



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UNB

INSTITUTO DE LETRAS — IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO — LET

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA — PGLA

Keila dos Santos Araújo

**QUANDO TERCEIROS ADQUIREM STATUS DE PRIMEIROS: PAIS NA
FORMAÇÃO DE SEUS FILHOS APRENDENDO LÍNGUAS**

Brasília – DF

2020

Keila dos Santos Araújo

**QUANDO TERCEIROS ADQUIREM STATUS DE PRIMEIROS: PAIS NA
FORMAÇÃO DE SEUS FILHOS APRENDENDO LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Brasília – DF

2020

da663q dos Santos Araújo, Keila
QUANDO TERCEIROS ADQUIREM STATUS DE PRIMEIROS: PAIS NA
FORMAÇÃO DE SEUS FILHOS APRENDENDO LÍNGUAS / Keila dos
Santos Araújo; orientador José Carlos Paes de Almeida
Filho. -- Brasília, 2020.
182 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2020.

1. Formação de Terceiros Agentes. 2. Envolvimento dos
pais. 3. Ensino de Línguas. 4. Abordagem de Terceiros
Agentes. 5. Competências no ensino de línguas. I. Paes de
Almeida Filho, José Carlos, orient. II. Título.

Keila dos Santos Araújo

**QUANDO TERCEIROS ADQUIREM STATUS DE PRIMEIROS: PAIS NA
FORMAÇÃO DE SEUS FILHOS APRENDENDO LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.



Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho — Orientador
Professor do Departamento de Pós-graduação em Linguística Aplicada (Unb)



Doutora Vera Lúcia Teixeira da Silva — Membro Efetivo Externo (UERJ)
Professora da Faculdade de Formação de Professores (UERJ)



Doutor Fidel Cañas Chávez — Membro Efetivo Interno
Professor do Departamento de Pós-graduação em Linguística Aplicada (Unb)



Doutor Juscelino da Silva Sant'Ana — Membro Suplente Externo
Professor da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF)

*Aos pais, que usam sua sabedoria
natural e singela para
acompanhar seus filhos em busca
de seus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

Como uma miragem, via ao longe o sonho sempre distante. De repente, não mais que de repente, Deus manifestou-se por meio de sua Providência Divina: colocou anjos para iluminar o caminho, deu a força necessária para seguir em frente. Deixou a família para apoiar-nos, sem ela seria impossível. Por isso, agradeço a minha mãe, **Venina**, por ter torcido e sofrido comigo, sua ajuda tornou esse sonho viável. Deixo ao meu filho, **Carlos Henrique**, a certeza de que com dedicação e amor, podemos vencer os obstáculos, você é a razão para eu lutar dia após dia.

Vimos ao mundo não apenas para nós, seria um egoísmo enorme e um vazio ainda maior dentro de cada um. Vimos para deixar a estrada aberta para quem nos sucede, assim como outros anjos nos antecederam e, generosamente, mostraram a chave que abria as portas, outrora trancadas. Meus primeiros anjos: **Marilda Souto Franco** e **Samara Cordeiro**, obrigada por sua bondade; professor **José Carlos Paes de Almeida Filho**, meu orientador, saiba que seus ensinamentos e generosidade mudaram os rumos de inúmeros professores e estudantes ao longo da jornada dos que atuam no ensino de línguas. Agradecimentos especiais à contribuição da banca examinadora desta pesquisa: professora **Vera Lúcia Teixeira da Silva**, obrigada por ser capaz de me enxergar tão bem por meio das entrelinhas de minha escrita, professor **Fidel Cañas Chavez**, por sua gentileza e apoio, **Juscelino Sant' Ana**, por sua valorosa e sincera colaboração.

À Secretaria de Estado de Educação, que cuida dos interesses pelo ensino no DF em nome dos pagadores de impostos, sou imensamente grata pelo afastamento concedido para estudos, na pessoa da subsecretária **Kelly Bueno**, além de **Marcos Antônio de Souza** (coordenador da CREC), **Cláudia Pinheiro** (assessora CREC), seu querido filho, **João Pedro Pinheiro**, generoso o suficiente para abrir mão da professora para dar espaço à pesquisadora, além de **Gabriela Pereira** (UNIGEP / CREC).

Agradeço a todos os anjos com quem tenho a sorte de conviver na escola em que trabalho, todos que me apoiaram com uma palavra de incentivo, com seu carinho e amizade, em especial: **Daniela Duarte**, **Gérson Moura**, **Ângela Tiveron**, **Patrícia Piquiá**, **Elaine Vogado**, **Guilherme Santos**, **Áurea Vogado**, **Léia de Melo Loiola**, **Simone Chagas**, **Sérgio Passos**, **Renata Alves** e **Cleverson Pena**.

Não posso me esquecer de toda força recebida de meus **alunos**, que sofreram comigo e torceram para que eu chegasse até aqui: o objetivo final da formação de qualquer educador é melhorar a atuação junto a vocês, obrigada pela compreensão e confiança depositada. Agradeço, também, a solidariedade de toda a **turma de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) de 2018**: em todos os momentos pude contar com a ajuda de vocês. Sou igualmente grata à generosidade de **Sandra Campêlo**, por compartilhar seus ensinamentos e ajudar tantos estudantes, da graduação ao doutorado.

E quando parecia que eu não teria mais forças para chegar até o fim, à semelhança de uma maratona, prestes a cruzar a linha de chegada, mas já sem fôlego, ouvia as mensagens de otimismo, vindas dos anjos que nunca me esqueciam: **Ana Paula Torres, Graziela Braga e Cristiane Resende** além de meu ex-aluno e amigo, **Robert Marcos dos Santos**, o incentivo de vocês não foi em vão.

A todos, agradeço o carinho a mim oferecido para construir os degraus necessários para que outros venham e ajudem os que também estão por vir.

Meu eterno agradecimento!

