classificadas como positivas, que ela demonstrou querer reproduzir:

N2: [...] Em 2013 me motivava a ser professora/monitora, provavelmente, minhas professoras do cursinho que serviram como inspiração, era um sonho distante ser tão boa quanto elas, conseguir passar o que aprendi para outras pessoas. [...]

Também em relação ao profissional de línguas, no que se refere à experiência de intercâmbio, no questionário, a participante acredita fortemente que o professor que passou por tal experiência é um professor melhor que aquele que não passou (D5):

D5:

5	①-2-3-4-5	O professor que fez intercâmbio ou morou por um tempo em um país de língua inglesa é um professor melhor do que aquele que nunca saiu do Brasil.
---	-----------	--

Apesar da força que a participante atribui à sua crença de que os profissionais que passaram pela experiência de intercâmbio são melhores, visto que com tal afirmação ela

concorda fortemente (D5), é interessante analisar as razões da participante para justificar tal crença. Assim, acerca da possibilidade que o professor que fez intercâmbio seja melhor, nas entrevistas, ela afirma:

E2.59

Professora: Ele é. Porque ele vai ter experiências pra contar. Quando me perguntam: ah, professora, você já saiu do Brasil? Aí eu olho assim... Naquela descrença... É... Eu nunca saí do Brasil, não... Mas... eu não... eu não tenho experiência nenhuma pra poder te contar, lá de fora... Mas eu sei a cultura. Serve? A cultura é assim... Eu sei te explicar porque eu pesquisei. Então você pode chegar no seu *Facebook* e adicionar um estrangeiro. Começar a conversar e trocar ideia. [...]

E2.60

Professora: [...] Então eu faço muito isso. Às vezes tem uns desconhecidos assim que... me adicionam. Eu vejo que o nome é diferente... Eu adiciono. E aí... começa a bater um papo... Começa a trocar experiências... Exemplo: eu troquei experiências com um indiano... Aí eu fui conversar com ele e a gente começou a conversar... e começou a conversar sobre religião... Eu não sabia, mas na Índia tem 83 milhões de deuses... E eu perguntei pra ele... Eu fiquei horrorizada com aquilo. Mas vocês conhecem todos os nomes de todos os deuses? Aí ele falou assim: não. Ah... tem um cara que conhece todos os nomes... Mas é só ele... E eu fiquei pensando: gente, como é isso? Como é que pode? 83 milhões? Então é isso... Eu acho que essa troca... Um professor que foi... Garantiu... Que teve uma experiência fora do Brasil... Eu acho que ele será um professor muito melhor, porque ele vai ter muito mais conteúdo... é... em relação à cultura do que... um professor que não foi... Entendeu?

A crença de que o professor que fez intercâmbio é um profissional mais qualificado que o professor que não tem essa experiência se caracteriza por uma particularidade: tal professor, na fala da participante, não é melhor por razões de aprimoramento de cunho pedagógico ou por desenvolvimento da competência comunicativa que poderia ser utilizada como recurso enriquecedor das aulas, mas pelas vivências que, compartilhadas em sala, tornariam melhor a aula e satisfariam a curiosidade dos alunos. As reflexões que decorrem da análise dessa crença levantam certas questões. Embora a escola pública seja, para ela, um contexto de sucessivas frustrações (tanto como aprendiz quanto professora), a possibilidade de que um professor que tenha vivido a experiência de imersão possa agregar valor e

qualidade a aula, em termos de ensino e aprendizagem de inglês, não é mencionada. Ao contrário, a despeito da possibilidade de que a prática e as competências de tal profissional pudesse representar uma aula com mais chances de exposição do aluno à língua, o que se tem é que tal professor, ao narrar suas vivências no exterior, tornaria a aula mais interessante. Embora não seja fato que o professor nativo ou aquele com experiência de imersão seja um bom professor, ou que suas aulas atendam às expectativas de que seus alunos aprendam a língua, a relação que, na fala da participante, se estabelece entre a experiência de intercâmbio e seu impacto ou desdobramento na aula, é, no mínimo, incomum.

Isso nos leva a refletir sobre o real papel das experiências fora do país para o profissional de línguas, visto que, caso o reflexo de tal experiência na prática docente seja apenas a partilha de experiências vividas ou questões culturais aprendidas, a julgar pela fala da participante, encontramos aí mesmo mais uma contradição de crenças pois, como se vê em sua própria fala, tal demanda pode ser atendida por um profissional que nunca saiu do Brasil, visto que, ela mesma, no âmbito de suas experiências formativas, lança mão da internet e das relações estabelecidas pelas mídias sociais para aprender mais sobre cultura, por meio da troca de experiências com estrangeiros e, em seguida, partilha isso com os alunos.

Logo, nesta seção, os dados sugerem que, em relação ao curso de Letras e ao bom professor, as crenças da participante parecem ser:

- a) o curso de Letras, além de desnecessário, é ineficaz;
- b) os bons professores de inglês são formados no curso de idiomas;
- c) o professor que fez intercâmbio é melhor, em virtude das experiências partilhadas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando uma colocação feita por mim no Referencial Teórico, reitero que o estudo das crenças é desafiador e, embora complexo, recompensador. Muito embora, ao término de um trabalho de pesquisa no campo das crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, possa haver mais perguntas suscitadas a respostas que preencham lacunas, não menos valor um estudo dessa natureza pode encontrar no âmbito da LA, no sentido de procurar compreender como esse poderoso construto tanto pode revelar quanto obscurecer os mais profundos motivos das nossas ações. Assim, considerando as tensões que se fazem presentes na relação entre crenças, experiências e ações, Phipps e Borg (2009, p. 388) recomendam que as novas pesquisas a respeito do construto em questão precisam “explorar, apontar e compreender as razões para tais tensões”, o que, muito modestamente, ousou dizer que esta pesquisa conseguiu realizar.

### 5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Nesta seção, apresento os achados que respondem às perguntas de pesquisa que nortearam todo o trabalho de investigação, desde a metodologia à própria análise.

#### **5.1.1 Pergunta de pesquisa nº 1: Quais são as crenças a respeito de como se ensina e de como se aprende inglês de uma professora de uma escola da rede pública estadual em uma cidade goiana localizada no entorno de Brasília?**

Ao triangular os gerados pelo questionário, pelas narrativas escritas, pelas observações e notas de campo e, por fim, pelas entrevistas, a professora participante da pesquisa claramente manifesta uma crença na gramática. A posição que a gramática ocupa em seu sistema de crenças é central, no sentido de que ela acredita que ensinar língua equivale a ensinar gramática. Do mesmo modo, ela acredita que ensinar gramática leva ao desenvolvimento de competência comunicativa, ainda que na forma escrita.

Por outro lado, foi possível notar que as crenças da participante acerca do ensino comunicativo estão fundamentadas na ideia de que ser comunicativo equivale a utilizar

oralidade, fato que, dentro de seu próprio sistema de crenças, manifesta contradições, visto que ela mesma ensina gramática crendo que, mesmo que seja na forma escrita, os alunos vão se comunicar tão bem quanto oralmente.

Desse modo, em todo o sistema de crenças da professora, a crença de que ensinar inglês se dá pelo ensino da gramática e que isto leva à comunicação coloca-se numa posição central, em virtude de todas as experiências de aprendizagem positivas que teve ao longo da vida, em que o ensino acontecia, a julgar pelos dados analisados, através de uma abordagem gramatical. Justamente por tal razão, é essa mesma crença no papel da gramática que ampara a professora nos momentos de tensão entre crenças, como se viu nas entrevistas e nos momentos de confronto de abordagens, de modo que, embora os alunos tivessem demonstrado interesse nas aulas com atividades para além da explicitação de estruturas de frases, a abordagem que guiava a prática da professora é puramente gramatical.

Da mesma forma, foi possível notar que, a despeito de ter vivenciado experiências com atividades mais voltadas para o uso, às quais os alunos responderam bem, a crença na gramática continuou determinando a abordagem de ensinar da professora, o que se assemelha aos achados das pesquisas de Pajares (1992), Barcelos (2007) e Phipps e Borg (2009), para quem, em última instância, as crenças derivadas das experiências de aprendizagem determinam as ações do professor.

Também ficou claro, por meio da triangulação dos dados que, para a professora, não é possível aprender inglês na escola pública, principalmente em decorrência de questões estruturais, como número de alunos, carga horária e, muito curiosamente, o conteúdo programático. Todavia, se novamente considerarmos que a professora vivenciou experiências positivas, no sentido da resposta dos alunos, quando propôs as atividades com música e soletração, vemos que, a despeito da possibilidade de que experiências de aprendizagem positivas possam acontecer no contexto da escola pública, a professora manteve a crença de que tal contexto não pode ser o cenário para uma aprendizagem de inglês eficaz.

Nesse sentido, ao recuperar a trajetória de vivências do repertório de experiências da professora, foi possível identificar de que modo uma sucessão de experiências de aprendizagem negativas no contexto da escola pública foram marcantes na formação da crença de que, em tal contexto, não se aprende inglês, o que se alinha a alguns achados semelhantes nos estudos de Cox e Assis-Peterson (2008) e Lima (2011).

### **5.1.2 Pergunta de pesquisa nº 2: Quais são as crenças desta professora sobre si mesma, na condição de não licenciado em Letras, e sobre que tipo de**

## **profissional está apto a ensinar inglês?**

No que se refere à segunda pergunta de pesquisa, para falar sobre as crenças da participante sobre si mesma, no âmbito profissional, na condição de não licenciada, é necessário, primeiro, falar sobre suas crenças em relação à profissão. Inicialmente, para ela, a atividade de ensinar línguas em seu presente contexto de trabalho não pode ser classificada ou identificada como profissão, por não gozar dos atributos que conferem a uma determinada atividade o status de profissão. A crença inicial, é de que a profissão é uma espécie de missão ou chamado, o que levanta reflexões semelhantes às colocadas por Cox e Assis-Peterson (2008). Entretanto, no tocante ao campo das identidades ((HALL, 2003; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000), a professora, antagonicamente, assevera que o exercício da docência é, para ela, uma profissão, quando confrontada com a possibilidade de que seu trabalho possa ser, então, classificado como “bico”.

Desse modo, embora seja difícil identificar quais sejam suas crenças sobre sua atividade como docente, ficam claras quais não são suas crenças a esse respeito, visto que, para ela, sua atividade não é uma profissão, o que, nesse sentido e à luz dos dados, mostra que o vínculo que a professora mantém com o trabalho é marcadamente emocional e afetivo. Tais dimensões também se fizeram notar no que se refere às crenças da professora sobre o bom professor de inglês, visto que, ao investigar suas experiências de aprendizagem e formativas, ela se projetava nas imagens positivas dos professores que tivera nos cursos de idiomas onde estudou e trabalhou, o que confirma a dimensão afetiva que as crenças derivadas das experiências de aprendizagem possuem (PAJARES, 1992; ROCKEACH, 1968), assim como o fato de que é comum que os profissionais recorram às imagens positivas de professores e de ensino que tiveram (BAILEY et al., 1996; JOHNSON, 1994)

Logo, para a professora, visto que o curso de Letras se mostra ineficaz, o profissional que está apto a ensinar inglês é aquele que aprendeu essa língua nos cursos livres, de modo que, por essa razão, ela se vê como uma boa professora de inglês. Nesse sentido, de modo mais amplo, os cursos de línguas, sob a ótica de suas crenças, assumem o papel de ensinar a língua e, paralelamente, formar professores para tal atividade, já que, dentro das mesmas crenças, ele é o local onde acontecem não apenas experiências de aprendizagem positivas, como também experiências formativas, o que, mais uma vez, problematiza a identidade e as crenças a respeito do curso de Letras (PAVAN & ALMEIDA FILHO: 2014).

### **5.1.3 Pergunta de pesquisa nº3: De que forma as crenças identificadas influenciam a prática docente da professora, considerando suas experiências e seu contexto de atuação profissional?**

De modo geral, foi possível perceber que a forma como as crenças da participante da pesquisa influenciam suas ações está fundamentada em questões experienciais, no sentido de que a adoção de certas práticas e, até mesmo, a declaração delas se articula, em maior ou menor proporção, com suas experiências de aprendizagem, de formação e em contexto de atuação profissional. A questão acerca de como se dá a relação entre as crenças e as ações depende de quão determinantes foram tais experiências no que se refere à formação das crenças que tal profissional mantém e que, mesmo imperceptivelmente, orientam sua prática.

No que se refere às suas crenças envolvendo a gramática, percebe-se uma relação direta e consciente acerca do que a professora acredita, declara e faz. No caso de sua prática, embora os alunos tenham sido responsivos nas experiências em contexto com as atividades mais funcionais, a crença de que ensinar língua é ensinar gramática e que, por isso mesmo, os alunos desenvolvem a comunicação, manteve-se presente, a julgar pela prática da professora. Tal crença está balizada pelas experiências de aprendizagem bem sucedidas relatadas pela participante, em que a gramática foi tida como a forma por meio de que se pode aprender línguas. Logo, a prática da professora parece refletir crenças profundamente arraigadas, decorrentes de tais experiências.

Assim, mesmo quando exposta a informações contraditórias ou, até mesmo, experiências alternativas bem sucedidas em contexto de atuação profissional, como no caso das atividades de cantar e soletração, a prática da participante continuou a refletir a forte influência de suas crenças sobre o papel da gramática, o que se alinha a Hall (2005, p. 405), ao afirmar que “é mais difícil mudar crenças que têm sido mantidas por um longo período de tempo”. Do mesmo modo, a despeito das experiências com atividades mais funcionais, em seu contexto de atuação profissional, o que, conseqüentemente, coloca em xeque sua crença de que não é possível ensinar a oralidade na escola pública ou mesmo de que não se aprende inglês na escola pública, a professora manteve a referida crença na gramática como orientadora de todo o processo, confirmando a ideia de que, mesmo em face de informações inconsistentes ou crenças incorretas, os professores tendem a manter aquelas derivadas das experiências de aprendizagem vividas anteriormente (HALL, 2005), as quais se refletem em suas ações.

Em relação às ações da professora no campo da carreira profissional, estar cursando

Direito parece ser um indicativo de que o fato de ela não enxergar sua atividade de ensino como profissão se reflete na ausência de ações (projeções ou aspirações profissionais) em prol da carreira docente. De igual maneira, as experiências negativas em seu contexto de trabalho, decorrentes das condições adversas que se põem como desafio à prática docente colocam-se como intervenientes expressivos no tocante às aspirações profissionais da participante. Muito embora tenha sido possível ver que, em relação às crenças sobre si, no âmbito profissional, a participante esteja ligada ao trabalho em virtude de questões mais afetivas e emocionais a aspectos propriamente profissionais, a ausência de dados que sustentem ou apontem para ações de capacitação para a área do ensino são um indicativo de que não há interesse na carreira, fazendo coro à problematização levantada por Cox e Assis-Peterson (2008) e Pavan e Almeida Filho (2014), em relação ao curso de Letras.

Novamente, a vivência de experiências positivas e vislumbres atrativos no campo do Direito, assim como de experiências negativas no contexto de trabalho podem ser a origem de crenças menos inclinadas para a dedicação ao ensino. Foi possível verificar, portanto, uma ausência de ações que correspondessem às crenças emergentes da participante, nas quais o ensino era colocado como algo de que gostasse. No mesmo sentido, a ausência de ações no âmbito da capacitação e aprimoramento profissional para o ensino de línguas também indicam uma correspondência à crença de que o curso livre de idiomas é o local em que se formam os bons professores de inglês, especialmente se atentarmos para o fato de que, como a participante tem a certificação emitida pelo cursinho, ela está, de acordo com suas crenças, habilitada para dar aulas de inglês, o que a isentaria de formações ineficazes, como o curso de Letras.

## **5.2 Implicações e contribuições do estudo**

Ora, o quadro que se obtém diante dos resultados da pesquisa apresentada nesta dissertação merece certos apontamentos. Primeiramente, a possibilidade de que professores não licenciados em Letras possam exercer uma atividade a ser, em princípio, desempenhada por profissionais formalmente habilitados coloca em xeque a legitimidade da área e problematiza a identidade do tipo de profissional que está apto a ensinar uma língua estrangeira na escola, o que, a meu ver, indica um prognóstico prejudicado do ensino de línguas no Brasil e dos rumos a que tem sido levado. Esse prognóstico não se fundamenta na

possibilidade de que um profissional não licenciado é, necessariamente, um profissional ruim, mas no fato de que, diante das crenças analisadas na pesquisa, é motivo de debate acerca do curso de Letras o fato de que, de forma generalizada, tal formação seja tida como desnecessária, o que, aparentemente, parece estar se tornando uma crença generalizada, especialmente se considerarmos o papel dos professores como guardiães (BARCELOS; KALAJA, 2013).

A despeito da demanda escolar por professores nas escolas estaduais no município em questão, entendo que uma atividade que exige uma formação especializada como o ensino de línguas requer, correspondentemente, profissionais adequadamente qualificados, de modo que o perfil de professor de inglês que se pode traçar a partir desse pequeno recorte tipifica um certo profissional que se situa numa espécie de não-área, ou numa área de menos valia social para o país, em que qualquer que, pretensamente, saiba a língua, pode ser professor (COX; ASSIS-PETERSON, 2014; LIMA, 2011).