RESUMO

A formação de pais no âmbito dos estudos de línguas de seus filhos é o tema maior que norteia esta pesquisa, de caráter qualitativo (descritivo e interpretativo), baseada em um estudo de caso com característica interventiva (estudo de caso instrumental). Ela tem por objetivo compreender o que pensam e fazem pais e responsáveis na tentativa de apoiar e aconselhar seus filhos quando esses aprendem uma língua estrangeira (LE) na escola. Sua base teórica traz à luz os ensinamentos de Almeida Filho (2011, 2013, 2014, 2015, 2018) acerca dos estudos na área de Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin), bem como o Modelo OGEL — Operação Global de Ensino de Línguas e OGF — Modelo da Operação Global da Formação de Agentes, além de discussões acerca dos temas relativos à abordagem, bem como às competências, ambas voltadas para o caso dos pais no contexto específico dos responsáveis cujos filhos aprendem uma língua estrangeira. Igualmente presentes neste processo, encontram-se os temas referentes a atitudes e motivação de pais que podem influenciar na aprendizagem de idiomas de seus filhos. Trazemos autores como Dörnyei (2003), Ortega (2013), Gardner (2007), Gass, Behney e Plonsky (2013), que discorrem sobre esse tema no âmbito da Aquisição de Segunda Língua (ASL). Como mola propulsora da FAELin, trazemos a reflexão, discutida a partir dos preceitos de autores como Prabhu (1990), Schön (1997) e Almeida Filho (2016, 2018). Além disso, o envolvimento dos pais (*parental involvement*) (no que tange à língua estudada pelos filhos) é explicado por meio das investigações trazidas por Castillo e Camelo (2013), Forey, Besser e Sampson (2015) e Kalayci e Öz (2018). Os dados foram obtidos a partir da observação de reuniões de pais em um centro de línguas, escola pertencente à rede pública de ensino do Distrito Federal / DF. Contudo, a coleta de registros estendeu-se, também, a visitas às casas dos familiares convidados a partir de tais reuniões, conduzidas (em moldes reflexivos) por um professor participante. Afora tal educador, participaram deste estudo pais de adolescentes da referida instituição, que contribuíram na obtenção de dados para compor um roteiro (no formato de uma brochura), produto desta investigação. Os resultados alcançados sugerem que não é necessário que os responsáveis dominem o idioma para terem condições de auxiliar seus filhos na aprendizagem da língua estrangeira, mas ter a devida orientação, o que desemboca na área de formação destes terceiros agentes do ensino de línguas.

Palavras-chave: Formação de Terceiros Agentes. Envolvimento dos pais. Ensino de Línguas. Abordagem de Terceiros Agentes. Competências no ensino de línguas.

ABSTRACT

The formation of parents in the context of their children's language studies is the theme that guides this qualitative research, which is a descriptive and interpretative one, based upon a case study (with interventional characteristics, an instrumental case study). It aims to describe and interpret practices developed by parents, in order to assist students with regard to the experience and experimentation of the language learnt in school. Its theoretical basis brings to light the teachings of Almeida Filho (2011, 2013, 2014, 2015, 2018) on studies in the area of Language Development, Acquisition and Teaching, as well as the OGEL Model — Global Language Teaching, besides the OGF Model: Model of the Global Operation of Agent Development. Moreover, there are discussions upon topics related to the approach, as well as skills, both focused on the case of parents in the specific context of those whose children learn a foreign language. In addition, there are themes related to attitudes and motivation of parents that can influence the learning of their children's languages study. Authors such as Dörnyei (2003), Ortega (2013), Gardner (2007), Gass, Behney and Plonsky (2013) are considered, who discuss this theme under the rubric of Second Language Acquisition (SLA). As a driving spring of FAELin, reflection is brought into discussion, based upon the precepts of authors such as Prabhu (1990), Schön (1997) and Almeida Filho (2016, 2018). Not to mention, studies related to the involvement of parents (parental involvement) are used, with regard to the language learnt by their children, explained through the investigations conducted by Castillo and Camelo (2013), Forey, Besser and Sampson (2015) and Kalayci and Öz (2018). Data were obtained not only from the observation of parent meetings in a language centre, a school belonging to the public education network of the Federal District of Brazil, but also from visits aimed to the meeting parents. Related to these meeting, they were conducted on reflexive way by the participant teacher. Apart from this educator, the parents of students from that institution have taken part in this study, and also contributed to obtaining data to compose a script (in the form of a brochure), product of this investigation. The results achieved suggest that it is not necessary for parents to dominate the language in order to be able to assist their children in learning a foreign language. On the other hand, it is, therefore, necessary to properly guide those parents, which leads to the training area of these third agents.

Keywords: Training of Third Agents. Parental Involvement. Language Teaching. Approach of Third Agents. Competences in language teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 — ILUSTRAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS AGENTES DENTRO DO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	30
FIGURA 2 — REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO MODELO OGEL	32
FIGURA 3 — REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO MODELO OGEL (VERSÃO MAIS RECENTE).....	33
FIGURA 4 — MODELO PROPOSTO PARA A ABORDAGEM DOS TERCEIROS AGENTES, OS PAIS	36
FIGURA 5 — PREVISÃO DE ESTÁGIOS EM MODELO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E DESENVOLVIMENTO — GARDNER.....	52
FIGURA 6 — EFEITOS DOS CONTEXTOS CULTURAL E EDUCACIONAL NA MOTIVAÇÃO NA ÁREA DE ENSINO DE LÍNGUAS (EL).....	55
FIGURA 7 — ANÁLISE DO CAMINHO.....	56
FIGURA 8 — ESQUEMA PROPOSTO PARA A COMPETÊNCIA IMPLÍCITA IDEAL – CI IDEAL, COM BASE EM ALMEIDA FILHO (2016).....	63
FIGURA 9 — MODELO DA OPERAÇÃO GLOBAL DA FORMAÇÃO DE AGENTES — OGF.....	64
FIGURA 10 — MODELO DA FORMAÇÃO DE AGENTES (NO ÂMBITO DO ENSINO DE LÍNGUAS)	65
FIGURA 11 — A RESPONSABILIDADE REFERENTE À EDUCAÇÃO.....	72
FIGURA 12 — MÉTODOS UTILIZADOS.....	87
FIGURA 13 — CATEGORIAS GERADAS A PARTIR DOS DADOS OBTIDOS	88
FIGURA 14 — PROFISSÕES DOS RESPONSÁVEIS PARTICIPANTES	92
FIGURA 15 — ROTINA DE ESTUDOS DOS FILHOS/AS EM RELAÇÃO À LE (ÓTICA DOS PAIS).	102
FIGURA 16 — CRENÇAS DOS PAIS ACERCA DOS ESTUDOS DE LE DOS FILHOS.....	103
FIGURA 17 — EXPECTATIVAS DOS PAIS EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS DE LE DOS FILHOS/AS....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEL	Abordagem Comunicativa no Ensino de Línguas
AELin	Aquisição e Ensino de Línguas
ASL	Aquisição de Segunda Língua
CI	Competência Implícita
EL	Ensino de Línguas
FAELin	Formação, Aquisição e Ensino de Línguas
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
OGEL	Operação Global do Ensino de Línguas
OGF	Operação Global da Formação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SLA	Second Language Acquisition
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE SÍMBOLOS

(Convenções baseadas em Marcuschi, 2003, com adaptações).

Símbolo	Descrição
(+) ou (++)	Pausas
MAIÚSCULA	Ênfase na voz
<i>(Itálico)</i>	Explicações do analista
:	Alongamento de vogal
“ ”	Discurso direto
XXX	Nome próprio retirado para preservar o sigilo da pessoa citada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1.1 ESCASSEZ DE PESQUISAS NA ÁREA.....	22
1.2 OBJETIVO GERAL.....	25
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	25
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA	26
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	26
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1 QUEM SÃO OS TERCEIROS AGENTES	29
2.2 O MODELO OGEL.....	31
2.3 ABORDAGENS E COMPETÊNCIAS: ALGUMAS DEFINIÇÕES.....	34
2.3.1 <i>Abordagens</i>	34
2.3.1.1 Tensão entre as abordagens.....	37
2.3.2 <i>Competências</i>	39
2.4 ATITUDE E MOTIVAÇÃO	43
2.4.1 <i>Atitudes</i>	43
2.4.2 <i>Como se motivam pais (e filhos)</i>	47
2.4.2.1 A tecnologia como ferramenta motivacional na aprendizagem de línguas e na relação entre pais e filhos	59
2.5 A FORMAÇÃO DE TERCEIROS AGENTES	60
2.5.1 <i>O processo reflexivo no ambiente de aprendizagem de uma língua estrangeira</i> 67	
2.6 O ENVOLVIMENTO DOS PAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS DOS FILHOS.....	71
3. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	78
3.1 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO PARA A PESQUISA.....	79
3.2 O INTERPRETATIVISMO RELACIONADO AO ATO DE PESQUISAR	80
3.3 ÉTICA: BASE ESSENCIAL NO CAMPO DE PESQUISA	82
3.4 MÉTODOS DE PESQUISA	83
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
4.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: OS PAIS	91
4.2 O PROFESSOR-COLABORADOR.....	93

4.3	O DESENVOLVER DA PESQUISA	94
4.4	ANÁLISE DOS DADOS	102
4.5	AMANDA E PAULO (CASAL).....	104
4.6	FERNANDA E RICARDO (CASAL).....	106
4.7	MARIA.....	108
4.8	PATRÍCIA E MIGUEL (CASAL).....	109
4.9	ÂNGELA	110
4.10	ANA.....	110
4.11	RESULTADOS APÓS ANÁLISE DOS DADOS.....	114
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICES	125
	APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> APLICADO AOS RESPONSÁVEIS	125
	APÊNDICE B — ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA PAIS ACERCA DA LE	127
	APÊNDICE C — PERGUNTAS ENTREVISTA 1	136
	APÊNDICE D — ENTREVISTA 2.....	137
	APÊNDICE E — QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> 2	138
	APÊNDICE F — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142
	APÊNDICE G — CONVITE ENVIADO A PROFESSORES	144
	APÊNDICE H — QUESTIONÁRIO-PILOTO	145
	ANEXOS	148
	ANEXO A — POEMA TRABALHADO NA REUNIÃO DE PAIS DO PROFESSOR PARTICIPANTE.....	148
	ANEXO B — QUESTIONÁRIO USADO POR PROFESSOR PARTICIPANTE EM SUA REUNIÃO DE PAIS.....	149
	ANEXO C — QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO ENTREGUE PARA RESPONSÁVEIS DURANTE REUNIÃO DE PAIS DO PROFESSOR PARTICIPANTE	150
	ANEXO D — CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DOS ESTUDANTES ENTREGUE NA REUNIÃO DE PAIS DO PROFESSOR PARTICIPANTE.....	151

ANEXO E — HISTÓRIA NA LE USADA PELO PROFESSOR ARTHUR EM SUA REUNIÃO DE PAIS	152
ANEXO F — ENTREVISTAS	153
AMANDA	153
PAULO.....	154
MARIA	163
PATRÍCIA	167
MIGUEL	170
ÂNGELA	172
ANA	175

INTRODUÇÃO

Dos terceiros como categoria ampla de agentes na cadeia da aprendizagem de língua(s) constam pais atarefados que trabalham incansavelmente para conseguir sustentar e impulsionar seus filhos nas escolas e nos lares. São pais que gostariam de acompanhar sua escolarização sempre de perto, mas que esbarram no afã de uma sociedade vivendo em ritmo acelerado, sem lhes dar o tempo necessário para construir uma relação de afetividade com seus entes queridos, relação essa tão pretendida e tão igualmente adiada. São pais que se sentem responsáveis (e até culpados, muitas vezes), mas que talvez não possam auxiliar seus filhos a desestrangeirizarem-se¹ (ALMEIDA FILHO, 2013) em um idioma que lhes parece, ao mesmo tempo, atraente e desafiador. Entretanto, temos ciência de que não vemos esse conjunto de características presente em todo e qualquer responsável de modo generalizado. Temos, portanto, sinais fortes de sua totalidade a partir dos registros coletados e aqui apresentados (capítulo 4).

Diante do exposto, quais são as práticas desses pais e como podemos apoiá-los? Nós, professores de línguas, que por vezes saímos com mais dúvidas do que certezas de nossos cursos de graduação, sem preparo suficiente para cuidar de alunos e das salas de aula, teríamos meios para refletir acerca de seus responsáveis? Nas palavras de Teixeira da Silva (2008):

É fato notório, admitido de forma recorrente, e comprovado pela observação desta pesquisadora em sua atividade docente em escolas de idiomas, em escolas públicas de ensino médio, em faculdade particular e atualmente na Universidade pública, que um grande número de professores de ensino fundamental e médio, e até mesmo professores universitários, ministra aulas de língua estrangeira em língua materna por não serem capazes de ou se sentirem inseguros em sustentar uma aula na LE. (TEIXEIRA DA SILVA, 2008, p. 373).

¹ Nos preceitos de Almeida Filho (2013), o termo *língua estrangeira* “evoca percepções de línguas estranhas ou línguas de estranhos que permanecem como tal mesmo depois do contato na aprendizagem”. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 11). O autor propõe, para tanto, a sua desestrangeirização como forma de não apenas o aprendiz construir o seu saber no novo idioma, mas também essa nova língua construir o próprio aprendiz. Assim, ele propõe, para que essa desestrangeirização ocorra, uma aprendizagem para e na comunicação e não apenas o conhecimento de sua forma linguística e do seu funcionamento.

Frente ao exposto, é perceptível que o professor recém-formado não encontra preparo suficiente nem para fazer uso da língua-alvo ao ministrar suas aulas, muito menos para entender como e quais mecanismos funcionam no que tange às relações entre pais e os processos de línguas pelos quais passam seus filhos, o que ocorre tanto com professores iniciantes, quanto com os experientes.

Assim, foram questionamentos como esses que impeliram a realização desta pesquisa, de caráter qualitativo e base interpretativa, que também pretende propor caminhos para a formação de terceiros agentes — mães/pais/responsáveis (aqui denominados pelo termo geral “pais”) — dentro da perspectiva da abordagem comunicativa no ensino de línguas (ACEL). O termo *terceiros agentes* será melhor explicado na seção 2.1, intitulada “Quem são os terceiros agentes”.