Quando colocados num contexto mais amplo, os dados analisados e apresentados nesta dissertação lançam nossos olhares para a problemática que envolve a qualidade dos cursos superiores de formação de professores de inglês (Letras). Desacreditados pela sociedade por não proporcionar que seus alunos egressos contem com uma competências mínimas para ensinar a língua-alvo (PAVAN; ALMEIDA FILHO, 2014), os cursos de Licenciatura que se espalharam pelo país acabam por abrir espaço para que não licenciados e profissionais de outras áreas desempenhem o papel de professores de línguas nas escolas, conforme apontado nos dados levantados no estudo ora descrito. Assim, a problematização deste estudo vai além do campo das crenças, pois ela também expõe o enfraquecimento da área, que se desqualifica quando profissionais não licenciados ou de outras áreas são formalmente contratados como professores de línguas para atuar em contextos de educação pública. Reitero que tal observação não se pauta na ideia de que não licenciados não ajam de forma ética ou sejam profissionais ruins, mesmo porque em todo o período de observação, a participante demonstrou responsabilidade e ética profissional. Antes, minha colocação se fundamenta na problematização que se coloca em relação à área de ensino de línguas e aos cursos de Letras, que, pelos indícios do estudo, parece estar se tornando objeto de crenças negativas e generalizadas.

Desse modo, retomando o que colocam Phipps e Borg (2009), para quem os novos estudos sobre crenças devem procurar identificar, entender e explorar as tensões entre as crenças, as experiências e as ações, acredito que a contribuição da pesquisa reside em que, mesmo num pequeno recorte, foi possível analisar, tendo em vista a complexidade do

construto, a dinâmica das relações entre as crenças e ações da professora, com base em suas experiências. Tais relações, não menos complexas, indicam que as crenças, notadamente marcadas por questões paradoxais, implícitas e afetivas, são também negociadas, especialmente em relação às identidades que, uma vez assumidas, evidenciam certas crenças e, conseqüentemente, posicionam os sujeitos no âmbito social. Foi possível identificar tal ocorrência no caso da professora em relação às crenças sobre si, em termos profissionais e, conseqüentemente, às identidades que se evocam em virtude da presença, ausência ou instabilidade de certas crenças dentro do sistema.

### **5.3 Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras**

A pesquisa, nas questões inerentes ao trabalho em si, transcorreu bem. Como suscitaram aspectos que recaem sobre diversos e profícuos temas de pesquisa, as reflexões que emergiram durante o estudo podem ser o início dos desdobramentos que a investigação pode vir a ter.

Entretanto, em virtude do tempo para a pesquisa, a questão da(s) identidade(s) da professora participante, por exemplo, que emergiu como um dado importante durante a análise, não pôde ser investigada de maneira mais profunda. Logo, a fim de compreender melhor a trajetória das experiências da participante da pesquisa em contexto de atuação profissional, uma pesquisa longitudinal, possivelmente etnográfica, poderia revelar mais questões que tragam luz a certos aspectos da pesquisa já realizada, levando a desdobramentos que conduzam a uma compreensão mais holística do fenômeno. Dessa maneira, as questões de identidade, dentro de uma proposta de pesquisa etnográfica, são um rico campo para a continuação dessa investigação ou para pesquisas futuras cuja proposta de pesquisa e contexto de trabalho sejam semelhantes a esse.

Semelhantemente, a “experiência” despontou como uma poderosa força na constituição das crenças da participante, em suas ações e, de modo mais amplo, em sua perspectiva de mundo nas questões profissionais concernentes ao curso de Letras. Visto que as últimas pesquisas sobre experiências e ensino de línguas realizadas em contexto brasileiro têm dado a elas um novo tratamento, posicionando-as como um construto e unidade de análise (MICCOLI; LIMA, 2012), não foi possível explorá-las de maneira mais profunda à luz desses estudos mais recentes. Ademais, uma análise das experiências da participante, como um

construto e unidade de análise próprios, representaria uma faceta complementar, porém distinta da proposta da pesquisa ora empreendida, de modo que uma investigação dessa natureza também fica encaminhada como sugestão para pesquisa futura.

De igual modo, as reflexões decorrentes da pesquisa apresentada nesta dissertação também indicam caminhos para que mais estudos no campo da formação de professores de línguas continuem sendo realizados, visto que, desafortunadamente, tal campo ainda tem se mostrado como o *calcanhar de Aquiles* na maior parte dos cursos de licenciatura em Letras no Brasil.

Desse modo, em face das implicações decorrentes das crenças da participante, identificadas nesta pesquisa, acredito que estudos alinhados às acertadas análises sobre o curso de Letras feitas por Ortíz Alvarez (2010) e às reflexões sobre epistemologia de área no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas, apresentadas por Almeida Filho e Oliveira (2016) podem não apenas nos levar a compreender por que nos encontramos diante de crenças de amplo alcance tão negativas sobre o curso de Letras, como também e, principalmente, propor frentes de trabalho em prol de reformas que tragam melhorias a tal formação superior, em que, dada a urgente demanda educacional do país, a área de ensino e aprendizagem de línguas se estabilizará como “área de direito e de domínio próprios” (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016, p. 203) proporcionando, no microcosmo da sala de aula, experiências positivas de aprendizagem de línguas no contexto educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ABDI, H.; ASADI, B. A synopsis of researches on teachers' and students' beliefs about language learning. **Journal on Studies in English Language and Literature**, v. 3, n. 4, p. 104-114, 2015.

ABRAHAM, R. C.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: a case study. In: WENDEN, A. L.; RUBIN, J. (Eds.) **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1987. p. 85-102.

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 377-392.

ALLEN, L. The evolution of a learner's beliefs about language learning. **Carleton Papers in Applied Language Studies**, XIII, p. 67-80, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

\_\_\_\_\_. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança 'para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, H. F. Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em letras (linguagem)? **Linguagem e Ensino**, v. 19, n. 1, p. 197-215, 2016.

ARNOLD, J. **Affect in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BAILEY, K. M.; BERGTHOLD, B.; BRAUNSTEIN, B.; JAGODZINKI FLESCHEMAN, N.; HOLBROOK, M. P.; TAUMAN, J.; WAISSBLUTH, X.; ZAMBO, L. J.; The language learner's autobiography: examining the “apprenticeship of observation”. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Eds.) **Teacher learning in language education**. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 11-29.

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**. Tese (Doutorado), The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

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

\_\_\_\_\_. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.) **Beliefs about second language acquisition: new research approaches**. Springer: New York, 2003. p. 7-33.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, v.7, n.1, 2004, p. 123-156.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de

línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

\_\_\_\_\_. “Eu não fiz curso de inglês”: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 297-318.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Beliefs in second language acquisition: teacher. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing, 2013. p. 385-390.

BAUER, M.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002

BERNAT, E. Beyond beliefs: psycho-cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition. **Asian EFL Journal**, v. 10, n. 3, p. 7-27, 2008.

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. **Electronic Journal for English as a Second Language**, v. 9, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://tesl-ej.org/ej33/al.pdf>>. Acesso em: 22/06/2017.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BORG, M. Key concepts in ELT: teachers' beliefs. **ELT Journal**, v. 55, n. 2, Oxford

University Press, p. 186-188, 2001.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of what teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, n. 36, v. 2, Cambridge University Press, p. 81-109, 2003.

\_\_\_\_\_. Research engagement in English language teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 3, p. 731-747, 2007.

BRASIL, **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, 23 de setembro de 2016.

BRASIL. **Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998**. Governo do Estado de Goiás. Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de Legislação.

BRASIL. **Resolução do Conselho Estadual de Educação, CEE/CP N. 5, de 10 de junho de 2011**. Governo do Estado de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. Secretaria de Estado da Casa Civil.

BREEN, M. P. The social context for language learning: a neglected situation? In: **English language teaching in its social context: a reader**. CANDLIN, C. N.; MERCER, N. (Orgs.). London: Routledge, 2001.

BRENT, D. **Reading as rhetorical invention: knowledge, persuasion, and the teaching of research-based writing**. Urbana: National Council of Teachers of English, 1992.

CALDERHEAD, J. Teachers' beliefs and knowledge. In: BERLINER, D.; CALFEE, R. (Eds.). **Handbook of research on educational psychology**. New York: Macmillan, 1996. p. 709-725.

CHADDERTON, C.; TORRANCE, H. Estudos de caso. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Orgs.) **Teoria e métodos de pesquisa social**. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-98.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

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.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROOKES, G.; ARARAKI, L. Teaching idea sources and work conditions in an ESL program. **TESOL Journal**, v. 8, n. 1, p. 15–19, 1999.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p.127-153

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: NETZ, S. R. Porto Alegre: Artmed, 2006. p 15-41.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about second language acquisition: new research approaches**. Springer: New York. 2003, p. 131-151.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBEGER, N.; CORSON, D. (Eds.). In: **Methods in language and education. Encyclopedia of language and education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FÉLIX, R. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention and behaviour: an introduction to theory and research**. Addison-Weley: Reading, 1975.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N, K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 361-376.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

FREEMAN, D. Renaming experience / reconstructing practice: developing new understandings of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 5/6, n. 9, p. 485-97, 1993.

GABILLON, Z. Revisiting foreign language teacher beliefs. **Frontiers of Language and Teaching**, v. 3, p. 190-203, 2012.

GARCIA, C. R. P. **As culturas de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1999.

GHOLAMI, J.; SARKHOSH, M.; ABDI, H. An exploration of teaching practices of private,

public and public-private EFL teachers in Iran. In: **Journal of teacher education for sustainability**, v. 18, n. 1, p. 16-33, 2016.

GIBBS, G. **Improving student learning – theory and practice**. Oxford: Oxford Center for Staff Development, 1994.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GILANKJANI, A.; SABOURI, N. B. Teachers' beliefs in English language teaching: a review of the literature. **English Language Teaching**, v. 10, n. 4, Canadian Center of Science and Education, p. 78-86, 2017.

GOLD, R. L. Roles in psychological field observations. **Social Forces**, v. 36, p. 237-223, 1958.

GROULX, L. H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p 127-153.

HALL, L. A. Teachers and content area reading: attitudes, beliefs and change. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p. 403-414, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A. L.; RUBIN, J. (Eds.). **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1987. p. 145-157.

HORWITZ, E. K. Surveying student beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). **Learner strategies in language teaching**. Cambridge: Prentice Hall, 1987.

HOSENFELD, C. Students' mini-theories of second language learning. **Association Bulletin**,

v. 29, n. 2, 1978.

\_\_\_\_\_. **Beliefs of second language learners viewed as “emergent phenomena”**. Trabalho presented no 12th World Congress of Applied Linguistics, Tóquio: 1999.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, K. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

KAGAN, D. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 60, p. 419-469, 1990.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, 1995.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. Beliefs in second language acquisition: learner. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.) **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing, 2013. p. 378-384.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

KINDSVATTER, R.; WILLEN, W.; ISHLER, M.; **Dynamics of effective teaching**. New York: Longman, 1998.

LAPERRIÈRE, A. Critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 410-435.

LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

LORTIE, D. **Schoolteacher**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

MADEIRA, F. **Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Estudos Linguísticos XXXIV, p. 350-355, 2005.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCHA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 25-50.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education – revised and expanded**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MICCOLI, L. S.; LIMA, C. V. A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOK, W. E. **Reflecting on reflections: a case study of experienced and inexperienced ESL teachers**. *System*, v. 22, n. 1, p. 93–111, 1994.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: MOSCOVICI, S.; DUVEEN, G. (Eds.). **Social representations: explorations in social psychology**. Cambridge: Polity Press, 1984. p. 18-77.

MUKAI, Y. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes

universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem e Ensino**, v. 17, n. 2, 2014, p. 391-440.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNAN, D. Seven hypotheses about language teaching and learning. **TESOL Matters**, v.10, n.2, 2000.

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

OMAGGIO, A. C. **Successful language learners: what do we know about them?** ERIC/CLL News Bulletin, v. 2, n. 3, 1978.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 235-256.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAVAN, C. A. G.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Afinando construtos e procedimentos para avaliar a formação inicial numa licenciatura em letras/língua estrangeira. In: CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e ensino de línguas**. Londrina: Eduel, 2014.

PHIPPS, S.; BORG, S. Exploring tensions between teachers' grammar beliefs and practices. **System**, v. 37, p. 380-390, 2009.

PIERCE, C. S. The fixation of belief. In: **Collected papers: pragmatism and pragmaticism**. Cambridge: Harvard University Press, 1965.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as

ciências sociais. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p 43-94.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215-253.

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. **Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação**. Disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial\\_GuilheremePrado\\_RosauraSoglio.pdf](http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilheremePrado_RosauraSoglio.pdf)>. Acesso em: 11/03/2018

RILEY, P. **Mud and stars: personal constructs sensitization and learning**. ERIC Document Reproduction Service. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED201198>>. Acesso em: 22/06/2017.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROSA, M. V. F. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUST, F. O. The first year of teaching: it's not what they expected. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 2, p. 205-217, 1994.

SADEGUI, K.; ABDI, H. A comparison of EFL teachers and students' beliefs about language learning. **MEXTESOL Journal**, v. 39, n. 1, p. 1-14, 2015

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem e Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIMONS, H.; PIPER, H. Questões éticas para a geração de conhecimento público. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 56-66.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

SOMEKH, B. et al. Pesquisa nas ciências sociais. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 27-44.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

THOMAS, L. F.; HARRI-AUGUSTEIN, E. S. **The evaluation of an intelligent learning system, learning to learn and the CAL-Skills Trainer**. Brunel University: Uxbridge, 1983.

VERLOOP, N.; VAN DRIEL, J.; MEIJER, P. C.; Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. **International Journal of Education Research**, v. 35, n. 5, p. 441-461, 2001.

WATSON-GECEO, K. A. Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. **The Modern Language Journal**, v. 88, n. 3, p. 331-350, 2004.

WENDEN, A. L. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. **System**, v. 27, p. 435-441, 1999.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. **System**, v. 27, n. 4, p. 443- 457, 1999.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice**. New York: Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about second language acquisition: new research approaches**. Springer: New York, 2003. p. 201-229.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Sila. Petrópolis: Vozes, 2000.

WRIGHT, B.; TUSKA, S. From dream to life in the psychology of becoming a teacher. **School Review**, n. 26, p. 183- 193, 1968.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, li antes de assinar este documento e declaro que concedo ao pesquisador André Santana Machado, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, o direito de uso dos dados coletados por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa. Também concordo em participar voluntariamente da pesquisa, assegurando que as informações por mim divulgadas serão verídicas. Estou ciente de que:

- 1) Minha participação é voluntária e, em nenhum momento, me senti coagido(a) a participar;
- 2) Posso retirar o meu consentimento e encerrar a minha participação em qualquer estágio da pesquisa;
- 3) Todas as minhas respostas escritas e orais permanecerão anônimas e a minha identidade será totalmente resguardada, sendo apenas identificada por pseudônimo ou código;
- 4) Minhas respostas poderão ser utilizadas no todo ou em parte, em comunicações, congressos e publicações impressas e/ou online;
- 5) Minha participação nesta pesquisa envolverá questionários escritos, entrevistas, aulas observadas e gravadas em áudio, e narrativas escritas e/ou orais.

Fui informado(a) de que terei minha identidade, assim como a da escola onde trabalho, preservadas por pseudônimo ou código, conforme os princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Brasília – DF, \_\_\_\_\_ de junho de 2017

---

(Assinatura do(a) participante)

## APÊNDICE B

### Questionário sobre Ensino e Aprendizagem de Inglês

André Santana Machado (Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – UnB)

Este questionário fechado é um dos instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa para conhecer suas crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês, na condição de professor(a) não licenciado(a) em Letras. É importante ter em mente que não é objetivo da investigação expor o/a participante, de modo que, por questões éticas, a identidade da escola e do/da participante serão mantidas em absoluto sigilo. Desde já, agradeço por sua colaboração.

Dados Pessoais: Marque com um X ou escreva nos campos correspondentes.

1. Idade: \_\_\_\_\_ 2. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino ( ) outro(s)

#### Crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês

As declarações abaixo representam possíveis crenças de professores sobre ensino e aprendizagem de inglês. Leia com atenção as declarações abaixo e emita suas opiniões a respeito delas, marcando com um X o campo correspondente: (1) concordo completamente, (2) concordo, (3) não tenho opinião a respeito, (4) discordo, (5) discordo completamente. **É importante que suas respostas representem, da forma mais fiel e autêntica possível, a maneira como você se sente em relação a cada uma das declarações.** Não existem respostas certas, apenas a sua opinião me interessa.