Portanto, depreende-se que esta investigação se situa dentro dos moldes comunicativos, em que o uso da língua é priorizado em relação à sua forma, em um processo de formação reflexiva e não por método e treinamento. De acordo com Almeida Filho (2011): “Hoje, o modelo vigente e amplamente abrangente para a formação de professores (e de alunos aprendizes no futuro próximo) não é mais, portanto, o prescritivo treinamentista, mas o descritivo-reflexional-aperfeiçoador [...]”. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 13).

Trata-se de um método baseado no conhecimento científico, como explica o próprio autor (ALMEIDA FILHO, 2011), um modelo que segue modelos de práticas previamente pesquisadas e advindas de Teoria relevante, oriundo da área aplicada da linguagem. Nesse sentido, o professor é levado a traçar o seu próprio caminho de formação, uma trajetória, portanto, permeada pelas vias da reflexão (trajeto similar pensado para o caso dos pais nesta pesquisa).

Embora os fundamentos teóricos acima apresentados refiram-se a educadores e alunos e não exatamente aos responsáveis (como haveria de se esperar), tal circunstância justifica-se pela dificuldade em se obter teoria específica sobre terceiros agentes, condição contornada pelo uso análogo de fundamentos teóricos usados em situações semelhantes ocorridas no caso dos outros agentes de ensino (para entender melhor quem são tais agentes ver subseção 2.1).

Exposto isso, entendemos que o contexto apresentado nesta pesquisa diz respeito a um ambiente de aprendizagem em que a forma, a memorização e a gramática não estão em um primeiro plano; todavia, ocupam seu lugar, ou seja,

aparecem quando necessário. Logo, defendemos que a existência da gramática é latente, mas não o foco da referida abordagem comunicativa.

Desse modo, Almeida Filho (2011) questiona de onde surgiu a ideia de se estudar línguas por meio de seu sistema gramatical, algo que já dura séculos e se constitui em uma “[...] filosofia de ensino de línguas que vamos denominar ABORDAGEM GRAMATICAL [...]”. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 53, grifo do autor). Uma abordagem, segundo ele, que privilegia a memória, em uma descrição sistêmica sobre as partes da língua, suas formas e usos.

Qual seria, então, a natureza da abordagem apresentada pelos pais: comunicativa ou gramatical? Pesquisa realizada pela Oxford University Press do Brasil (OXFORD UNIVERSITY PRESS, [2019]) a respeito do que responsáveis pensam sobre o ensino de línguas destinado aos seus filhos (que estudam em escolas particulares) apontou que setenta e dois por cento deles esperam que os alunos aprendam a se comunicar fluentemente.

É conveniente explicar que a escola pública de onde emergiu a presente investigação (e na qual esta pesquisadora atua como professora há dez anos) possui características bastante específicas, semelhantes a cursos de idiomas privados: carga horária ampliada, número de alunos limitado a vinte por sala, estrutura satisfatória, ou seja, uma fórmula que mistura um modelo de centro de línguas com uma escola que serve de exemplo do que pode ser feito dentro do sistema público de ensino brasileiro com resultados satisfatórios.

Os alunos atendidos pela referida escola (salvo os casos daqueles que ingressam como provenientes do público em geral, ou da comunidade, como são chamados) estudam em colégios públicos, uma realidade parecida em demasia à já conhecida de nossa população que frequenta ou frequentou escolas públicas. São escolas com casos de violência, falta de estrutura (tanto física quanto financeira), dificuldades também experimentadas por esta pesquisadora, que foi professora do ensino regular por quinze anos.

Percebesse, assim, que conhecemos ambas realidades e entendemos os motivos pelos quais ainda não se pode fazer o mesmo trabalho dos centros de línguas públicos, ou das escolas privadas de idiomas, nas escolas de ensino regular. Dentre tais motivos podemos citar: carga horária reduzida para as aulas de LE, número elevado de alunos por turma (mais de quarenta, por vezes), material não específico

para a aprendizagem de idiomas, parecidos com os livros adotados para as demais disciplinas escolares.

Pretendemos, com isso, esclarecer que, ainda que a citada pesquisa da Oxford University Press tenha ocorrido em instituições de ensino privadas e que a presente investigação tenha afluído de uma escola pública, mais especificamente um centro de línguas com características específicas, entendemos que o desejo dos responsáveis de que o filho consiga se expressar é igual, não importa se o estudante seja de escola pública ou particular. Contudo, percebemos que muitos pais provêm de aulas de línguas de caráter gramatical, característico do ensino regular (algo comprovado no capítulo 4 desta investigação, referente à análise de dados). Portanto, deparamo-nos com responsáveis com um histórico cujas raízes germinaram em solo gramatical, mas que deslumbram um horizonte com estilo mais próximo o possível do comunicativo para seus filhos.

Acerca da presença dessas duas abordagens (comunicativa e gramatical), devemos abrir um parêntese para uma breve explicação a respeito de uma das possíveis vertentes teóricas que diferenciam *aprendizagem* e *aquisição* de línguas: enquanto na aprendizagem o conhecimento restringe-se à memorização de regras, à análise sistêmica da língua em estudo (o que estaria presente, de forma mais contundente, na abordagem gramatical, de acordo com algumas dessas vertentes), adquirir significa alcançar um plano mais a fundo, um estágio mais inconsciente de aprendizagem, algo antes reservado apenas a crianças pequenas (objetivo almejado na abordagem comunicativa). Sobre isso, podemos afirmar que:

A aquisição propicia, com o tempo, fluência e é duradoura. Ela opera em tempo e vida reais com naturalidade, sem pensar no processo adquiridor a cada passo [...] aprender (conscientemente) uma língua na sala de aula de uma escola é um fenômeno antigo e moderno ao mesmo tempo, que acentua a escolha da gramática como matéria natural da disciplina *Língua Estrangeira* do currículo escolar [...]. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 52, grifo do autor).

Salientamos que temos ciência dessa diferenciação terminológica. Entretanto, por uma questão de uso, o termo *aprendizagem* é amplamente conhecido. Para facilitar a leitura desta pesquisa, utilizaremos esse termo mais generalizado e faremos as devidas observações para diferenciar as referidas nomenclaturas, quando necessário (o tema será explorado na seção 2.4.2, a respeito do assunto *Motivação*).