1	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Para ser professor de inglês, é preciso ter um bom nível de proficiência.
2	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Um professor de inglês deve trabalhar as quatro habilidades (compreender, falar, ler e escrever) da língua em sala.
3	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Um professor de inglês precisa ser licenciado em Letras – Inglês.
4	1 – 2 – 3 – 4 – 5	É necessário falar inglês nas aulas.
5	1 – 2 – 3 – 4 – 5	O professor que fez intercâmbio ou morou por um tempo em um país de língua inglesa é um professor melhor do que aquele que nunca saiu do Brasil.
6	1 – 2 – 3 – 4 – 5	O ensino de inglês em escolas públicas possibilita o desenvolvimento de usuários desse idioma, ou seja, pessoas que disponham de uma competência necessária para se comunicarem na língua, tanto na forma escrita quanto oral.
7	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Ensinar inglês é diferente de ensinar outras disciplinas.
8	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Não se deve falar português em uma aula de inglês.
9	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Os alunos da escola onde trabalho são bons aprendizes de inglês.

10	1 – 2 – 3 – 4 – 5	As aulas de inglês na escola pública são satisfatórias.
11	1 – 2 – 3 – 4 – 5	É possível ao aluno da escola pública tornar-se um falante da língua inglesa.
12	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Em geral, os alunos da rede pública não gostam de inglês.
13	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Em geral, os alunos da rede pública não aprendem inglês.
14	1 – 2 – 3 – 4 – 5	O que diferencia um bom professor de inglês é sua capacidade de comunicar-se oralmente.
15	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Nas aulas de inglês da rede pública, não é necessário ensinar a habilidade de fala.
16	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Um professor que não tem boa fluência oral em inglês, mas que domina bem a gramática, pode ser professor na escola pública.
17	1 – 2 – 3 – 4 – 5	É necessário ser formado em Letras para ser professor em escolas de idiomas.
18	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Os professores de inglês das escolas de idiomas são melhores que os das escolas públicas.
19	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Nas aulas de inglês na escola pública, o ensino de gramática é suficiente.
20	1 – 2 – 3 – 4 – 5	A profissão de professor de inglês me realiza.
21	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Acredito que meu conhecimento da língua inglesa é suficiente para exercer a profissão de professor de inglês.
22	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Sempre procuro estar em contato com outros usuários da língua inglesa, para praticar.
23	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Pretendo continuar exercendo a profissão de professor de inglês como carreira de vida.
24	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Pretendo continuar me especializando com cursos de formação continuada, leituras e encontros para professores de inglês.
25	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Pretendo fazer o curso de Letras – Inglês.
26	1 – 2 – 3 – 4 – 5	Se tivesse a oportunidade de exercer outra profissão neste momento, com a mesma carga horária, salário e distância da minha casa, eu deixaria a profissão de professor de inglês e aceitaria o outro emprego.

# APÊNDICE C

## Narrativas Escritas

### Narração 1 – Experiências de aprendizagem da língua inglesa

André Santana Machado (Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – UnB)

Estas folhas se destinam à coleta de informações sobre suas experiências com e na língua inglesa na condição de aprendiz. Nelas, discorra sobre suas experiências de aprendizagem de inglês. Procure detalhar, se possível, todos os momentos e ocorrências que, de alguma forma, foram importantes para a sua aprendizagem de inglês. Você pode mencionar quando, onde e como essas experiências aconteceram. Você também pode mencionar as suas motivações para aprender inglês em cada período e em cada situação que fizeram parte do seu processo de aprendizagem. Caso prefira, você pode digitar sua narração.

É importante ter em mente que não é objetivo da investigação expor o/a participante, de modo que, por questões éticas, a identidade da escola e do/da participante serão mantidas em absoluto sigilo. Desde já, agradeço por sua colaboração.

Dados Pessoais: Marque com um X ou escreva nos campos correspondentes.

1. Idade: 19 2. Sexo: ( ) masculino  feminino ( ) outro(s)

Data: \_\_\_\_\_

O meu interesse na língua inglesa nasceu desde pequena, minha avó foi a primeira a investir nos meus estudos e me presenteou com uma bolsa de inglês básico no antigo Futura, passados 1 ano me formei, sai do curso sabendo o alfabeto, algum vocabulário e nada de gramática, não fiquei muito tempo parada, logo ganhei uma bolsa de estudos na Fisk, onde passei 3 anos estudando mais a fundo a gramática e mais vocabulários eram aulas de duas vezes por semana chegava em casa e buscava sites onde pudesse estudar e praticar mais, no fim dos três anos de curso fui chamada para prestar monitorias, aceitei para praticar mais o meu inglês.

## Narração 2 – Experiências Formativas

André Santana Machado (Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – UnB)

Estas folhas se destinam à coleta de informações sobre suas experiências de formação ou capacitação como professor(a) de inglês. Nelas, discorra sobre as experiências que, em sua opinião, fizeram parte de sua formação ou capacitação como professor(a) de inglês. Você pode mencionar quando, onde e como essas experiências aconteceram, assim como a razão pela qual elas foram importantes em sua formação. Você também pode mencionar as suas motivações para se tornar professor(a) de inglês em cada período e em cada situação que fizeram parte do seu processo formativo. Caso prefira, você pode digitar sua narração.

É importante ter em mente que não é objetivo da investigação expor o/a participante, de modo que, por questões éticas, a identidade da escola e do/da participante serão mantidas em absoluto sigilo. Desde já, agradeço por sua colaboração.

Dados Pessoais: Marque com um X ou escreva nos campos correspondentes.

1. Idade: 19 2. Sexo: ( ) masculino (X) feminino ( ) outro(s)

Data: \_\_\_\_\_

Já em 2013 fui chamada pela dona do Centro de Línguas Fisk, para assumir funções como monitora, apoio para professores, assim passei de 2013 até meados de 2015 exercendo as funções de monitora, ajudando os alunos, dando dicas, montando esquemas gramaticais treinando oralidade, em meados de 2015 fui contratada como professora pela English Time School permanecendo até meados de 2016 quando entrei na rede estadual de ensino.

Em 2013 me motivava a ser professora/monitora, provavelmente, muitas professoras do cursinho que serviram como inspiração, era um sonho distante ser tão boa quanto elas, conseguir passar o que aprende para outras pessoas.

Em 2015, já com 2 anos de sala de aula, me motivava a ser professora a relação de troca que eu percebi existir entre aluno-professor, era interessante estar em sala de aula e escutar "ah, Teacher, você conhece tal coisa em inglês", "ah, Teacher, você escutou tal música em inglês?".

Por último de 2016 até o presente momento, me motiva saber que consigo passar algo, ensinar algo para quem está começando do zero, querendo ou não. 95% dos alunos que tive nos cursos já tiveram experiências anteriores.

### Narração 3 – Experiências de Ensino

André Santana Machado (Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – UnB)

Estas folhas se destinam à coleta de informações sobre suas experiências de efetivo ensino da língua inglesa como professora, em todos os contextos onde atuou (escola de idiomas, escola pública e aula particular). Nelas, discorra sobre as experiências que, em sua opinião, foram e têm sido importantes em sua prática docente. Você pode mencionar quando, onde e como essas experiências aconteceram, assim como a razão pela qual elas foram importantes em sua atuação como professora. Você também pode mencionar sua opinião sobre os pontos positivos e negativos em sua atuação profissional e com os alunos. Caso prefira, você pode digitar sua narração.

É importante ter em mente que não é objetivo da investigação expor o/a participante, de modo que, por questões éticas, a identidade da escola e do/da participante serão mantidas em absoluto sigilo. Desde já, agradeço por sua colaboração.

Dados Pessoais: Marque com um X ou escreva nos campos correspondentes.

1. Idade: 20 2. Sexo: ( ) masculino (X) feminino ( ) outro(s)

Data: \_\_\_\_\_

Como dito anteriormente comecei minha experiência como professora no Centro de ensino de Idiomas Fisk aos 14 anos, meu primeiro contato com a sala de aula foi sem qualquer instrução, portanto eu mais ou menos o que ensinei no meu primeiro dia, no meu segundo dia reproduzi tudo o que eu havia reproduzido assistido, sem ter de frente para o aluno e impedida de usar o português eu expliquei com gestos e esquemas a matéria, lembro que na Fisk havia dois tipos de turma e que eu preferia trabalhar com a que chamavam de P.P.T. (Personal Program Teaching) que consistia em 8 alunos com níveis diferentes numa mesma sala, a professora ia até a mesa ensinar a matéria, após 2 anos na

FISK recebi uma proposta para uma escola que estava abrindo na época, aceitei e permaneci por mais 1 ano antes de ser contratada pelo estado, nessa outra escola de Idiomas trabalhei com turmas regulares com 4 alunos, os livros para o ensino eram de Cambridge e os métodos eram muito parecidos com os métodos usados na FISK, Já há 1 ano dando aulas para o Colégio Estadual posso ver com clareza as diferenças, as salas são superlotadas, não há tempo hábil para que os alunos absorvam os conteúdos, não há como praticar ~~para~~ Oralidade com os alunos sem dispor de duas ou três aulas e por ter muito conteúdo não há como dispor de duas ou três aulas.

## APÊNDICE D

### Entrevistas

**Entrevista 1 – Duração da gravação em áudio: 10 minutos e 23 segundos**

**XXXXXXX - Goiás, 17 de outubro de 2017**

**E1.1. Pesquisador:** Por que é que você quis se tornar professora de inglês?

**Professora:** Bom... É... Acho que não... Não fui eu que escolhi a profissão. Ela meio que me escolheu. É... Eu comecei na xxxxxx e... foi algo espontâneo. Eu estava sentada assim no... na recepção, esperando a minha aula e a dona de lá, xxxxxx, ela... perguntou se eu queria ser monitora, que seria, basicamente, exercer as funções de professor. E eu aceitei o serviço ah... durante um bom tempo, assim... enquanto eu estava estudando. E eu não era onerada. Não tinha oneração nenhuma. Aí eu segui isso e... sou professora até hoje.

**E1.2. Pesquisador:** Já tem quanto tempo isso?

**Professora:** Tem... 2013 pra cá... Uns quatro, cinco anos. 2012, 2013... Quatro, cinco anos.

**E1.3. Pesquisador:** E você se sente bem exercendo essa profissão?

**Professora:** Muito. Eu me sinto... é... Eu esqueci a palavra agora... Mais... completa! Porque eu aprendo muito com os alunos. Mais até do que eu acho que eles aprendem comigo. São muitas historias aí e eles... completam a mim.

**E1.4. Pesquisador:** Então você pode dizer que você gosta dessa profissão?

**Professora:** Eu gosto! Eu faço porque eu gosto. Não... Não é por... por profissão. É mais um *hobby* do que uma profissão.

**E1.5. Pesquisador:** Você vê isso como uma carreira pra daqui algum tempo?

**Professora:** Não. Eu não vejo como carreira. É mais pra um... *hobby*... que eu... eu não enxergo como car... como carreira pra mim... Eu quero... sair dessa.

**E1.6. Pesquisador:** Por quê?

**Professora:** Porque... É... É porque é difícil, né? Não é... não é muito valorizado... a profissão. Então... Eu faço porque eu gosto mesmo, mas assim que eu tiver uma chance de sair... Agora mesmo eu tô fazendo Direito... Eu vou seguir outro caminho. Mas eu posso até mesmo voltar pra Docência depois que eu me formar em Direito.

**E1.7. Pesquisador:** Você, no caso, voltaria pra ensinar línguas ou... Direito?

**Professora:** Eu acho que eu voltaria pra Direito. Professora universitária, que é mais valorizado um pouquinho do que... professora municipal, estadual...

**E1.8. Pesquisador:** Tá certo. Qual sua opinião sobre o ensino de línguas na escola pública?

**Professora:** É muito deficiente, né? É... Nós temos que seguir uma grade curricular. E essa grade... ela exige... uma mudança de assunto muito rápida. E se a gente tá aprendendo verbo *to be*... Por mais que eu ensine o verbo *to be* o... o sem... o bimestre inteiro, eles não vão ter aprendido o verbo *to be* no final do bimestre. E logo, de verbo *to be* já passa pra futuro. Não vê nem presente simples, nem presente contínuo...

**E1.9. Pesquisador:** Então você fala que é uma mudança muito brusca de assunto?

**Professora:** É... Não tem essa passagem, assim... Ah... se é verbo *to be*, então a gente vai passar pro presente *continuous*, que é... que tem o verbo *to be*. Não! Ele já muda, do... do verbo *to be* pra o... presente simples... presente perfeito... Então é uma... é uma mudança muito brusca de assunto pra eles.

**E1.10. Pesquisador:** Sei. Você acha que... por causa disso, há uma dificuldade dos alunos em acompanhar? O que é que você acha, da parte dos alunos?

**Professora:** Acho que, da parte dos alunos, há um... há uma grande dificuldade. Até mesmo por ser línguas. Eu falo pra eles... eles tem que prestar bastante atenção... Tem que tirar dúvida... Mas nem todo mundo se sente à vontade em tirar essa dúvida. Então acaba mudando de assunto sem ter tirado realmente aquela dúvida.

**E1.11. Pesquisador:** Qual sua opinião sobre o ensino de línguas em escola de idiomas, já que você teve essa experiência? Há diferença? Você poderia falar um pouquinho a respeito?

**Professora:** Há um pouquinho de diferença, porque é um... um ensino mais centrado. Ele não vai mudar de assunto... é... de repente. Ele vai seguir um... um assunto até determinado mês. Por exemplo... eu dei aula em duas escolas... A diferença entre elas era pouca. Ficava três meses num assunto. Três, quatro meses num assunto, e mudava pra um assunto parecido. Não mudava de assunto completamente. Era... eram assuntos parecidos. Então você continuava aprendendo aquilo que você viu primeiro...

**E1.12. Pesquisador:** Então você acha que havia uma progressão? Era mais estruturado?

**Professora:** Era mais estruturado.

**E1.13. Pesquisador:** Tá. Mas essa é a única diferença? Você poderia falar... Você acha... Já que... Já que você tem essa experiência das duas realidades... Tem mais diferenças? Ou... O que é que acontece?

**Professora:** Tem a... A diferença da... da estrutura da sala de aula, né? Porque... aqui no Estado temos... 42 alunos por sala. Às vezes, mais. Às vezes, menos. Lá a gente tinha oito, cinco alunos. No máximo oito. Então é... é uma diferença muito grande. De oito pra 42? Oito, você tá ali. Você tá prestando atenção em todos os oito. Agora 42... Enquanto você tá olhando 15, os outros... 25 tão..., fazendo sabe-se lá o quê... Então... é m... é mai... É muito mais aluno... Então... é... difícil... Manter a atenção em todos.

**E1.14. Pesquisador:** Na sua opinião, qual é o maior problema em relação ao ensino de línguas no contexto da escola pública?

**Professora:** Além dos... alunos... Da superlotação de alunos? Eu acho que seria a mudança brusca de assunto... de um assunto pra outro. Eu tava vendo verbo *to be* antes de entrar no presente simples com eles. E agora já vou voltar pro verbo *to be* de novo. Então fica confuso. Se a gente não tece uma linha: verbo *to be* – pronome – agora verbo *to be* – agora vamo pro presente *continuous*... Eu acho que isso seria... mais leve pra eles apre... aprenderem.

**E1.15. Pesquisador:** Aham. Como é que você vê... se vê profissionalmente, dentro de cinco anos?

**Professora:** Dentro de cinco anos, eu... vou estar formada em Direito. Então, eu não me vejo como professora mais. Porém eu gostaria sim, de manter uma aula ou outra... Porque é bom aprender com os alunos; é bom ensinar. Então... eu não... ainda não me fiz essa pergunta de como eu me vejo daqui a cinco anos.

**E1.16. Pesquisador:** Sei. Você... diria que... ser professora, nesse momento, pode ser chamado de “um bico”?

**Professora:** Não. É minha profissão. Quando me perguntam, eu falo: sou professora. Ah, mais... Não! Sou professora. Então, não é um bico, não. É minha profissão.

**E1.17. Pesquisador:** Você se considera uma boa professora de inglês?

**Professora:** Eu me considero. (Risos)

**E1.18. Pesquisador:** Por quê? Explora um pouquinho isso...

**Professora:** Porquê... os alunos mesmo, às vezes, você... recebe mensagem... deles... Ah, professora, aprendi com você. É muito... É gratificante... você chegar e um aluno tá falando: ah, professora, eu aprendi tal coisa com você. É assim, assim, assim... E a explicação do aluno tá certa. Eu acho que... Dá arrepios assim... Ah... Consegui, pelo menos um... Gostaria que fosse mais...

**E1.19. Pesquisador:** Você ter esse *feedback*...

**Professora:** Eu gosto de ter est... ess... esse *feedback*.

**E1.20. Pesquisador:** Aham... Na sua opinião, quem pode ou é... ou quem deve ensinar inglês em escolas públicas? Quem é que tá habilitado pra isso, na sua opinião? O que é que habilita um profissional? Quem é esse profissional? O que é que ele tem que ter...? O que é que ele não tem que ter...? Como é que é a sua posição em relação à isso? Inclusive a... ao curso de Letras? Você, conhecendo a realidade da escola de idiomas... da escola pública... Você acha que o profissional de inglês tem que ter essa formação? Como é que você vê isso?

**Professora:** Eu acho que pra ser um profissional de línguas, essa pessoa tem que saber, conhecer a fundo a língua... Porque não basta essa pessoa é... estudar assim... por base... aquilo ali. Ah... Vou passar isso aqui, pegar um texto qualquer da Internet e botar lá... Ele tem que saber o porquê que aquilo tá acontecendo... O porquê que vai mudar a estrutura, ou

porque que a estrutura é daquel... daquele jeito... Pra ele poder passar pros alunos. Então, muitas vezes, tem professores assim... não são formados em língua, não conhecem bem a língua, passando isso pra eles... E sem essa explicação, sem o porquê daquilo, eles não vão aprender... Então eu acho que tem que conhecer mais a fundo a língua...

**E1.21. Pesquisador:** E você acha que ter o curso de Letras é um diferencial, ou não necessariamente? Como é que você vê isso? Inclusive considerando a sua experiência como aluna, ao longo da sua vida...

**Professora:** Bom, ah... eu tive... inúmeros professores. Só que eu só consegui aprender inglês de verdade num cursinho à parte, que é o diploma que eu uso hoje pra dar aula. Então eu acho que...

**E1.22. Pesquisador:** E essa pessoa do cursinho não tinha o curso de Letras?

**Professora:** Não tinha. Tinha outro curso. E consegui passar mais pra mim do que essa pessoa que tinha o curso de Letras.

**E1.23. Pesquisador:** Você teve outros professores formados em Letras, que, no entanto, você não teve uma boa experiência de aprendizagem com eles...

**Professora:** É... Eu tive uma boa... uma boa experiência no cursinho. Na... Na escola... Talvez por essa... mudança brusca de... de conteúdo, eu não consegui atingir o meu potencial... Eu comecei a tirar notas boas, verdadeiramente boas em inglês depois que eu entrei no cursinho. Que aí eu vi o porquê daquilo... E a pessoa cons... conseguia me passar mais a oralidade, a gramática, do que dentro de sala de aula.

**E1.24. Pesquisador:** Dentro, aqui, da escola de... Dentro aqui da escola estadual, você se vê como uma professora que tem uma abordagem mais voltada pra gramática, ou pro uso, pra comunicação???

**Professora:** Eu me vejo mais gramatical do que... oral. Porque... acho que a gramática é mais fácil pra eles visualizarem... Sabem... Sabendo a gramática, eles vão saber se comunicar... Ah, não sei falar... Mas sabe escrever. Escrevendo, a gente chega lá... E eu, às vezes, tento passar pra eles uma ori... um... uma oralidade ou outra, quando eu trabalho vocabulário, mas nem sempre sai assim como a gente espera...

**E1.25. Pesquisador:** Você acha que é uma atividade difícil?

**Professora:** Eu acho que é uma atividade mais difícil.

**E1.26. Pesquisador:** Por quê?

**Professora:** Porque são 42 alunos... Eu não consigo prestar atenção no que cada um deles estão falando. Quando é 8, quando é 5, quando é 3, ótimo! Eu tô ali, eu tô prestando atenção.

**E1.27. Pesquisador:** Não dificulta muito pro professor...

**Professora:** Não dificulta...

**E1.28. Pesquisador:** O contexto...

**Professora:** Não são várias vozes, ao mesmo tempo. São três, quatro, oito... E dá pra prestar atenção se tá falando errado, se não tá. Dá pra corrigir. Olha, é assim... Não assim... Então, acho que é isso...

**E1.29. Pesquisador:** Muito obrigado.

**Professora:** De nada.

#### FIM DA ENTREVISTA nº 1

**Entrevista 2 – Duração da gravação em áudio: 1 hora, 16 minutos e 6 segundos**

**XXXXXXX - Goiás, 18 de dezembro de 2017**

**E2.1. Pesquisador:** Qual o seu nome completo?

**Professora:** XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**E2.2. Pesquisador:** Qual a sua idade?

**Professora:** 20 anos

**E2.3. Pesquisador:** Há quanto tempo você é professora?

**Professora:** Já faz mais ou menos cinco, seis anos.

**E2.4. Pesquisador:** Ok. Na sua opinião, o que é preciso, o que é necessário pra ser um bom professor de inglês?

**Professora:** Domínio do conteúdo, né? Eu acho que... pra você saber ensinar, você tem que ter o domínio do conteúdo. Não basta você só falar. Você tem que saber explicar. Saber chegar naquilo ali. Saber dar a resposta para certos tipos de pergunta. É isso.

**E2.5. Pesquisador:** Você acha que, em relação a... Você falou que não basta falar... O que é que você quer dizer com isso?

**Professora:** É porque... é... eu já vi muita gente ensinando inglês, que apenas sabia falar, mas não sabia explicar... Não sabia falar, olha, isso aqui é um verbo *to be*, isso aqui é um pronome, isso aqui é... um complemento...

**E2.6. Pesquisador:** Sei. Eram pessoas que até falavam... Mas não...

**Professora:** Falavam bem... Mas não tinham domínio. Não sabia chegar àquilo ali. Sabia falar, mas não sabia falar: olha...

**E2.7. Pesquisador:** Não ensinavam bem...

**Professora:** A... a composição dessa frase que eu te falei aqui é... essa aqui... Não tinha essa... Não tô... sabendo a palavra... Não tinha essa... Esse conhecimento...

**E2.8. Pesquisador:** Sei. Você acha então que um bom nível de proficiência não quer dizer necessariamente ser um bom professor?

**Professora:** Não... não quer dizer...

**E2.9. Pesquisador:** Mas você acha que um bom professor tem que ter um bom nível de proficiência?

**Professora:** Não necessariamente. Eu acho que é muito mais importante você saber escrever do que você saber se comunicar oralmente. Porque você sabendo escrever, você vai estar certo e você vai poder mostrar. Por exemplo: viajo agora pros Estados Unidos. Eu tenho um mu... uma boa oralidade, acredito eu. E tenho uma boa escrita. Mas quem não sabe se ex... se... Quem não tem uma boa oralidade pode apenas escrever ali o que quer e passar... Tendo uma boa escrita, você vai conse... conseguir se comunicar do mesmo jeito.

**E2.10. Pesquisador:** Então, na sua opinião, qual seria o papel da oralidade na sala de aula? No contexto da escola pública?

**Professora:** No contexto da escola pública é difícil, né? Porque claro.. não... é... É meio impossível trabalhar a oralidade em uma escola pública...

**E2.11. Pesquisador:** Por quê? Por que é que você acha isso?

**Professora:** Porque são salas com... Eu tenho salas com 42 alunos... 43 alunos... E se eu for treinar a oralidade com eles... eu preciso.. é... ouvir eles. E com 43 alunos, eu não vou saber diferenciar quem tá errando... Vai ser todo mundo... ah vamo falar isso aqui... Aí todos eles repetem de uma vez. Eu sei que tem alguém errando, mas eu não vou saber apontar quem é e não vou poder falar: não, fulano, repete pra mim. É assim... Vamo repetir junto... É assim... Então... sala com muito aluno, não se dá pra trabalhar uma boa oralidade... Então, quando é assim, eu prefiro trabalhar mais a gramática... pra eles se comunicarem também quanto oralmente.

**E2.12. Pesquisador:** Sei. Na sua... Qual é a sua opinião sobre o ensino das quatro habilidades: compreender, falar, ler e escrever? Principalmente no contexto da escola pública...

**Professora:** No contexto da escola pública, é quase... A expectativa sobre falar... é... ouvir, aprender... é muito difícil. Se você se comunica com eles numa segunda língua... Eu tento usar muitas palavras em inglês com eles. Na minha sala de aula até tinha um... um quadro com frases feitas, por exemplo: *May I drink some water?* Pra eles irem ao banheiro, pra eles usarem... Eu acho que o básico ainda dá pra usar nesse contexto... Agora... Um mais avançado... Um nível mais... é... fluente assim... não vai dar pra alcançar com eles... O papel seria... é... eles aprenderem... saberem se comunicar. Ou saberem pelo menos se expressar em... na... na... na segunda língua. Mas eu creio que não é alcançado.

**E2.13. Pesquisador:** Você acha que... O que é ser comunicativo, pra você? Como é uma aula de inglês comunicativa, na sua opinião?

**Professora:** Uma aula in... de inglês comunicativa seria aquela em que eles participam.... Não sabem se expressar. Nunca tiveram contato com inglês, mas eles tentam participar da melhor maneira possível. É... Sexto ano. Eu gosto muito de citar sexto ano, porque geralmente é quando eles entram, e nunca tiveram contato com a língua. Então a gente passa um vocabulário básico, e geralmente eles tem é... esses desenhos da SBT... Geralmente tem um ou outro que ensina... *Dora Aventureira* ensina várias palavras em inglês. E geralmente seria eles tentarem falar: olha, professora... Aprendi isso aqui... em tal desenho... E tentar trazer isso pra sala de aula... Tentar se comunicar mais... Tentar fal... falar... Olha, eu aprendi isso aqui. Tá certo? É legal? Vamo fazer mais? Então seria isso.

**E2.14. Pesquisador:** Sei. Como que... Na sua opinião, como é que você imagina que seja um ensino comunicativo de línguas?

**Professora:** Seria o aluno não só ficar escutando, mas praticar também... O que é muito difícil... Muito difícil, numa escola pública.

**E2.15. Pesquisador:** Como seria essa prática? Você pode dar exemplos... assim... num... No dia a dia da sala de aula... De como seria essa prática...

**Professora:** No dia a dia da sala de aula, eu tenho o... o cartaz, com as frases em inglês. Aí eles querem ir ao banheiro... Pode ir, contanto que peça em inglês... Eles já vão estar praticando. Ou então quando eu passo um vocabulário no quadro e eu vou repetir com eles, e eles participam... é... Teve até a musiquinha em inglês, que eles cantaram bastante... E aí eu chegava em sala de aula... Professora, já aprendi a musiquinha, quer ver? Vou cantar pra você... E reproduzirem aquilo que aprenderam. Acho que eles... Eles praticam bastante com aquele cartaz. De ir ao banheiro, beber água, levar o balde pra cozinha, pegar pano...

**E2.16. Pesquisador:** Coisas ali do dia a dia mesmo, né?

**Professora:** Do dia a dia...

**E2.17. Pesquisador:** Você acha que o curso de Letras é necessário pra ser professor de inglês?

**Professora:** Não necessariamente (risos).

**E2.18. Pesquisador:** Pode falar abertamente. O que é que você pensa a respeito disso? Pela sua experiência...

**Professora:** Eu não tenho o curso de... Letras. Eu fui formada num cursinho e... eu... até mesmo como aluna. Tem dois anos que eu me formei no Ensino Médio... Até mesmo como aluna, eu via que aquela... aqueles professores que faziam... é... fizeram ali a... o curso de Letras não eram tão bom quanto eu. Eu tinha uma professora que ela não sabia explicar... nada.

**E2.19. Pesquisador:** Você estudou em escola pública ou escola particular?

**Professora:** Eu estudei em escola pública.

**E2.20. Pesquisador:** Toda a vida?

**Professora:** Toda a vida. Eu acho que só o meu pré escolar foi... Nem... nem é mais pré escolar, é? Agora é o primeiro ano. Ah... O meu pré foi... O meu pré foi em escola particular... O resto todo foi XXXXXX, YYYYYY, e por último, ZZZZZZ.

**E2.21. Pesquisador:** Sempre escolas públicas...

**Professora:** Sempre escolas públicas.

**E2.22. Pesquisador:** Fala mais um pouquinho sobre a questão de pro... desses professores que você teve ao longo da sua vida... Tinham o curso de Letras... Como é que era isso?

**Professora:** Eles tinham o curso de Letras. Eu tinha até uma professora... é... Não me recordo o nome dela... Que... ela foi minha professora de inglês durante três... os meus três últimos anos, no Ensino Médio. E eu já tava dando aula nesse contexto, só que eu estava dando aula em cursinho...

**E2.23. Pesquisador:** No cursinho de inglês onde você tinha estudado...

**Professora:** Sim, Onde eu esti... onde eu tinha estudado. E ela... tava me dando aula de inglês. E tinha matéria que eu passava no cursinho, e ela passa em sala de aula. E eu ficava comparando: gente, mas ela não disse isso... Eles não vão entender sem isso aqui... Isso aqui é a base do que ela tá explicando, e ela não tá falando isso. Ela tá pedindo s... a... só pra gente reproduzir. E não é assim... Ela tem que fal... mo... Eu vou passar uma frase agora... Aí eu vou dividir um quadro... Vou fazer um quadro e vou colocar lá, ó... Isso é pronome... Isso é verbo... E isso é adjetivo... Ou isso é complemento. É o resto da frase, pessoal... O quê que a gente encaixa em pronome? É isso, e isso, e isso... O quê que a gente encaixa em verbo? É ação, então vai ser isso, isso, isso. O quê que é complemento? É isso, e isso, e isso. Ela não fazia isso. Ela não mostrava a estrutura da frase. Ela colocava lá. Dava um texto base pra gente e falava: agora vocês fazem. Como é que eu vou reproduzir aquilo que ela não me ensinou? Eu acho que tive um... Eu teria... Se eu não soubesse inglês, eu acho que eu teria uma dificuldade enorme em reproduzir aquilo que ela colocou no quadro.

**E2.24. Pesquisador:** Você via essa dificuldade nos seus colegas?

**Professora:** Via, porque quando chegava... é... prova de inglês, já fazia uma fila assim atrás de mim, querendo cola... Me dá cola, me passa cola, me passa cola... Você sabe. Eu não sei. Eu preciso. Você... Eu preciso. Você já sabe. Eu preciso. Me passa cola... Então eu escutava bastante isso dos meus alunos... dos meus colegas...

**E2.25. Pesquisador:** Tá. Já que na sua opinião, ah... o professor não tem essa obrigação, ou necessidade de falar inglês, ou de ensinar a fala, vamos dizer assim, qual é o papel da escola, em relação ao ensino de língua estrangeira? Na sua opinião? Ao ensino de inglês?

**Professora:** Por enquanto, não tem papel nenhum. Porque os alunos não têm nem expectativa de usar aquilo. Quantas e quantas vezes, eu cheguei na sala falando assim: ah... primeiro dia de aula... eu ensino inglês... E eu ouvi: pra quê? Eu não vou usar em momento algum na

minha vida. E aí eu tenho que falar assim: você não vai usar? Então o que é que você acha que significa a palavra *shopping*? Você não usa essa palavra no seu dia a dia? Você nunca foi a um shopping? E eu tenho que trazer todas as palavras de língua estrangeira para dentro de sala... Palavras que eles usam habitualmente, e que eles não tem a mínima noção. Então eu acho que pro inglês nas escolas públicas é... significarem alguma coisa, o Estado, ele precisa necessariamente de criar... expectativa nas crianças... Ah... Você vai sim sair um dia do Brasil. Por que não? Você tá preso aqui? Não, você não tá. Você pode. Você tem capacidade. Você vai trabalhar. Você vai conquistar isso. E ensinar mais nas propagandas... Olha essa palavra é de uma língua estrangeira... você tá usando. Então tem sim uma importância. Eu chego lá... e a minha pa... minha disciplina ela é meio que vista como uma disciplina... ah... desnecessária na vida dos alunos. Os alunos dizem isso. Ah, não vou usar. Por que é que eu tenho que fazer? Por... Essa nota não vai me reprovar... Reprova sim. Eu posso te mostrar... olha aqui. Eu tenho que fazer isso aqui com você. Você usa isso aqui no se... na sua vida. Por quê que isso aqui não é importante? Fica maçante pro professor explicar o porquê que a disciplina de inglês é tão fundamental quanto português e matemática. Eles não têm expectativa, então... por enquanto não tem um grau certo, a menos que o professor mostre isso. Eu acredito que o professor tem que mostrar que... o porquê a disciplina é importante pra criar aquela curiosidade na cabeça do aluno.

**E2.26. Pesquisador:** Você acha que a escola pública então... Tudo bem, você falou que não tem um papel definido. Você falou: “cabe ao professor”. E eu realmente acho que o professor tem um papel muito importante... Realmente... Mas se o ensino da habilidade de fala... se o ensino da comunicação é dispensável... Você falou que não é necessário o professor ter essa fluência, mas sim o conhecimento da gramática... Como é que o professor então vai tornar a língua... viva? Atrativa pro aluno? Como é que você vê isso?

**Professora:** Eu vejo que eu tento... Eu tento... é... trazer as palavras que eles usam diariamente. Eu tento pegar essas coisas assim que estão... Nossa! É novo! Eu quero! Estourou! E trazer pra sala de aula pra mostrar pra eles. Olha, isso aqui vem de uma palavra estrangeira e significa isso e isso. É... Esse ano, tivemos a febre do *handspinner*... eu cheguei a... a... entrar em sala e falar assim: pessoal, vocês tão aí com esses brinquedinhos.... Sabe o quê que significa o nome deles? E colocar no quadro... E mostrar pra eles o que significava... E aí eles: ah... nossa! É mesmo. E eles estavam usando a palavra *handspinner*... Eles falavam! E falavam com uma certa... ah... um certo... tá cert... tá certo... Não tava erra... totalmente errado... Dava pra aproveitar aquilo ali. Eles estavam falando de maneira certa. Então eu acho que assim... Trazer coisas que eles estão usando é mais fácil... Do que trazer coisas que eles não vão usar...