Posto isto, qual seria, então o lugar dos pais? Ainda que estejam situados em uma posição periférica, o papel desses terceiros agentes específicos não deve ser considerado como menos significativo. Com isso em mente, é possível observar, por nossa prática pedagógica do dia a dia, que alguns pais, por falta de oportunidades e/ou recursos materiais, não tiveram chance de aprender uma segunda língua (nem mesmo durante a educação básica, em muitos casos). Dessa forma, muitos dos adolescentes aqui mencionados são os primeiros membros da família a aprender um novo idioma como experiência educacional e cultural.

Sendo assim, é provável que tais responsáveis possuam conceitos muito amplos e vagos sobre o que seria aprender uma língua estrangeira (LE), o que lhes confere uma capacidade, em geral, limitada de atuação, mais especificamente, na modalidade informal das crenças. De acordo com Almeida Filho (2018a), cada agente (professor, aprendente ou terceiro) possui sua linha de desenvolvimento em seu processo de formação: “[...] que se estende desde as experiências da infância e adolescência com a aprendizagem de línguas ou mesmo das disciplinas ditas de conteúdo”. (ALMEIDA FILHO, 2018a, p. 11). Alguns pais, detentores de mais e melhores oportunidades de estudos, vão poder atuar a partir de uma base mais sólida (embora ainda informal, provavelmente), para apoiar e aconselhar seus filhos na aprendizagem da LE na escola.

Assim sendo, referimo-nos, possivelmente, a pais preocupados em auxiliar seus filhos, algo comum à condição paterna (pelo menos a princípio, mas não de forma generalizada). A pergunta a se fazer é: como ajudá-los a assistir esses adolescentes, se quase sempre se trata de uma língua estranha a esse pai? O que lhes resta, salvo certas exceções, é a experiência que tiveram como estudantes, em um ambiente em que supomos não ter havido diferença entre o modo de se aprender uma LE e outras disciplinas provenientes do currículo escolar (tema este que será um pouco mais detalhado na seção 2.4.2). A esse respeito, Almeida Filho (2011) coloca que a aprendizagem de línguas foi, portanto:

[...] reduzida ao status das disciplinas regulares ditas de conteúdo. Houve, nesse caso, redução por se tratar de um encolhimento da natureza comunicacional, metaconteúdos, que lhe cabe. As línguas são, na verdade, a base para os estudos das disciplinas. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 54).

É preciso, assim, buscar novas maneiras de auxiliar o estudante na busca pela aprendizagem da nova língua e, com isso, chegar em nosso ponto principal, os pais. O que queremos evidenciar nesses pais-colaboradores, empiricamente, são os modos como aprenderam e o que hoje se lhes afigura ser a aprendizagem de uma língua por certos procedimentos de “estudo” nos lares que mantêm e onde vivem seus filhos-estudantes. Acreditamos que a “fórmula de estudar” reconhecida por eles (referente à história de sua vida escolar) era algo, possivelmente, composto de:

- a) Estudar (memorizando palavras e aspectos gramaticais da nova língua);
- b) Fazer avaliações somativas configuradas em provas que cobravam aquele léxico e as estruturas ensinadas nas salas e praticadas em casa;
- c) Obter êxito.

Se essa última fase não fosse alcançada, ao estudante dava-se a chance de uma nova avaliação — a *prova de recuperação*. O processo então se caracterizava em:

- d) Estudar;
- e) Fazer uma avaliação com fins de recuperação;
- f) Obter êxito; ou
- g) No caso de insucesso, um conselho de docentes poderia ser convocado a fim de decidir pela retenção ou não do aluno.

Perrenoud (1999a) apresenta o que se espera, comumente, dos alunos (e o que, provavelmente, também o era de seus pais, quando estudantes):

Em uma pedagogia centrada nos conhecimentos, o contrato do aluno é escutar, tentar entender, fazer os exercícios com aplicação e restituir suas aquisições por intermédio do referencial de testes de conhecimento papel-lápis, na maioria das vezes individuais e anotados. (PERRENOUD, 1999a, p. 72).

Entretanto, o que acontece quando o estudante é examinado de outra forma? O mesmo autor mostra como a rotina do ensino pode ser transformada, algo que ele coloca como estabelecer um novo contrato didático:

Em uma pedagogia das situações-problema, o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para criar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências. Ele tem direito a ensaios e erros e é convidado a expor suas dúvidas, a explicitar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se.²

Ao se dar espaço para novos modos de avaliação, percebe-se que não é necessário esperar o fim do processo para que resultados negativos sejam revertidos. Esse tipo de avaliação (denominada *avaliação formativa*) ocorre de maneira circular: ao aluno que não obteve êxito, dá-se outra oportunidade de ser reavaliado, ainda durante o processo, até que seu desempenho seja satisfatório. Nesse tipo de avaliação sugere-se que:

A prática pedagógica deve levar em conta atividades que permitam ao aluno aprender perguntando, pesquisando, trabalhando coletivamente, planejando e organizando. Essa abordagem torna o ambiente motivador e instiga o estudante a construir conhecimentos das mais variadas ordens. [...] Complementarmente, as atitudes também são consideradas ao trabalhar o interesse, a busca, a vontade de conhecer, a cooperação, a argumentação, a diversidade de opiniões e pontos de vista, bem como o respeito ao outro, a si mesmo e ao meio social e ambiental. (BEHAR, 2013, p. 24)³.

É importante que os responsáveis entendam como esse processo ocorre para saber como proceder, tendo em vista que a escola pública em que a presente pesquisa foi concebida tem como proposta esse tipo de avaliação. Contudo, muitos pais, na ânsia de ajudá-los, pressionam o adolescente ainda mais, o que os desmotiva, aumentando o chamado *filtro afetivo*: "O 'filtro afetivo' é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para a aquisição de língua". KRASHEN (1985 *apud* PAIVA, 2014, p. 32, grifo da autora). Provavelmente, não é essa a intenção dos responsáveis, o que demonstra a importância de formação específica para esse grupo. No entanto, entendemos os motivos que levam os pais a tomar esse tipo de atitude.

Desse modo, o pai precisa ser orientado em como agir. Todavia, a questão repousa em como alcançar esse público aparentemente atarefado, sempre com muitas responsabilidades e pouco tempo disponível para se dedicar aos entes que lhe

² *Ibidem, op. cit.*

³ A respeito do tema "Atitude", ver subseção 2.4.1.

são caros (postura essa que entendemos como provável, mas não como sempre a existente). É, portanto, este o desafio a que nos propomos nesta pesquisa acadêmica. Talvez não consigamos respostas para todas as perguntas, mas, ao menos, abriremos portas para que surjam mais pesquisas na área.