**E2.27. Pesquisador:** Voltando a falar do curso de Letras... Tudo bem... Você falou que pela sua experiência na escola pública... Professores... Você teve tanto a experiência do cursinho de idiomas quanto da escola pública... E os professores da escola pública, que tinham o curso de Letras, na sua opinião...

**Professora:** Deixaram a desejar...

**E2.28. Pesquisador:** Deixaram a desejar... Qual seria, na sua opinião... Vamo pensar em diferentes contextos... O curso de Letras tem algum valor no contexto, por exemplo, da escola particular? Da escola de idiomas? Da aula particular, que o professor pode dar em casa? Como é que você vê o papel do curso de Letras nesses diversos contextos? Você já falou da sua experiência na escola pública... E aí?

**Professora:** Eu acho que, assim.. depe... depende de pessoa pra pessoa... Eu acho que o curso de Letras é sim um curso assim... muito importante... Só que eu acho que... a pessoa não... não... não levou isso a sério, entre aspas. Porque... ah... n fatores. Mas quando você pensa assim: o curso de Letras... Você vai aprender a es... as estruturas... você não vai aprender a falar. Você vai aprender as estruturas... Então é por isso que eu falo: é muito mais importante o... o... o professor ter domínio do conteúdo do que da oralidade do conteúdo. Porque é... é Letras! Então você vai aprender as estruturas. O porquê daquilo ali. Como é formado. Você tem que reproduzir... Então eu acho que o contexto... tanto público quanto particular... Se a pessoa levou muito a sério... se ela fez direito... se ela sabe... se ela domina o conteúdo... tá aí! Ela passou por aquilo ali e foi muito importante pra ela. Ela aproveitou. Teve um aproveitamento do curso.

**E2.29. Pesquisador:** Você acha que os professores que você conheceu na escola de idiomas, eles tinham o curso de Letras?

**Professora:** Não! De todos os professores que eu tive, acho que teve uma só... que fazia Letras. Ela é minha amiga até hoje. Ela começou fazendo Relações Internacionais e mudou pra Letras. E... eu lembro que... a oralidade dela era muito boa, mas é porque ela tava no cursinho... porque ela aprendeu a dar aula no cursinho... Ela teve um preparatório, digamos assim, no cursinho, para dar aulas.

**E2.30. Pesquisador:** Sei. Então... e você... e esses professores do cursinho, embora não tivesses Letras, eram, na sua opinião, bons professores?

**Professora:** Maravilhosos!

**E2.31. Pesquisador:** Você poderia dizer que melhores do que aqueles que você teve no Estado? Nas escolas estaduais?

**Professora:** Cem por cento de certeza que sim! Eles explicavam... Eles tinham um domínio do conteúdo e eles tinham uma boa oralidade. Eles tinham os dois. Então era o pacote completo. Oralidade e conteúdo. Só que pra eles, também, era muito mais fácil... Transmitir isso pros alunos.

**E2.32. Pesquisador:** Por que mais fácil?

**Professora:** Porque, no cursinho, a estrutura é diferente. É... Numa sala de um colégio estadual, a gente tem em torno de 40 alunos. E no cursinho você vê aulas com, no máximo, oito. De 40 pra 8, é um valor assim, muito, muito grande. É um valor assim... Oito... Eu dei aula num cursinho... Eu disse isso pra você. Eu dei aula em cursinho. Quando eu pegava, e chegava na sala... Nunca iam 8 alunos. Iam cinco, quatro, três... Nunca oito. Mas quando iam os oito, dava pra você ouvir a voz de cada um deles e diferenciar: não, esse aqui é fulano... fulano falou certo. Esse aqui é sicrano... sicrano deixou a desejar em tal palavra. Então vou fazer eles repetirem de novo. Vou prestar mais atenção mais uma vez. E daí eu vou atingir um por um. Fulano... Sicrano... Beltrano... Vai repetindo a frase de um em um. Porque aí eu posso corrigir sem gerar aquele constrangimento... Ah, a frase é tal... Repetiu uma vez. Repetiu duas vezes... Agora vai cada um de vocês... Vai fulano. Ah, fulano repetiu certo. Sicrano... Sicrano, você tá errando essa palavra... vamo repetir de novo? Aí é assim.

**E2.33. Pesquisador:** Bom... Uma das grandes queixas dos alunos, especialmente os alunos da escola pública, é a falta de uso da língua oral em sala... Isso que você acabou de falar, relatando essa experiência. O quê que você acha disso? Você acha que é necessário falar inglês na sala?

**Professora:** Eu já tentei. Não vou mentir. Eu cheguei um dia e... era bem no começo da minha experiência em escolas estaduais... salas com 40 alunos...e aí eu cheguei um dia lá e foi assim: não... Eu vou fazer isso. Eu vou hoje falar em inglês... Eu cheguei falando em inglês com os meus alunos... e fazendo mímica pra eles entenderem... E aí eu vi que eles chegaram e ficaram lá com aquela cara de: meu Deus! O quê que tá acontecendo? O quê que deu na cabeça dessa mulher? Por que é que ela tá falando isso comigo? Eles se assustaram. Então assim...Eles ficaram com aquela cara: não tô entendendo nada porque que ela tá fazendo esses gestos... E eu tentava me comunicar... Falava mais devagar... Fazia mais gestos... e não... não... Os poucos interessados, porque muitos perdem o interesse... Os poucos interessados já estavam assim...desistindo... Então... eu acredito que precisa ser... algo mais... mesclado. Só que para ser mesclado, eu preciso de uma sala que fique totalmente em silêncio, porque uma hora ou outra eu vou me confundir com aquilo... Quando eu dei aula em cursinho, é... nos... acho que no primeiro... Eu era proibida de falar português...

**E2.34. Pesquisador:** Na primeira escola?

**Professora:** Na primeira escola, eu era proibida de falar português. Não podia falar português em nenhuma das... da... das situações, a não ser fora de sala... Só que com os meus colegas, eu tinha que falar inglês... Então eu só podia conversar...

**E2.35. Pesquisador:** Seus colegas professores?

**Professora:** Professores... Eu só podia falar em português com os meus alunos fora de sala. E com os meus colegas tinha que ser em inglês o tempo todo... E no segundo eu tinha que usar uma... mesclar o português e inglês. E pra mim era muito difícil porque às vezes eu tô falando inglês... falando, falando... Tem um bom tempo que eu tô falando... E eu não vou lembrar de tudo que eu falei no início... Aí eu tenho que voltar lá atrás e explicar tudo que eu tinha falado em português... Então acaba que mesclar português e inglês dá uma certa confusão na minha cabeça... Eu não consigo fazer isso.

**E2.36. Pesquisador:** Você acha então que não é necessário ou, numa linguagem bem simples, não dá pra falar inglês na aula da escola pública?

**Professora:** Não dá. Não dá.

**E2.37. Pesquisador:** Por todos esses fatores que você listou?

**Professora:** Sim... é... Você tenta falar, eles vão estar interessados nos primeiros cinco minutos. Depois de cinco minutos, eles vão começar a conversar. Pra você vai se tornar difícil explicar e... Você vai... você vai ter que voltar a falar português...

**E2.38. Pesquisador:** Mas a pergunta continua: é ou não é necessário?

**Professora:** Eu acredito que se eu passo a gramática e se eles aprendem a gramática, não vai ser necessário eles falarem. Até porque eu não vou conseguir fazer com que eles falem direito. Eu tentei... agora mais pro final do ano, eu tinha que fazer bilhetes com eles... Eles fizeram bilhetes. Eu passei visitando de um em um. E depois eu falei assim: ah, você fez bilhete pra tal professor. A sala vai ficar fazendo uma atividade aqui, e eu vou levar você lá pra falar com o professor. E eu tinha que repetir duas, três, quatro vezes pra ele conseguir falar mais ou menos pra eu poder levar até o professor pra ele dizer aqui... o que estava escrito naquele bilhete e traduzir para o professor. Eles fizeram um bilhete certinho. A estrutura toda correta.

**E2.39. Pesquisador:** Em inglês?

**Professora:** Em inglês. Agora, na hora de falar, eles ficavam me olhando assustados... E não queria falar. Não queria participar da in... da oralidade. E pra mim foi muito difícil, porque eu tive que dispor de três aulas... Três aulas pra... 40 alunos conseguir ir até o professor e falar com eles...

**E2.40. Pesquisador:** Pra você conseguir atingir esse objetivo de desenvolver... de ensinar... a... De propor situações de comunicação pra que os alunos desenvolvam essa competência... Se você pudesse escolher, o que é que você escolheria? Menos alunos ou mais carga horária? Hoje a sua carga horária são dois encontros de 50 minutos?

**Professora:** Sim. Semanais.

**E2.41. Pesquisador:** O que você escolheria? Menos alunos, mantendo essa carga horária ou os 40 alunos, com mais carga horária?

**Professora:** Eu acredito que... todos que eu conseguir alcançar é melhor. Então eu escolheria mais carga horária para trabalhar com todos. Ao invés de menos carga horária pra trabalhar... Menos carga horária, não... Uma carg... Uma carga horária igual para trabalhar com menos alunos... Porque, eu atingindo o maior número de pessoas possíveis, é melhor...

**E2.42. Pesquisador:** E deixa eu te perguntar alguma coisa... Você... Como é que funciona a questão do planejamento pra cada turma? Você segue um programa, conteúdo programático proposto pela escola? Proposto pelo livro? Ou você tem autonomia pra poder... é... planejar o seu? Como é que funciona isso aí?

**Professora:** Eu gostaria de ter autonomia pra planejar todos os meus conteúdos. Porque aí eu saberia... Olha, eles vão aprender com toda a certeza esse conteúdo... Mas não. Eu tenho um conteúdo programático proposto pelo Estado.

**E2.43. Pesquisador:** Como é que... Tem um nome esse conteúdo? Como é que funciona?

**Professora:** Ah... Nós, professores, costumamos chamar de Bíblia da Cida, que é a coordenadora pedagógica, porque ela pega muito no pé da gente pra seguir aquilo que tá escrito ali.

**E2.44. Pesquisador:** No começo do ano vocês só recebem?

**Professora:** Não... é o mesmo todos os anos. Tem... o pro... o sistema, que é o SIAPE, e a

gente parte pelo SIAPE, e planejamos em cima daquilo que tá ali no SIAPE. Então... não temos autonomia nenhuma de... escolher o conteúdo, de trabalhar... Eu só posso fazer o quê? Pegar o conteúdo do primeiro bimestre e escolher a ordem com a qual eu vou trabalhar. Mas tem que trabalhar todo ele... E eu tenho que trabalhar aquilo ali num só bimestre porque não vai se repetir.

**E2.45. Pesquisador:** Sei. E esse conteúdo... A forma como ele tá proposto... Você acha que ele tem mais foco na forma, na gramática, na estrutura da língua ou no uso, na comunicação?

**Professora:** Vou fazer uma crítica. Vou falar que ele não tem foco em nada.

**E2.46. Pesquisador:** Por quê?

**Professora:** Porque ele n... ele só quer jogar conteúdo em cima do aluno.

**E2.47. Pesquisador:** O que é que você quer dizer com isso, pela sua experiência?

**Professora:** Eu quero dizer que você começa trabalhando o verbo *to be* no primeiro bimestre e vai pro presente simples... sem passar pelo presente contínuo, que é uma coisa que está ali dentro do verbo *to be*...

**E2.48. Pesquisador:** Mas você acha que tem que passar pelo presente contínuo?

**Professora:** Sim! Necessariamente.

**E2.49. Pesquisador:** Por quê?

**Professora:** O verbo *to be*, a gente já sabe... É... todos os vim... Todos os... os anos, você vai ver verbo *to be* de novo. Por quê? Porque é a base da língua. Quando a gente fala a base da língua, os meninos já falam: aí, é verbo *to be*. Não quero mais estudar isso. Mas eles nunca aprendem o quê que é, que é... Eu vivo falan... Eu brinco com eles...

**E2.50. Pesquisador:** Você acaba tendo que voltar...

**Professora:** Eu brinco com eles que é tão fácil. Esses dias eu cheguei na sala e falei assim: vamo estudar verbo *to be*. Aí eles: ah... Isso de novo... Aí eu falei assim: se vocês acertarem aqui no quadro, eu nunca mais passo verbo *to be* pra vocês. E coloquei um por um pra ir no quadro. Nenhum deles acertava. E é engraçado porque são só três palavras: *am*, *are*, *is*. Só essas três palavras, e eles nunca, nunca aprendem... E... aí eu acho que é necessário. Por quê? Porque é a base da língua. Então você tem que aprender o verbo *to be*. Ser ou estar. É... você aprende com... o verbo... ser. Aí você vai aprender com adjetivo. Aí depois você vai aprender o verbo... *to be* no modo estar. Presente *Continuous*... Que você vai adicionar um verbo, não vai ser mais adjetivo. É estar fazendo algo. E... você tem que continuar. Verbo *to be*. Presente *Continuous*. Você não pode pular essas etapas e ir pra uma coisa que está lá na frente. Você tem que seguir certinho o programa.

**E2.51. Pesquisador:** Tá certo. Então...mais uma vez você deixa bem claro a importância da estrutura. Não só ensinar a estrutura, mas o próprio desenvolvimento da aprendizagem da língua segue também uma sequência de estruturas gramaticais? Lógica, vamos dizer assim?

**Professora:** Sim... Tem que ter um certo padrão. Se eu tô falando de verbo *to be*, eu tenho que ensinar pra eles tudo que está dentro do verbo *to be*. Eu não posso chegar aqui e dar o verbo *to be* pra você. Amanhã eu chego aqui e dou o presente simples pra você. Porque vo... vai ficar desconex... desconexo... Você não vai fa... Pra você ver... Ah... isso aqui, mas eu tava estudando isso aqui ontem... Eu nem aprendi isso aqui direito e você já quer me dar outra coisa. E essa é a dificuldade que eu encontro. Porque começa ali com o verbo *to be*. Eles mal aprenderam o verbo *to be* no... o... no... primeiro bimestre e já tão aprendendo alguma coisa completamente diferente no segundo. Eu fico frustrada com isso. Eu acho que eles deveriam seguir uma lógica assim, pra ficar mais assim... vou aprender e vou aprender de verdade. Quando eu dava aula em cursinho, a gente fazia isso: olha, é verbo *to be*. Aí eles já f... eles já ficavam cientes de que eles veriam aquilo ali por pelo menos seis meses. Pra depois passar pra outra coisa e ficar mais seis meses. Geralmente, quando era um conteúdo assim... mais... como posso dizer... *Light*, aí a gente passava o conteúdo todo em três meses. Mas a gente só seguia em frente quando a gente tinha um *feedback* positivo do aluno.

**E2.52. Pesquisador:** Tá certo... Bom, pra muitas pessoas, é dispensável. Pra muitas, é necessário e pra outras, é só um mito. Vamos falar sobre intercâmbio. Ah... Intercâmbio... Experiências fora do país... Vivência... Trabalho... Estudo... Enfim... Experiências em países de língua inglesa. Qual que é a sua opinião? Em relação à formação do professor de inglês?

**Professora:** Eu gostaria de ter tido a oportunidade...

**E2.53. Pesquisador:** Você acha que é necessário...? É um diferencial...?

**Professora:** É um diferencial.

**E2.54. Pesquisador:** Você acha que sim?

**Professora:** Eu acho...

**E2.55. Pesquisador:** Por quê?

**Professora:** Porque você precisa vivenciar o que você aprendeu. Quando eu estava aprendendo, eu ficava louca pra ir com... pro intercâmbio pra eu vivenciar aquilo que eu tava aprendendo... Pra eu colocar em prática. Ah, eu aprendi inglês... Beleza! Vou conversar com uma pessoa daquele país. Que tem a língua nativa inglês. E aí eu vou colocar em prática. Vou ver. Aprendi mesmo? Será? E aí eu vou a... colocar em xeque o meu inglês... Só que... Um intercâmbio... ele é... extremamente caro. Quando eu tiver oportunidade de ir... Não foi nem uma oportunidade, porque eu acabei não indo. Mas quando eu falei, eu quero ir e eu tenho que ir, eu fui pegar os papéis... do intercâmbio... Um contrato de quinze mil...? eu não pude... bancar. Eu não tinha... Minha família não tinha estrutura pra me bancar pra ir. Então acredito que se... o intercâmbio, ele fosse de um preço mais acessível, eu acreditaria sim... em colocar em como uma obriga... obrigatoriedade. Mas... como é um preço exorbitante, eu prefiro colocar, classificar o intercâmbio como um diferencial...