1.1 Escassez de pesquisas na área

Dentro do tema “Educação”, percebemos um número variado de pesquisas e livros que falam sobre pais, dentre os quais poderiam ser citados como exemplos: EPSTEIN (1997) MONTANDON e PERRENOUD (2001) CARDONA, WATKINS e NOBLE (2009), ERDENER e KNOEPEL (2018) e KEN (2019)⁴. Entretanto, é notável que não se trata de um tema comum quando dirigimos nosso olhar para a área de Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin) ou Ensino de Línguas (EL), termo mais popularizado. Almeida (1997) já atentava para a necessidade de pesquisa sobre esses responsáveis:

O conhecimento sobre a cultura de aprender dos pais que pressuponho ser uma variável importante, tendo em vista ser a família uma das principais fontes de transmissão de crenças quanto às maneiras de aprender uma LE (Barcelos, 1995) [...]. Fica a sugestão para que novos estudos explorem essa variável da cultura de aprender ainda carente de pesquisas. (ALMEIDA, 1997, p. 29).

Podemos ainda citar como exemplo Forey, Besser e Sampson (2015), quando dizem haver pequena quantidade de estudos publicados sobre o envolvimento dos pais dentro da aprendizagem de LE, além de não ser uma área suficientemente explorada:

⁴ Referências: EPSTEIN, J. L. **School, family, and community partnerships**. California: Sage, 1997. MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre Pais e Professores, um diálogo impossível? Para uma Análise sociológica das interações Entre a Família e a Escola**. Tradução de C. G. da Silva. Oeiras: Celta, 2001. CARDONA, ; WATKINS, ; NOBLE,. **Parents, Diversity and Cultures of Home and School**. Penrith South DC: The University of Western Sydney, 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/11518303/Parents_Diversity_and_Cultures_of_Home_and_School?auto=d](https://www.academia.edu/11518303/Parents_Diversity_and_Cultures_of_Home_and_School?auto=download)ownload. Acesso em: 24 fevereiro 2020. ERDENER, M. A.; KNOEPEL, R. C. Parents' Perceptions of Their Involvement in Schooling. **International Journal of Research in Education and Science (IJRES)**, v. 4, p. 1-13, 2018. KEN, R. **Você, seu filho e a escola: trilhando o caminho para a melhor educação**. Tradução de Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2019.

[...] Isso provavelmente pelo fato de que a maioria das pesquisas sobre o envolvimento dos pais tem sido feita em contextos onde as crianças habitualmente não aprendem uma língua estrangeira, ou se a aprendizagem de línguas ocorre, é aprendendo Inglês como uma segunda língua, dentro de um ambiente em que se fala Inglês [...]. (FOREY, BESSER e SAMPSON, 2015, p. 02, tradução nossa).⁵

Normalmente, a incidência de estudos acadêmicos concentra-se na questão da formação de professores. Na melhor das hipóteses, é possível encontrar algo publicado na forma de dissertações ou teses sobre os terceiros agentes, mas isso no caso de gestores, coordenadores, autores de livros didáticos etc. (Alguns exemplos de pesquisa, ainda que escassos, sobre terceiros agentes podem ser encontrados em ANDRADE⁶ e GONZALEZ⁷, além de OLIVEIRA; SILVA DOS SANTOS; SEBBA FERREIRA⁸, texto usado nesta pesquisa e constante em *Referências*).

Em artigo intitulado: “O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional”, Almeida Filho (2004) relata a necessidade de pesquisa referente ao assunto: “Mais além, ainda teremos de nos ocupar com a formação de aprendizes e agentes terceiros, parceiros pouco mapeados no grande processo de ensino-aprendizagem de língua(s) nas escolas”. (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 12).

A partir disso, uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema torna-se inadiável, já que as respostas poderiam servir para um melhor entendimento do lugar desses agentes nos processos de ensinar e aprender línguas, bem como para orientar suas reflexões, além de servir como base para possíveis pesquisas subsequentes.

⁵ Texto original: This is probably due to the fact that the majority of research on parental involvement has taken place in contexts where children do not typically learn a foreign language, or if language learning does take place, it is learning English as a second language within an English speaking environment.

⁶ Referências: ANDRADE, M. E. S. F. **Muito além da ribalta**: crenças de primeiros, segundos e terceiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças. Universidade de Brasília — UnB. Brasília, 2011.

⁷ GONZALEZ, V. A. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. Universidade de Brasília — UnB. Brasília, 2015.

⁸ OLIVEIRA, H. F. D.; SILVA DOS SANTOS, L.; SEBBA FERREIRA, M. E. AGENTES DA ABORDAGEM: PRIMEIROS, SEGUNDOS E TERCEIROS. **REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, Inhumas, v. 1, n. 2, outubro 2009. ISSN 1984-6576. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/download/2840/1802>. Acesso em: 08 set. 2017.

Portanto, após essa breve apresentação, podemos afirmar que temos motivos para argumentar que não seria adequado relegar membros consideráveis, pois eles também possuem o seu valor dentro do processo da formação em que outros agentes atuam. Primeiro, porque são os pais os primeiros “professores” de seus filhos: estimulam a fala, ensinam os primeiros passos, orientam quanto a eventuais perigos: “[...] Os pais ou outros cuidadores são os primeiros professores das crianças e este papel continua mesmo quando começam a escola. [...]”⁹. (KALAYCI e ÖZ, 2018, p. 832).

Segundo, porque não é fácil (apesar de possível) estudar sem o apoio paternal. Mesmo pais sem muita escolaridade, mas conscientes da importância dos estudos, não medem esforços na hora de auxiliar o filho, seja com o seu custeio, seja com palavras de apoio e motivação em momentos de desânimo.

Além disso, muito se tem dito sobre sua presença na escola melhorar não somente o ambiente (com o aprimoramento da estrutura física da instituição, por exemplo), como o próprio rendimento dos filhos. Isso porque o sentimento de pertencimento faz com que se enxergue a escola como parte da própria realidade e não como uma ilha em que se entrega o estudante à instituição, visto que, em muitos casos, delega-se a ela a responsabilidade por sua formação.

Pais têm que ser parceiros na vida escolar de seus filhos, talvez essa seja uma importante engrenagem (mas não a única) para o ciclo da educação funcionar bem. Para tanto, trazemos esta pesquisa com a esperança de que sirva como instrumento na busca de melhorias para o processo de ensino de línguas como um todo, especialmente como base de apoio para os pais.

Por nossa prática profissional percebemos como pode ser complicado para um responsável dirigir-se à escola. Há casos em que esses trabalham o dia todo, além dos que dormem no serviço e retornam somente aos fins de semana. Experiências anteriores¹⁰ de promover cursos específicos para esse público, com o objetivo de levar os responsáveis à reflexão, mostraram-se ineficientes. Tentamos, assim, trazer soluções para a questão.

⁹ Texto original: [...] The parents or other caregivers are the first teachers of children and this role continues even when they start school.

¹⁰ A esse respeito, trataremos novamente no Capítulo 4: Análise e discussão dos resultados.

A preparação de um material que pode ser levado consigo é a esperança de que haja o despertar dos pais para a reflexão em relação ao processo de aprendizagem de línguas no qual seus filhos estão inseridos. Se não é possível estar presente com frequência na escola do filho, por que não preparar um material que possa ser distribuído e, com isso, levar o pai à reflexão onde quer que esteja?

1.2 Objetivo Geral

O objetivo maior da presente pesquisa é o de compreender o que pensam e fazem pais e responsáveis na tentativa de apoiar e aconselhar seus filhos quando esses aprendem uma língua estrangeira (LE) na escola. O estudo também pretendeu ouvir uma amostra de pais acerca de suas percepções sobre as práticas de apoio aos filhos para o melhor aproveitamento da aprendizagem de uma (nova) língua.

Entendemos que está incluída nessa questão investigar a distância ou proximidade dessas percepções e ações informais com relação a uma versão adequada de ensino proveitoso, quando ocorre maior chance de bem-estar no processo escolar de aprender línguas com aproveitamento (na forma de aquisição, possivelmente, embora não tenhamos agido para observar uso efetivo da língua-alvo).

Aspectos salientes dessa teoria encontram-se presentes em um roteiro impresso¹¹ (Apêndice B) preparado e posto nas mãos dos pais após reuniões presenciais com eles na escola observada. Contudo, não se trata de sua versão final, mas um primeiro esboço para sondar a receptividade dos responsáveis.

1.3 Objetivos Específicos

- a) Investigar em que pontos o processo reflexivo dos pais ocorre espontaneamente. Isso pode contribuir para uma possível formação de pais no âmbito da aprendizagem ou aquisição de uma língua estrangeira por seus filhos;

¹¹ Possíveis interessados em obter a versão digital do roteiro podem enviar mensagem para o endereço eletrônico: keila.dos.santos@gmail.com

- b) Elaborar um roteiro para auxiliar os terceiros agentes “pais” no processo de apoiar/orientar em casa o desenvolvimento dos filhos na aprendizagem de uma LE na escola;
- c) Apresentar esse roteiro para outros profissionais da área com o intuito de aperfeiçoá-lo, para, então, oferecê-lo aos pais em ocasião posterior ao término da pesquisa.

1.4 Perguntas de pesquisa

1. Como um conjunto de pais (terceiros agentes) descreve suas intervenções na orientação ou estímulo de seus filhos que estudam uma língua estrangeira (LE) na escola?
2. Qual o espectro de abordagens elicitado no corpus?
3. Como reagem, inicialmente, os pais que recebem material impresso produzido pela pesquisadora para apoiá-los na tarefa de ajudar seus filhos a aprender a LE que estudam na escola?

1.5 Organização da dissertação

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos, que incluem esta Introdução, com a apresentação de sua contextualização e justificativa, bem como os objetivos e perguntas de pesquisa; há, ademais, as considerações finais.

No **Capítulo 2**, apresentamos a fundamentação teórica, em que trazemos os conceitos básicos da Linguística Aplicada. Nesta parte, apresentamos a figura dos terceiros agentes, com o intuito de entendermos em que contexto enquadram-se os pais. A partir disso, eles são situados dentro do Modelo da Operação Global de Ensino — OGEL, quando, em seguida, sugerimos, no item referente a Abordagens (2.3.1), um modelo para a abordagem dos pais. Tocamos, também, na tensão entre tais abordagens (2.3.1.1), fato que pode culminar no conflito ou acordo entre essas. De mãos dadas com as abordagens, encontramos as competências, momento em que nos ateremos mais à competência característica dos pais, a competência implícita.

Ainda no mesmo capítulo, temos as discussões referentes à formação de agentes, com indagações referentes também às políticas públicas que fomentam essa

área. Tecemos observações acerca de como seria a formação específica para os pais, vemos seus conceitos e até “destrinchamos” a competência implícita — CI. A reflexão é vista aqui como o carro-chefe para a tomada de consciência dentro do processo formador. Além disso, exploramos, no subitem 2.6, o envolvimento dos pais na área específica do ensino de línguas (EL).

No **Capítulo 3**, discorremos sobre os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, bem como seus aspectos éticos e métodos de observação usados para análise de registros e posterior coleta de dados.

No **Capítulo 4**, apresentamos a análise e discussão dos resultados, quando introduzimos os participantes da pesquisa: nove responsáveis e um professor-colaborador. Além disso, mostramos a importância da cooperação de todos os agentes do ensino de línguas: primeiros, segundos e terceiros (os pais, em nosso caso), com o objetivo comum de alcançar melhorias referentes a boas práticas relacionadas à participação desses responsáveis na Área de Formação, Ensino e Aprendizagem de Línguas (FAELin).

Por fim, apresentamos as considerações finais, momento em que refletimos acerca da pesquisa como um todo e trazemos as conquistas e dificuldades ocorridas durante o processo.

CAPÍTULO 2

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As discussões que impelem esta pesquisa têm como base de sustentação teórica, em sua maioria, autores oriundos da área de formação, aquisição e ensino de línguas (FAELin). Almeida Filho (2011, 2013, 2014, 2015, 2018a) é, com certeza, a fonte de que mais nos servimos para embasar os argumentos aqui propostos. Isso se deve ao fato de que o tema aqui tratado, o estudo de como pais podem ser orientados acerca dos estudos de línguas de seus filhos, não possui precedentes acessíveis, sendo, portanto, algo quase inédito. Desse modo, foi nesse autor que pudemos nos pautar por inúmeras vezes para tratar de algo tão específico. Assim, para as discussões acerca do tema *abordagens* (subseção 2.3.1) esse foi o autor em que nos baseamos para tratar das questões aqui levantadas.

Desse modo, o subitem 2.3.2, que trata das *competências*, traz Perrenoud (1999a, 2008), Gaspar (2004), Sant'Ana, Moura e Costa (2014), Behar (2013), Barçante (2014), Blatyta (2005), além do próprio Almeida Filho (2013, 2014, 2015, 2016). Com exceção de Perrenoud, todos os demais autores encontram-se na FAELin (sigla usada para designar a disciplina de Ensino de Línguas / EL, com seus três processos básicos — formação, aquisição e ensino — e o objeto comum a eles: “língua”). Isso mostra uma intenção de nossa parte em trazer embasamento teórico de dentro da própria área específica dos estudos sobre a aquisição e ensino de línguas em contextos escolares.

A respeito do tema *atitude*, reportamo-nos a Ortega (2013), Basso (2008), Caria Filho e Silva (2016), além de Almeida Filho (2011, 2014, 2015). Para as discussões que envolvem o tema *motivação*, trouxemos conhecimentos advindos dos estudos de aquisição de segunda língua (ASL, em português, ou *Second Language Acquisition* — SLA, em inglês), com autores como Gardner (2007), Gass, Behney e Plonsky (2013), Ortega (2013), Dörnyei (2003) e Almeida Filho (2011, 2013, 2015).