**E2.56. Pesquisador:** Ah... Deu pra ver que você acha importante... Não só esse intercâmbio formal, mas experiências em países onde aquela língua é falada... Se isso é tão importante pra formação do professor, e... conseqüentemente, ele vai usar a língua nessas situações, por que então não é necessário ensinar o uso da língua em sala? Só a gramática? Como é que você vê essa relação?

**Professora:** Eu vejo essa relação como comunicação... É... Se eu sei me comunicar... de qualquer maneira que seja, se eu sei me comunicar, eu vou usar aquilo... Então... não é nem... é... precisar ensinar... Não é nem dever ensinar. É o que pode ensinar... Eu acho importante sim a fluência... Só que... eu não vejo como poder ensinar uma sala cheia... Não vejo como...

**E2.57. Pesquisador:** Por todos aqueles fatores...

**Professora:** Não é nem... ah... não é importante... É importante. É o que eu consigo alcançar... Eu consigo alcançar mais com a gramática do que com a oralidade. Então é claro que eu vou preferir ensinar a gramática do que a oralidade. Entendeu? Então é isso...

**E2.58. Pesquisador:** Quem é o melhor professor? Aquele que... fez o intercâmbio? Que teve experiência fora do país? O que é que você acha disso?

**Professora:** Ele é... um professor... melhor.

**E2.59. Pesquisador:** Na sua opinião?

**Professora:** Ele é. Porque ele vai ter experiências pra contar. Quando me perguntam: ah, professora, você já saiu do Brasil? Aí eu olho assim... Naquela descrença... É... Eu nunca saí do Brasil, não... Mas... eu não... eu não tenho experiência nenhuma pra poder te contar, lá de fora... Mas eu sei a cultura. Serve? A cultura é assim... Eu sei te explicar porque eu pesquiso. Eu tenho até... Hoje o mundo tá muito aberto. Então você pode chegar no seu *Facebook* e adicionar um estrangeiro. Começar a conversar e trocar ideia. Trocar...

**E2.60. Pesquisador:** Experiências...

**Professora:** Experiências. Então eu faço muito isso. Às vezes tem uns desconhecidos assim que... me adicionam. Eu vejo que o nome é diferente... Eu adiciono. E aí... começa a bater um papo... Começa a trocar experiências... Exemplo: eu troquei experiências com um indiano... Aí eu fui conversar com ele e a gente começou a conversar... e começou a conversar sobre religião... Eu não sabia, mas na Índia tem 83 milhões de deuses... E eu perguntei pra ele... Eu fiquei horrorizada com aquilo. Mas vocês conhecem todos os nomes de todos os deuses? Aí ele falou assim: não. Ah... tem um cara que conhece todos os nomes... Mas é só ele... E eu fiquei pensando: gente, como é isso? Como é que pode? 83 milhões? Então é isso... Eu acho que essa troca... Um professor que foi... Garantiu... Que teve uma experiência fora do Brasil... Eu acho que ele será um professor muito melhor, porque ele vai ter muito mais conteúdo... é... em relação à cultura do que... um professor que não foi... Entendeu?

**E2.61. Pesquisador:** E... Vamo falar de novo um pouquinho sobre... Mais um pouquinho sobre o ensino de inglês nas escolas públicas... Você acha que... ele dá chances... ele dá oportunidades pra que esses alunos se tornem falantes? Usuários da língua?

**Professora:** Pelas minhas experiências e até pelo que eu faço, eu acho que não...

**E2.62. Pesquisador:** Tanto experiências como aluna quanto como professora?

**Professora:** Em escola pública, eu não tô dando... oportunidades. E eu... eu vejo que isso é

uma falha minha... Mas é porque tem aquela coisa: eu tenho um conteúdo pra seguir... Eu tenho dias da semana, contados... Dois encontros... E eu tenho 40 alunos...

**E2.63. Pesquisador:** Se você tem todas essas questões, que são questões... é... adversas, por que então é uma falha sua?

**Professora:** Porque eu vejo que... eu deveria me esforçar... mais. São condições a... adversas? Sim. Mas eu não tô fazendo nada pra mudar isso. Então é uma falha minha... Porque a partir do momento que eu não faço nada pra mudar isso, então sou eu que tô errando. Agora se eu tivesse... ah... vou... Igual... É... esse ano, eu acho que tive três oportunidades em que eu ensinei eles a falarem... certo modo... Então, só três oportunidades que eu criei? Eu acho que é uma falha minha. Se eu consegui criar três oportunidades, por que é que não... Por que eu não crio oportunidades o ano inteiro? Então eu vejo isso como uma falha minha.

**E2.64. Pesquisador:** Você acha que... Hoje, você acha que a escola pública não tem nenhum papel em relação ao ensino de inglês... Eu te perguntei: qual seria o papel... Idealmente, vamos pensar numa escola ideal pública estadual... Na sua opinião, qual deveria ser o papel dela em relação ao ensino de inglês?

**Professora:** Opcional.

**E2.65. Pesquisador:** Opcional... Por quê?

**André:** Por que aí você não teria 40... Vamos pensar numa escola pública ideal... Vamos comparar essa escola pública ideal com escolas... existentes nos Estados Unidos... Os alunos fazem suas grades. Então eu vou pegar... Vou chegar aqui... Ah... Eu quero aprender inglês. Eu quero! Sou eu que tô querendo... Não é ninguém que tá me impondo... Me... pressionando a fazer isso...

**E2.66. Pesquisador:** Tem a ver com motivação?

**Professora:** É. Eu quero fazer isso? Então vou lá. Me inscrevo na aula de inglês. O que é que vai acontecer? Os alunos vão cair bastante. Porque só vão os in... os interessados. E eu vou ter... uma chance maior de trabalhar oralidade, de trabalhar gramática com eles. Porque eu vou alcançar os que querem. Porque muitos não querem nem estudar... Então seria mais ou menos por aí... Uma escola ideal... Um ensino ideal...

**E2.67. Pesquisador:** Você... Bom, em geral, nas escolas, o ensino de inglês ou outras disciplinas, outras línguas estrangeiras, é tratado... como qualquer outra disciplina. Existe ciências, história, geografia, matemática, português e inglês, vamos dizer assim... Você concorda?

**Professora:** Não!

**E2.68. Pesquisador:** Por quê? Fala um pouquinho a respeito disso...

**Professora:** Pelo que os meus alun... Porque eu vivo muito em sala de aula... E então eu tenho uma experiência a mais com os alunos... E eu vejo que aqui... aquilo ali pra eles é um... um grande tanto faz...

**E2.69. Pesquisador:** O inglês?

**Professora:** É.

**E2.70. Pesquisador:** Você acha que o ensino... Então, na sua opinião, hoje, nas escolas, o ensino de inglês é tratado como qualquer outra disciplina?

**Professora:** Não! Pra eles é tanto faz... Inglês não vai... Ci... Citando um aluno meu... O inglês não vai me reprovar... Por que é que eu vou fazer isso? Ele foi reprovado, porque ficou em três matérias. E advinha qual é uma delas? Inglês. Então eles tem que... eles tem que ter uma mentalida... uma outra mentalidade... Uma mentalidade de que... Olha, eu posso sim reprovar por causa do inglês... Inglês é uma matéria importante como qualquer outra... Mas ele n... Eles não tem essa... mentalidade. Eles tem a... É uma coisa que eu nunca vou aprender e que eu não preciso.

**E2.71. Pesquisador:** Sei. Ah... Mas você acha que o ensino de inglês ou uma língua estrangeira é como o ensino de qualquer outra disciplina?

**Professora:** Eu acho. Até mesmo o... é um... uma coisa mais importante... Não é... não é mais importante... Mas é uma coisa importante pra eles.

**E2.72. Pesquisador:** Então você acha que, estando dentro da grade curricular, mesma carga horária... mesmo número de alunos...

**Professora:** É importante. Tá... Eu tenho uma carga horária menor do que as outras disciplinas. Inglês ainda é menor do que... história...

**E2.73. Pesquisador:** Então você acha que dá pra ensinar inglês, tratando uma língua como uma disciplina qualquer?

**Professora:** Não dá. Tem que ser trabalhada como uma disciplina importante, igual às outras. Importante... porque tá muito assim: ah, é inglês... Inglês merece só três aí, ó... Só dois encontros... Não precisa de mais dois encontros... E muito pelo contrário. Eu tenho muito conteúdo ali na... no... conteúdo programático, que eu não consigo atingir, porque eu só tenho dois encontros. Então eu precisaria assim de... de... Sei lá... Quatro encontros... Três encontros... Seria muito mais interessante.

**E2.74. Pesquisador:** E... Muita gente acredita... Você já falou um pouquinho a respeito disso. Vamos falar de novo. Muita gente acredita que não se deve falar português numa aula de inglês. Ou numa aula de uma língua estrangeira, não se deve usar a língua materna. Em muitas escolas, instituições, chega a ser proibido, não é? Como é que você se sente em relação a isso?

**Professora:** Eu me sinto... de mãos atadas.

**E2.75. Pesquisador:** Qual a sua opinião?

**Professor:** No primeiro... Assim... Quando eu trabalhava em cursinho, eu achava o máximo. Porque eu estava forçando os meus alunos a aprender... Eles eram feitos... na marra. Só que eu atingia muito mais, porque eram poucos alunos. Agora, quando eu tentei isso na escola pública... Que eu cheguei lá... 40 alunos dentro de sala de aula... E eu falando só em inglês...

Eles dispersaram.

**E2.76. Pesquisador:** Independente do contexto... Cursinho, escola particular, escola pública... Digamos que uma pessoa se proponha a ensinar uma língua estrangeira pra um outro grupo de pessoas... Qual é a sua opinião a respeito do uso da língua materna? No caso, o português numa aula de inglês... Você acha que não... que deve realmente ser proibido? Como é... como é que você se posiciona em relação a isso aí?

**Professora:** Eu acho que deveria ser mesclado. Faz o uso de inglês... Faz com pausas, traduzindo para o português. Mas quando você for ter um *feedback* do seu aluno, não deixe falar só em língua materna. Você tá falando, porque você está dando uma... um alívio, entre aspas, pra ele. Mas quando for ele aí, tente extrair dele o máximo de inglês possível... Deixe falar... é... português só no caso de não conheço uma palavra, quero falar uma palavra....

**E2.77. Pesquisador:** Então, no caso dessa experiência que você teve nesse cursinho, que era proibido... Você acha que não precisava disso? Não precisava proibir?

**Professora:** Eu acho que não. Eu acho que não... Eu acho que deveria ser mais assim... mesclado. É... Porque aí você poderia falar... O seu aluno falar, por exemplo... Ah..., você tá vendo que ele não... não tá entendendo nada... Eu via que muitas pessoas desistiam do curso por causa disso. Não tava entendendo... Não tá entendendo nada. E você tá continuando falando em inglês... mesmo que fazendo gestos... Ele vai desistir em um... num certo momento. Então você fala ali... ah, não tá entendendo nada. Então vou traduzir agora. Aí eu traduzi. Beleza? Beleza. E fala em inglês agora a resposta. Tenta mon... formular sua resposta. Seria mais... entre aspas... *Light*.

**E2.78. Pesquisador:** É... Usar a língua materna como um instrumento... Temporário...

**Professora:** Sim. Só como um auxílio a mais. Porque depois... depois de um certo tempo você nem precisa de usar sua língua materna, porque ele já vai tá entendendo muito mais. Inclusive eu... Eu passei por essa experiência... É... No início... Mui... Bem no início mesmo, eu falava só português em sala de aula. Só português. Português, português, português... E aí... é... Eu troquei de professora, troquei de livro. E aí... a professora, ela começou a me cobrar mais respostas em inglês. E aí ela, às vezes, muito difícil, quando ela tava vendo que eu tava desesperada porque eu não tava entendendo nada, ela usava o português. Eu achava muito mais fácil pra mim. Porque depois de alguns meses, nem português mais, em sala de aula, eu tava usando... Eu tava falando só em inglês.

**E2.79. Pesquisador:** Aquilo foi momentâneo...

**Professora:** Foi momentâneo. Foi só no... No primeiro comezinho, assim, que eu não tava entendendo nada mesmo. Aí depois que eu aprendi, eu nunca mais usei o português em sala de aula. E isso foi muito gratificante. Falei assim: nossa! Eu consegui. Mas foi porque a professora via... a minha dificuldade... Usava o português como é... instrumento... E ela extraía o inglês de mim. Ela me deixava... me deixava falar português só quando eu esquecia uma palavra, e eu queria essa palavra em inglês. Aí eu tinha que falar: *how do I say... ah... casa in English?* E ela me falava.

**E2.80. Pesquisador:** Como professora, o que você pode dizer sobre os seus alunos... na condição de estudantes de inglês? Ou aprendizes de inglês? Você acha que eles são bons

aprendizes?

**Professora:** Quando você fala a palavra *bons*, me vem à... à cabeça só aqueles... é... que realmente... se comportam, fazem tudo...

**E2.81. Pesquisador:** O que é um bom aprendiz de uma língua estrangeira? Um bom aprendiz de inglês?

**Professora:** Aquele que se for... que se esforça.

**E2.82. Pesquisador:** Fala um pouquinho mais... O que é necessário? O que quer dizer esse esforço?

**Professora:** Seria correr atrás. Porque... eu vejo assim... que tem muitos alunos que estão ali por estar. Não fazem nada... para... para me dar um bom *feedback*. Que... não... correspondem às expectativas criadas pra aquela aula. E que... fica assim à deriva... quando eu estou explicando o conteúdo. Então um bom aprendiz seria aquele que se esforça. Ah, eu não entendo nada. Mas olha só, eu tentei fazer a tarefa. Tá aqui. Olha, eu não entendo nada, mas eu acho... que se fala assim. Olha, professora... É assim? Seria esse tipo de aluno.

**E2.83. Pesquisador:** Sei. Você... Infelizmente, acontece... acontecem situações em que há alunos que se esforçam, e por uma série de razões, tem muita dificuldade em aprender... Eles são esforçados...

**Professora:** Eles são bons. Porque eles estão correndo atrás, estão se esforçando. Muito melhor do que aqueles que... estão lá... Chegam, cruzam os braços... E fica conversando ou... fica bagunçando... Não presta atenção na aula, não fazem nada, não copia...

**E2.84. Pesquisador:** Claro. Mas, em relação ao rendimento, aos resultados... Aquela pessoa que, por exemplo... Bom, usando as suas palavras... Tá... Está alcançando as expectativas pra aquela aula... Tá aprendendo a gramática, tá aprendendo o conteúdo, tá aprendendo a se comunicar... E outros, que, embora esforçados, não atingem esses objetivos. É nesse sentido. Quais seriam as características de um bom aprendiz? Daquela pessoa que conseguem bons resultados... que consegue aprender...

**Professora:** As características?

**E2.85. Pesquisador:** Características... Será que esse tipo de aprendiz tem um certo perfil?

**Professora:** Geralmente tem. Eu posso tirar dos meus bons aprendizes... Na sala que você ficou, temos... De 40 alunos, 38 alunos... Temos... sete bons aprendizes. Esses alcançam os resultados. Mas você pode perceber, que a qualquer dúvida, correm atrás... A qualquer explicação, são os primeiros a levantar a mão pra ir no quadro responder... Até mesmo quando a gente vai corrigir tarefa no quadro...

**E2.86. Pesquisador:** Demonstram interesse... São motivados...

**Professora:** Demonstram interesses demais. Às vezes, trazem coisas novas pra sala... E fala, olha professora. Vi isso aqui numa série. Porque eles gostam bastante de série. Vi isso aqui numa série. Como é que seria essa palavra aqui em português? Ou então...

**E2.87. Pesquisador:** Talvez até o fato de assistir séries é uma característica... Estar em contato com a língua, de alguma forma...

**Professora:** É. Geralmente, até a capa do caderno deles... Tem uns da Capricho que tem umas palavras em inglês, e eles vem com o caderno, assim: professora, o que é que significa isso? Então, eles estão interessados. Você vê que assim... É legal... Eles estão... é... extraindo o conteúdo de mim... Eu adoro aluno, assim, que... me enche de pergunta. Porque eu vejo que aquele aluno que me enche de pergunta é o aluno que tá aprendendo... Que está se esforçando. Que quer alguma coisa...

**E2.88. Pesquisador:** Sei. Pela sua experiência como a... tanto como aluna como quanto professora, qual seria sua opinião sobre a qualidade das aulas de inglês na escola pública? Digamos assim... Vamos imaginar... Uma escala de 1 a 4. Em que 1 seria insatisfatório. 2, satisfatório. 3, bom. 4, muito bom... Como você classificaria a qualidade das aulas de inglês na escola pública?

**Professora:** (Risos) Não tem um indiferente? Não tem um... um... indiferente nessa escala?

**E2.89. Pesquisador:** Não. Você tem que classificar: 1, insatisfatório. 2, satisfatório. 3, bom. 4, muito bom. Não só hoje como professora. No geral, tenta ver ao longo de toda a sua vida... Sua experiência... Você tem o contraponto, que foi o cursinho... Como você classificaria a qualidade das aulas de inglês na escola pública?

**Professora:** 2, satisfatório.

**E2.90. Pesquisador:** Satisfatório?

**Professora:** É... Não... Não chega a ser bom, é... mas... é satisfatório.

**E2.91. Pesquisador:** Então ela corresponde a certos objetivos?

**Professora:** Alguns. Bem poucos.

**E2.92. Pesquisador:** Quais seriam esses objetivos da escola pública, hoje? Em relação ao ensino de uma língua... Eu vou ensinar essa língua pra quê? E como eu vou ensinar?

**Professora:** Quando você tem bons professores... Eu pensei naquela única professora, assim, de inglês maravilhosa que eu tive...

**E2.93. Pesquisador:** Da escola pública?

**Professora:** Da escola pública. Acho que foi só uma... E ela não era formada em Letras. Acho que foi a única que não era formada em Letras.

**E2.94. Pesquisador:** Você lembra a série?

**Professora:** Eu lembro. Era... sétimo ano. Sétimo ano... Sexto, sétimo ano... Ela ficou nesses dois anos... Ela... ela fazia chamada em inglês... Esse era o diferencial dela. Ela fazia chamada e era em inglês. A gente sabia os nossos números. Aí ela contava do um até... na época... acho

que era... acho que era o 41. Em inglês. E ela ensinou pra gente. Aí a gente... chegava no... no nosso número, e a gente ficava naquela expectativa... Ela trazia o inglês pra sala de aula. Então eu acho que era satisfatório, porque eu aprendi com ela... Nessa época eu não fazia cursinho ainda. Então eu aprendi com ela... O número do um ao 40, mas aprendi... E aí... a gente ficava naquela expectativa dela chamar nosso número pra gente responder presen... *presente* em inglês. Então, eu acredito que é satisfatório, porque eles extraem alguma coisa dos professores. Seja essa coisa o que tá no prog... no conteúdo prog... programático... Ou seja essa coisa... uma coisa que não estava. Eles extraem alguma coisa. Alguma coisa não sei... eles têm que tirar do professor. Então se eles aprenderam pelo menos uma coisa, eu acho que já é satisfatório... Mas não é bom.

**E2.95. Pesquisador:** Fala um pouquinho mais sobre essa professora... Você consegue se lembrar de outros momentos, experiências que foram marcantes... Como era a aula dela? Você acha que era uma aula boa, diferenciada das... das aulas dos outros professores?

**Professora:** Eu lembro que ela não tinha domínio nenhum de... aula, de sala...

**E2.96. Pesquisador:** Você tá falando da disciplina?

**Professora:** Isso. Eu lembro que ela não tinha... domínio nenhum. É... Eu acho que o nome dela... se eu não me engano, era Gabriela... Eu lembro que ela fazia curso na *Wizard*.

**E2.97. Pesquisador:** Ela era estudante de inglês em cursinho...

**Professora:** Em cursinho. Na *Wizard*. E... Eu lembro que... ela ensinou o número do 1 ao 40. E eu lembro que quando ela parava pra ensinar alguma coisa de diferente, alguma palavra nova, algum conteúdo novo... Eu lembro que ela conseguia colocar a sala inteira quieta, prestando atenção. Mesmo que o conteúdo não fosse... é... muito bom, muito legal...

**E2.98. Pesquisador:** Talvez pela forma como ela ensinava...

**Professora:** Sim. Ela tinha uma... Eu lembro que ela era bem... Eu acho que eu até puxei isso dela. Porque eu geralmente sou muito carinhosa com os meus alunos. E eu lembro que ela era muito carinhosa comigo. Eu... ia sempre atrás dela, sempre tive o perfil do bom aprendiz... Então eu s... eu ai atrás dela... Ah... Ah, meu bem, é assim... E eu uso isso com os meus alunos. Eles estão com dificuldade, eu chego na cadeira... Ah, meu bem, é assim... Ah, meu anjo, é assim... Eu tento... é... fazer o que ela fez por mim lá atrás... Acho que foi a única professora de inglês que realmente eu posso falar: eu realmente aprendi alguma coisa com ela... Fora as do cursinho... Ela ficou dois anos. Aí no outro ano ela saiu, e entrou uma nova, que ficou até o terceiro ano do ensino médio. Eu não gostava dessa nova. Ela não ensinava bem. E eu... aí eu tinha começado a fazer o cursinho... No prazo de um ano, eu já tava superando o inglês dela.

**E2.99. Pesquisador:** E em relação a essa, com quem você teve boas experiências... Como ela ensinava? Ela tinha... Você falou uma coisa muito interessante: fazer a chamada em inglês, ou seja, isso é o uso da língua em uma situação real. Havia outras situações semelhantes, em que a língua, a aula era atrativa, porque vocês viam uma função naquilo ali?

**Professora:** Ela também ensinava agente a pedir ela... pra ir ao banheiro em inglês... É... Pedia pra beber água em inglês... Às vezes... ah...

**E2.100. Pesquisador:** Ela conseguia explicar bem?

**Professora:** Conseguia. Até onde eu me... eu me lembro, ela conseguia explicar bem...

**E2.101. Pesquisador:** E em relação à pronúncia, à fala?

**Professora:** Disso eu já não... não me recordo bem... Eu me recordo assim, bem... São camadas... E eu não sei nem, assim, como é que eu me lembrei dela agora... Porque faz muito, muito tempo... Mas ela... eu lembro que ela... às vezes, ela chamava a gente até por apelidos em inglês... Tipo... ah... *sweetie*... Ela usava esses apelidos... Eu acho que... a gente aprendeu bastante palavras com ela, mas foram palavras soltas...

**E2.102. Pesquisador:** Você acha que os seus alunos... os alunos da rede pública, em geral, gostam de aprender inglês?

**Professora:** Alguns, sim. Mas seria aquela coisa da escola ideal... Os interessados. Porque eles correm atrás. Tem uma menina.. no sexto s... no sexto ano... sexto A... Tem essa menina no sexto C. Toda aula que eu entrava lá, ela vinha com um livrinho diferente em inglês e falava: olha, professora, o que eu aprendi... Com a minha prima... A minha prima faz inglês... olha o que ela me ensinou...

**E2.103. Pesquisador:** Autonomia... Uma outra característica, né? Talvez... Desse bom aprendiz... Autônomo... Por que será que os alunos não gostam, então? Você consegue pensar em razões? Tanto dentro da sala, no contexto da escola, quanto fora da sala de aula?

**Professora:** Dentro da sala de aula, seria aquela coisa de... muitos alunos. Eu acho que eles acabam vendo mais... função em conversar do que em, de fato, aprender.

**E2.104. Pesquisador:** Conversar... ?

**Professora:** Com os colegas.

**E2.105. Pesquisador:** Conversas quaisquer...

**Professora:** É... Ou então... Às vezes, eles levam brinquedos pra sala... Aquele *handspinner*... Eu cheguei a encher meu armário de *handspinner* porque eles ficavam rodando na minha aula e eles... achavam mais... é... beleza em ficar olhando aquele negócio rodar do que em prestar atenção na aula. Então tive que ir... podando as coisas ruins. Conversa, eu podei. O *handspinner*, eu podei. E aí eu tinha que... Eu tive colocar certa... certos limites, pra que eu p... eu possa... ensinar... Ah... Pra que eu pudesse, aliás. Ah... E fora da sala, seria porque eles não veem como não usar isso. Vou pedir pra ir ao banheiro... Ao banheiro, quando eu estiver em casa, em inglês? Não, não vou. O máximo, o máximo é você pegar um brinquedinho novo e colocar: olha, isso aqui é em inglês e significa tal coisa... Mas isso é porque o professor ensinou. Porque eles não têm nem curiosidade de ir lá e... e... procurar o que significa aquilo.

**E2.106. Pesquisador:** Sei. Muitos alunos, especialmente os da rede pública, se queixam de que não conseguem aprender... e talvez por isso, não gosta... Ou uma coisa acaba s... tendo efeito sobre a outra... Não gosta porque não aprende. Não aprende porque não gosta, enfim... O que é que você acha disso? Alunos que se queixam de... que não gostam porque não aprendem ou... que não conseguem aprender inglês... Por que será que isso acontece?

**Professora:** Os que não conseguem aprender, eu culpo a distração. Em uma sala de 40 alunos, eu não consigo ficar de olho o tempo inteiro, Então às vezes, eu tô passando no quadro, e eu sei que... E eu sei que eles não estão nem... prestando atenção no que eu tô escrevendo. Porque muitas vezes, eu pego caderno pra dar visto, e tá lá palavras escritas de maneira errada... Então eu vejo que eles não tão pre... prestando atenção nem no que eles estão escrevendo. Como é que eles vão prestar atenção numa aula? Então eu vejo assim. E... se eles não gostam porque não aprendem, é porque não tentaram prestar atenção... Porque às vezes a... a aula fica maçante... E tem inúmeros problemas aí que a gente pode citar. Mas... eu acho que é por causa das atenção.

**E2.107. Pesquisador:** Você falou de algumas experiências em que você... Três momentos em que você... propôs alguma coisa diferente... Como é que foi o *feedback* dos alunos? Eles estavam relacionados... esses momentos... em ensinar fala... Comunicação, não é? Como é que os alunos reagiram? Você consegue lembrar? Como é que eles geralmente reagem, quando você propões o ensino da fala... Ou atividades comunicativas?

**Professora:** Eu consigo lembrar dos dois últimos, porque são muito recentes... Agora depois do mês de julho. Primeiro foi a música que eu ensinei. Eles amaram a música.

**E2.108. Pesquisador:** Eu percebi que... Eu ta... Eu acho que eu estava. Foi. Eu até anotei isso nas notas de campo. Como eles... Eram outros alunos.

**Professora:** Eles ficaram muito participativos. Eles queriam cantar. Eles queriam competir. Meninos contra meninas. Uma fila contra outra. E eles gostaram bastante. Só que quando eu fui fazer o último, eles já não... não gostaram assim... tanto assim. Porque eu levava eles pra fora da sala... Era eu, eles e o professor escolhido para o qual ele teria que fazer um ele... elogio através de um bilhete.

**E2.109. Pesquisador:** Em inglês...

**Professora:** Em inglês.

**E2.110. Pesquisador:** Ou seja, ele escrevia o bilhete e tinha que falar...

**Professora:** Tinha que falar. Aí eu treinava uma, duas, três vezes. E aí eles não gostavam. Acho que era porque eles fi... se sentiam muito...

**E2.111. Pesquisador:** Talvez pela timidez...

**Professora:** Pressionados a falar de maneira correta. E aí eu estava lá falando: olha, você não precisa falar de maneira correta. Você pode falar... Eu tô aqui... repetindo com você. Vamos fazer o máximo, vamos dar o seu máximo para... poder che.. ati... atingir o seu objetivo. E aí acabava que eles falavam, mas assim... Ficavam naquela: ah... vou... não vou...

**E2.112. Pesquisador:** Eu percebi que... naquele dia que eu vi a atividade. Havia um jogo, é óbvio, os alunos gostam disso, mas... Havia a fala da língua. A língua extrapolava a escrita pra se tornar fala... Música... Alguma coisa que tinha algum tipo de função... Que tinha relevância. E houve muito interesse da parte deles. Eu achei isso interessante. Fiquei pensando... Talvez a escola, de alguma maneira, mesmo com aquela quantidade de alunos,

deva encontrar uma forma de tornar a língua... funcional pro aluno, né? Muitos professores de inglês, embora tenham problemas pra se comunicar oralmente, têm um bom conhecimento de gramática. Você acha que isso basta pra ser professor na escola pública?

**Professora:** O conhecimento da gramática? Eu acho que é essencial. É aquilo que eu falei...

**E2.113. Pesquisador:** Suficiente?

**Professora:** Suficiente... É...

**E2.114. Pesquisador:** São professores que tem uma dificuldade em expressar-se oralmente, na comunicação, mas eles têm um domínio de gramática fantástico...

**Professora:** Não... Então eu a... eu acredito que é suficiente...

**E2.115. Pesquisador:** Atinge os objetivos da escola pública?

**Professora:** Não atinge, porque a escola quer que a gente ensine tanto a oralidade, quanto a gramática...

**E2.116. Pesquisador:** Isso tá previsto?

**Professora:** Isso tá previsto. Só que isso nós sabemos que não é uma verdade. Que você não vai alcançar... nem... 2% do que... é pedido. Então eu acredito que sim... é... é suficiente, porque você vai usar a gramática, você vai sa... vai... você vai... ensinar eles a se comunicarem através da escrita, mas vai. Acredito que é... suficiente.

**E2.117. Pesquisador:** Quanto ao ensino de inglês no Brasil... Vamos pensar nos diferentes contextos: escola particular, escola pública, escola de idiomas e professores particulares. Quem é o melhor professor de inglês, na sua opinião?

**Professora:** Vindo de um cursinho...

**E2.118. Pesquisador:** Ou... Ou... qual se... Em que lugar eu teria o melhor ensino de inglês?

**Professora:** Num cursinho...

**E2.119. Pesquisador:** Por quê?

**Professora:** Preparado para isso... Porque ali você va... você vai tá lidando com professores... que foram instruídos para te ensinar todos os ramos daquela língua. Você teve uma aula. Eu, no início, não tive essa aula. Aprendi na prática. Só que dois, três meses depois, veio um curso para professores no qual eu já estava inscrita para aprender a dar aula. Então, sim, são professores que estão instruídos para dar aquela aula. E eles vão dar essa aula em inglês. Vão te fazer ouvir o inglês e vão extrair o inglês de você, mesmo que você não perceba. Então eu acho que no cursinho, você vai ter uma preparação muito melhor do que numa escola pública, numa escola particular... Talvez, com professores particulares, porque eu... nunca... tive essa... esse contato com professores particulares.

**E2.120. Pesquisador:** Você falou que num cursinho, há esse treinamento... Há essa

formação...

**Professora:** Sim.

**E2.121. Pesquisador:** Então você participou desse tipo de formação?

**Professora:** Participei.

**E2.122. Pesquisador:** Durou quanto tempo?

**Professora:** Ah... Eu ape... Eu participei de um... uma formação de uma semana, nas férias...

**E2.123. Pesquisador:** Era integral? Era o dia inteiro?

**Professora:** Era.

**E2.124. Pesquisador:** Você lembra em que ano foi?

**Professora:** Foi em dois mil e... eu não... acho que é... dois... Eu comecei em 2012. Fim de 2012. Foi em julho de 2013, mais ou menos...

**E2.125. Pesquisador:** Você lembra como é que foi o programa? O curso? Você consegue lembrar?

**Professora:** Eu lembro que a dona da escola... Ela foi lá e falou assim: olha, você vão agora... aprender a dar aula. Eu vou ensinar vocês. Porque a... a... dona da escola tem mais de 20 anos de sala de aula... E ela participava desses cursos que a *Thomas Jefferson*... ela propõe... Então ela... chegou lá... ela trancou a gente numa sala de aula... Explicou... Ela falou assim: olha, seus alunos são assim. Vocês tem que fazer isso aqui pra alcançar eles. Mostrou na prática. Deu exercício pra gente fazer. Propôs que a gente desse uma aula pra ela, na frente dos nossos colegas. Mas mesmo assim, desse uma aula lá. Pra mostrar o que é que você tava errando... O que... o que é que você estava acertando. Ela, às vezes errava no inglês dela, por que a formação foi toda em inglês... Ela errava no inglês dela, pra ver se agente tava... atento pra corrigir ela. Então assim... Foi uma formação muito boa. Durou uma semana. Depois dessa semana, todo mês... Todo finzinho de mês...

**E2.126. Pesquisador:** Isso na primeira ou na segunda escola onde você trabalhou?

**Professora:** Na primeira. Todo finzinho de mês, ela marcava uma reunião pra fazer isso de novo. Porque ela queria tá atenta ao que os professores estavam fazendo... Acompanhando o desenvolvimento dos professores.

**E2.127. Pesquisador:** E... na... você acha que um, professor não vai ter uma formação dessa natureza, com essa qualidade, no curso de Letras?

**Professora:** (Risos) Eu a... É engraçado porque... ano passado entrou uma professora de português, que ela tinha acabado de sair da faculdade...

**E2.128. Pesquisador:** Recém formada?

**Professora:** E... eu lembro que no primeiro conselho de classe... A gente reúne todos os professores na... em volta de uma mesa, pra conversar... trocar experiências... E eu lembro que ela tava muito frustrada... E aí ela chegou pra gente e falou assim: olha, eu a... eu... fiz... Eu montei uma aula... Planejei uma aula... muito, muito boa. Eu estava pronta pra dar aquela aula. E quando eu cheguei lá... não aconteceu. Não fluiu. E ela tava muito frustrada com isso, porque ela tinha planejado. Aí a minha coordenadora falou... Olhou pra ela e falou assim: bem vinda. Porque vai ser assim. Você tem que estar preparada pra tudo. Na faculdade... Aí ela pegou e falou assim: na faculdade não me ensinaram isso. E realmente. Você não... Você tem a preparação para dar aula, mas você não tem a... praticidade. Você não vai tá lá... Você vai aprender na hora. Você pode planejar uma aula digna de filhos da Angelina Jolie, porque eles tão fazendo aulas com professores particular... recentemente... Você pode praticar... planejar aulas dignas de filhos da Angelina Jolie, que você não vai alcançar seu objetivo lá. Você vai chegar na hora e você vai ver que não é bem assim. Você aprende muito mais na prática.

**E2.129. Pesquisador:** Você... Como é que você se sente como professora?

**Professora:** Depende...

**E2.130. Pesquisador:** Realizada?

**Professora:** Depende do dia.

**E2.131. Pesquisador:** Fala mais um pouquinho...

**Professora:** Porque... por mais que... eu dê aula todos os dias, todos os dias são diferentes. Tem vezes que eu chego lá em casa... Sabe? Com aquela postura toda errada. Com os ombros... pra baixo... Cabeça baixa... E pensando em desistir. Mas tem vezes assim que... você encontra forças... do fundo do poço... pra poder... se levantar e fazer tudo de novo. É uma sequência de sobe e desce a vida de um professor. Você nunca vai tá preparado pro que você vai encontrar dentro de sala de aula. Mas, por mais que você não esteja preparado, sempre vai vir alguma coisinha... que vai te levantar de um jeito, assim, que você não esperava. Então... durante esse ano, eu pensei muitas e muitas vezes em desistir... Em trocar de... profissão... E eu não quero mais isso, não quero mais isso...

**E2.132. Pesquisador:** Por quê? O que é que gerou esses conflitos? Essas... Esses momento de reflexão?

**Professora:** Os alunos... Porque você encontra um... uma dificuldade muito grande em alcançar os seus alunos. Às vezes, você está lá e... você acaba... encontrando muita dificuldade, muito desrespeito. Às vezes você... O seu aluno bate de frente com você de uma forma assim que te... machuca... E... Aí você vê que isso não é legal... Que você não quer isso... Que você quer... é... um jeito melhor... de lidar com isso e você não tem esse jeito. Porque se você bate de... Se um aluno bate de frente com você e você bate de frente de volta com ele, ele vai colocar a sala inteira contra você. Querendo ou não. Você pode ser o melhor professor, que se você bater de frente com o aluno, você vai estar errado porque ele vai colocar a sala inteira contra você.

**E2.133. Pesquisador:** Você se sente realizada? Assim... Você pretende seguir a carreira de professora de inglês?

**Professora:** Eu nunca pensei em... em sair. Em desistir completamente. Eu sempre falo... Ah, escola estadual não é pra mim... Eu me divertia muito mais... Eu era muito mais realizada em cursinho... Mas tem vezes assim que eu me surpreendo com os alunos e falo: não, é isso aqui que eu quero fazer. Então é... é de momento. E tem vezes assim que realmente você vai pensar em desistir. Mas tem momentos assim que você quer aquilo Você tá preparado pra aquilo e você gosta daquilo. Então assim... Eu não posso te dizer... Hoje, hoje... Falando de hoje... Com a cabeça de férias, né? Porque eu sou professora e já estou de férias... Mas com a cabeça de férias, eu estou louca pra voltar pra sala de aula. Pra voltar pros meus alunos... Pra voltar a dar aula... Mas... daqui a... sei lá... um mês... Eu vou estar trabalhando... Daqui a um mês, eu já vou tá falando: meu Deus! Eu quero férias. Porque é difícil... a convivência com os alunos...

**E2.134. Pesquisador:** Você poderia dizer que o que te motiva nos momentos de querer voltar... querer seguir isso... é muito mais a relação emocional com os alunos do que... a questão profissional? As condições de trabalho... O que se propõe no sentido de se ensinar língua...

**Professora:** É muito mais a questão emocional com os alunos. Eu tava saindo agora de férias... último dia de aula... Veio um aluno com uma cartinha pra mim. Sétimo ano. Dizendo: professora, eu sei que eu te chamo de chata... Que eu falo isso... Te falo aquilo... Mas eu sei que tudo que você faz é pro meu bem... e eu queria te agradecer muito. Nossa! Quando eu terminei de ler essa carta, eu me senti assim... realizada, de estar sendo reconhecida por alguém... E aí eu falo... Nossa... eu quero voltar. Eu quero mais disso.

**E2.135. Pesquisador:** Eu te perguntei, porque há alguns meses, eu fiz essa pergunta, e você falou que não queria...

**Professora:** Não queria...

**E2.136. Pesquisador:** Naquele dia, né... você falou que... Né? Depende do dia... Naquele dia que você falou: não. Não quero mais. Eu quero outra coisa, né? Você... falou que... não via como um bico... É uma profissão, mas que você não quer... continuar... Você queria sair...

**Professora:** Eu queria sair...

**E2.137. Pesquisador:** Hoje você não quer?

**Professora:** Hoje, eu já tô louca pra voltar. Tô de férias e já tô pensando na aula que eu tenho que dar no primeiro dia de aula... O que é que eu vou fazer... Porque é assim... Às vezes, você vai me encontrar num dia assim... Me encontrar num dia assim que eu não quero mais es... escutar a voz de nenhum aluno. Mas às vezes você vai me escutar... Vai me encontrar num dia assim que você... que eu tô morrendo de saudade de sala de aula. Que é... o que acontece agora. Eu tô de... de férias... Às vezes eu vejo... Até mesmo no Natal... A quantidade de alunos que me desejaram Feliz... Feliz Natal no dia do... do Natal, eu tô respondendo até hoje... Que eu não consegui responder a todos.

**E2.138. Pesquisador:** Pensa no cursinho e pensa na escola pública agora... Pensa na aula que você dava no cursinho e na aula que você dava na escola pública. A mesma aula do cursinho você consegue aplicar na sua sala de aula na escola pública?

**Professora:** Não! Não precisa nem pensar muito. Não!

**E2.139. Pesquisador:** Por quê?

**Professora:** Por que numa escola... No cursinho eu dava aula em inglês. Eu não dava aula em português... Eu não dava aula em português... E... Numa escola pública, eu tô dando aula em português... E isso me... Às ve... às vezes, eu fico frustrada. Mas gente, eu conseguia dar aula... essa aula em inglês... Por que é que eu não consigo dar aula aqui em inglês? Por que é que eu tenho que dar aula em português? Por que é que eu não uso mais inglês com eles? Mas é aquela questão... Eu tenho que ver... Eu ten... Eu tinha oito alunos. Na... na verdade, a maioria, era quatro. Mas eu tinha quatro alunos, e agora eu tenho quarenta. Isso é dez vezes mais...

**E2.140. Pesquisador:** Aumentou um pouquinho, né?

**Professora:** (Risos) Aumentou... Aume... Aumentou um bocado... E eu não vou conseguir a mesma coisa que eu conseguia com quatro... com quarenta... Não é... Não vou... Não vou conseguir dar a aula do mesmo jeito... Não vou conseguir alcançar a todos...

**E2.141. Pesquisador:** É... Você... falou que dependendo do dia, você sente vontade de voltar... Vontade de não seguir... Você faz... curso superior?

**Professora:** Faço.

**E2.142. Pesquisador:** Que curso você faz?

**Professora:** Direito. Eu faço Direito.

**E2.143. Pesquisador:** Tá. Fazendo Direito hoje, sendo professora. Como é que é isso?

**Professora:** Eu me equilíbrio, né? Porque... Eu tô em áreas completamente diferentes... Às vezes eu tô na faculdade... tô pergun... Tô me perguntando: cara, o que é que você tá fazendo aqui? Isso não é o que você quer. É essa a faculdade que você quer? Aí eu vejo: cara, que quero ser professora. Mas aí eu volto pra sala de aula... Encaro os alunos... Tô explicando a matéria nova... Matéria de prova... Eles me encaram de volta... E aí eu penso: não! Eu tenho que sair daqui... Não é isso que eu quero da minha vida... É aquela questão de depende do dia.

**E2.144. Pesquisador:** E em relação ao salário? Direito... ou magistério?

**Professora:** Direito. Direito.

**E2.145. Pesquisador:** Mas é uma coisa que pesa?

**Professora:** Pesa. Porque... questão de salário, eu ganharia muito melhor fazendo... bacharelado em Direito do que... magistério. Muito melhor... Coisas assim... Hoje eu tô tirando o quê? Dois mil... Com o vale alimentação, dois mil e quinhentos...

**E2.146. Pesquisador:** Qual a sua carga horária? 40?

**Professora:** Quarenta e duas aulas. Horas aulas.

**E2.147. Pesquisador:** Em sala?

**Professora:** Em sala.

**E2.148. Pesquisador:** Regência...

**Professora:** Regência. Fora o... Se eu for contar com os períodos que eu tenho que ficar...

**E2.149. Pesquisador:** Planejando...

**Professora:** Planejando... Eu tenho que aumentar mais... quatro horas...

**E2.150. Pesquisador:** No mínimo, né?

**Professora:** No mínimo. Seria umas 46 horas aulas. E... já... no magistério... Eu faria um processo... Um só...

**E2.151. Pesquisador:** Já no Direito, né?

**Professora:** Já no Direito. Faria um processo. Man... Vamos... falar de... guarda... de menor. Eu faria uma guarda de menor e ganharia duas vezes mais... Pela guarda de menor.

**E2.152. Pesquisador:** Por uma?

**Professora:** Por uma. Seria o quê? Uma semana... Preparando processo... Enviando processo... Seis mil. Tá custando ma... em torno de sei mil uma guarda.

**E2.153. Pesquisador:** O preço praticado tá sendo esse?

**Professora:** É. Praticado tá sendo esse pela tabela da OAB. Uns seis mil... Contra dois mil e quinhentos...

**E2.154. Pesquisador:** E o tempo demandado, né?

**Professora:** E o tempo demandado... Aí você... olha pra essas duas coisas e fala: E aí? O que é que você quer? Você quer seis mil em pouco tempo ou você quer dois mil e quinhentos em muito tempo, muito sofrimento? Aí eu já penso: ah, é os seis mil. Aí depois eu penso: não, esses dois mil e quinhentos já estão me satisfazendo muito... É aquela coisa... Eu nunca tô cem por cento com a escola e nunca tô cem por cento com a faculdade...

**E2.155. Pesquisador:** Sei. Você acha que o seu conhecimento de inglês é suficiente pra exercer essa profissão?

**Professora:** Professora?

**E2.156. Pesquisador:** Isso.

**Professora:** Sim. Eu já tô exercendo... essa profissão dede 2012. Vai fazer seis anos agora. Contando assim... Vai fazer seis anos que eu já tô nessa profissão. E a verdade é que... eu não

sinto nenhum, desejo de sair... Não sinto nem... ah... aquela coisa de... quero sair, vou sair. Eu não... Eu vou... Tô... muito satisfeita com os dois mil e quinhentos. Tô muito satisfeita sendo professora. E eu não me vejo fazendo outra coisa. Eu não consigo me ver fa... é... sendo advogada, por exemplo...

**E2.157. Pesquisador:** Mas ainda assim, você não pretende sair do curso de Direito?

**Professora:** Mas ainda assim eu não pretendo. Eu pretendo me formar.

**E2.158. Pesquisador:** E... você já passou por alguma situação desconfortável em relação a... sala de aula? Uma pergunta... que você não soube responder...? Alguma coisa? Por isso que eu te perguntei se você se sente segura em relação ao seu conhecimento? Já passou por alguma situação... difícil?

**Professora:** Geralmente relacionada a inglês, não. Deve ter uma vez que um aluno me perguntou o que significava uma palavra, e eu falei que iria pesquisar... Pesquisei e retornei pra ele com a palavra. Mas... Agora... chegar numa... pergunta sobre estrutura, não. Agora... às vezes você tá dando aula e eles te perguntam coisas de outra matéria... Aí sim eu já passei... por... Falar, poxa, cara, eu estudei isso, mas eu não lembro. Aí sim. Agora... sobre inglês, não.

**E2.159. Pesquisador:** Você... O que te motivou a fazer Direito?

**Professora:** É... meu sonho. Eu s... Desde pequena, eu amava inglês... Aí, eu queria fazer Relações Internacional. Fiz... o Enem... Fiz os... as... o... pré seleção pra tudo quanto é tipo... E aí na hora que eu fui escolher o meu curso, alguém me disse: cara, você vai fazer Relações Internacionais... Você não tem...outras duas línguas. Você precisa. Faz Direito... Porque Direito tá nessa área de relações meio... Ah, é? E a pessoa falou assim: é... E eu: não... então tá bom. Vou fazer Direito. Me inscrevi e passei em... em uma federal no Rio de Janeiro. Meu pai não deixou eu ir. E passei em uma particular em Brasília, que meu pai falou assim: ah, você vai. Você paga. E aí eu preferi ir pro... pra... faculdade porque meu pai não... não ia deixar eu ir pra... pro Rio de Janeiro.

**E2.160. Pesquisador:** É... é nessa no Rio de Janeiro que você passou pra Letras?

**Professora:** Não. Eu passei na USP, de São Paulo.

**E2.161. Pesquisador:** Pra Letras?

**Professora:** Letras.

**E2.162. Pesquisador:** Tudo na mesma época? Tudo usando a nota do Enem?

**Professora:** Não. Foi... Pra USP, eu fiz duas vezes o Enem. Pra USP... eu fiz... o Enem... quando tava no segundo ano do Ensino Médio. Aí eu passei pra USP.

**E2.163. Pesquisador:** Você já estava classificada?

**Professora:** Já tava classificada, só que eu não podia porque eu tava no segundo ano do Ensino Médio...

**E2.164. Pesquisador:** Mas você passou pra Letras na USP?

**Professora:** Passei.

**E2.165. Pesquisador:** Aí depois você passou pra Direito na...

**Professora:** UFRJ.

**E2.166. Pesquisador:** Mas aí você optaram por ficar aqui...

**Professora:** Meu pai... meu pai escolheu por mim. Você vai ficar. E eu fiquei.

**E2.167. Pesquisador:** Pergunta... Você... Se você tivesse passado pra Letras numa Federal aqui... Ou... numa instituição qualquer, depois, você teria escolhido Letras ou Direito?

**Professora:** Letras- Tradução... Porque eu me... interesse muito nessa área de... tradução. Agora, de aula... de sala de aula... não me interessa. Apesar de ser professora, não me interessa. Me intere... interessaria muito mais ser professora... Me interessaria muito mais... ser tradutora.

**E2.168. Pesquisador:** Você pretende fazer Letras?

**Professora:** No futuro... Depois que eu terminar Direito... Quem sabe?

**E2.169. Pesquisador:** Última pergunta. Embora você não tenha feito Letras, certamente você vivenciou experiências importantes... na sua formação. Aquilo que a gente vai chamar de parte da sua formação como professora. Você falou desses cursos, né? Foram dois, né? Que você participou... Além de tá sendo acompanhada, né? Pela diretora da escola... Existem algum outro... Momentos... que... Memórias, talvez, que foram marcantes, pra você? Talvez uma professora ou um professor que te inspirou? Ou quando você já tava em sala de aula, você se lembrou de algum professor que você teve e reproduziu ou tentou fazer igual...? Você pode falar de alguns momentos que foram importantes naquilo que a gente vai chamar de... sua formação como professora de inglês?

**Professora:** Eu sempre assim... Desde muito nova, eu amava, amava inglês... E era o que eu queria fazer... Assim... Eu queria trabalhar com inglês. Porque eu achava legal. Aí... eu comecei o cursinho... Eu já...já estava no cursinho há algum tempo... E surgiu essa... vaga de monitora. Aí eu lembrei da minha melhor amiga... Atual melhor amiga, que trabalha como professora de inglês. Aí eu, ah... eu vou. Eu vou ajudar ela, na sala... Porque ela dava aula lá.

**E2.170. Pesquisador:** Ela já era professora?

**Professora:** Já. Ela era professora lá. Eu não tinha amizade com ela, até então. Mas ela me inspirava, porque era... Ela era a minha professora favorita... do cursinho. E aí ela... ela me inspirava muito. Ah... Eu quero ajudar ela. Eu vou. Aí... eu fui selecionada pra vaga... E eu trabalhei com ela... dois anos. Foi um ano e meio com ela...

**E2.171. Pesquisador:** Na sala?

**Professora:** É. Aí ela saiu de lá e eu trabalhei com outra professora mais meio... Seis meses.

Meio ano. Aí... eu fazia... eu tentava reproduzir ao máximo o que ela fazia... Porque da... da pri... Na primeira aula, assim... Eu não tinha nenhum conhecimento de como dar aula... Foi... na prática. Porque... é... Não tinha tido a formação de professores ainda... Então eu tive que aprender na prática. Aí na primeira aula, eu só reproduzi... Tentei reproduzir... Eu fiquei mais observando do que fazendo. Mas eu tentava reproduzir aquilo que ela fazia... Todos os... é... os ge... As explicações, o modo como ela gesticulava. E aí eu tentei... reproduzir até que deu certo, né? Na segunda aula eu já tava... dando mais apoio do que... observando.

**E2.172. Pesquisador:** Tá certo. Muito obrigado.

**Professora:** De nada...

FIM DA ENTREVISTA nº 2