Em seguida, referimo-nos ao item 2.5 (referente à *formação de terceiros agentes*) com os estudos de Prabhu (1990), Schön (1997), Almeida Filho (2016, 2018a), Telles da Cruz (2017), Blatyta (2005) e Ribeiro (2014). No capítulo 3, referente

à metodologia de pesquisa, pautamo-nos nos seguintes autores: Chizzotti (1995), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Moita Lopes (1996), Cavalcanti (2007), Laville e Dione (1999), Lüdke e André (1986), Denzin e Lincoln (2006), Schwandt (2006), Paiva (2005) e Stake (1994).

Por fim, no capítulo 4, referente à análise e discussão dos resultados, usamos a tese de doutorado de Ribeiro (2004), proveniente da área de psicologia, mas que se adequou em muito a nossos propósitos nesta pesquisa. Todavia, pedimos desculpas se por ventura parecer que há um excesso no uso de citações de terceiros relativos a essa autora, com o emprego do termo *apud*. Isso ocorre pelo fato de a mesma fazer um apanhado de resultados advindos de outros pesquisadores em relação à escola e aos responsáveis; mesmo assim, procuramos nos valer desse recurso com parcimônia. Além dessa, contamos com os estudos de Denzin (2012), e, acerca especificamente dos pais no Ensino de Línguas (EL), pudemos embasar-nos nas teorias de Kalayci e Öz (2018), Castillo e Camelo (2013), Forey, Besser e Sampson (2015), além do depoimento de James [2014].

Iniciamos, assim, as discussões relativas aos autores acima citados com os questionamentos referentes à figura dos terceiros agentes.

2.1 Quem são os terceiros agentes

Em relação aos agentes dentro do processo de ensino/aprendizagem comunicativo, Almeida Filho (2013) os define como ligados de algum modo aos processos de aquisição, instrução ou formação. Em uma seção intitulada *Terceiros*, o autor assim os coloca:

Além dos alunos e professores, todo processo de ensino-aprendizagem de línguas é também afetado pela força relativa de terceiros, ou seja, de agentes que não são professores nem alunos como, por exemplo, autores do material adotado, coordenadores de área, diretores, criadores de franquias, pais de alunos crianças ou muito jovens [...]. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 115).

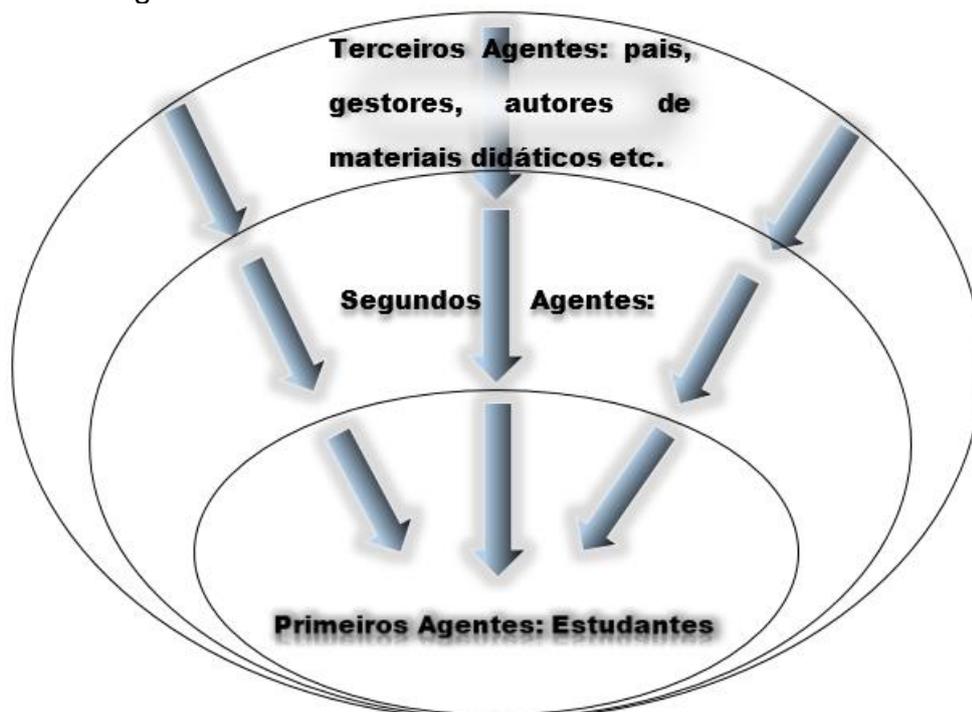
Desse modo, os agentes são assim classificados:

- a) **Primeiros Agentes:** alunos/aprendizes;

- b) **Segundos Agentes:** professores; e
- c) **Terceiros Agentes:** aqueles que não estão diretamente ligados ao processo, mas nem por isso são dispensáveis. Exemplos são: gestores, coordenadores, autores de materiais didáticos etc., além dos pais.

A hierarquia aqui presumida deve-se ao fato de o primeiro foco da abordagem comunicativa, em uma aula de línguas, ser o aluno. A partir dele, giram os demais agentes, observada sua hierarquia, a saber, os segundos (professores), como sendo aqueles que estarão mais diretamente ligados aos primeiros. Por último, temos os que fazem parte do processo, mas não agem tão incisivamente, os denominados terceiros agentes:

Figura 1 — Ilustração da atuação dos Agentes dentro do processo de ensino - aprendizagem de línguas



Fonte: Figura elaborada pela autora

Por meio dessa figura, evidenciamos os estudantes como o centro dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas. A partir desse centro, outros agentes desenvolvem-se, a saber: os segundos (os professores de línguas) e, por fim, mais afastados do centro, os terceiros.

2.2 O modelo OGEL

Na especificidade da área de Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin) ou Ensino de Línguas (EL), possuímos, dentro do Modelo Almeidiano (SANT'ANA, 2018), um modelo que nos abrange enquanto profissionais do campo de línguas. Nele, visualizamos o funcionamento dos processos que compõem o ensino de línguas (EL), a saber:

- a. Aprendizagem e Aquisição de Línguas; e
- b. Ensino de Línguas

Esse modelo consegue abarcar as diversas fases e aspectos predominantes em nosso rol de atuação. Não precisamos, assim, recorrer a disciplinas de contato para compreender como funciona nosso próprio ofício. A partir dele, todos os agentes envolvidos no ensino de línguas (EL) são aptos a integrar, de forma mais contundente, esse processo e não somente a fazer parte de uma lista:

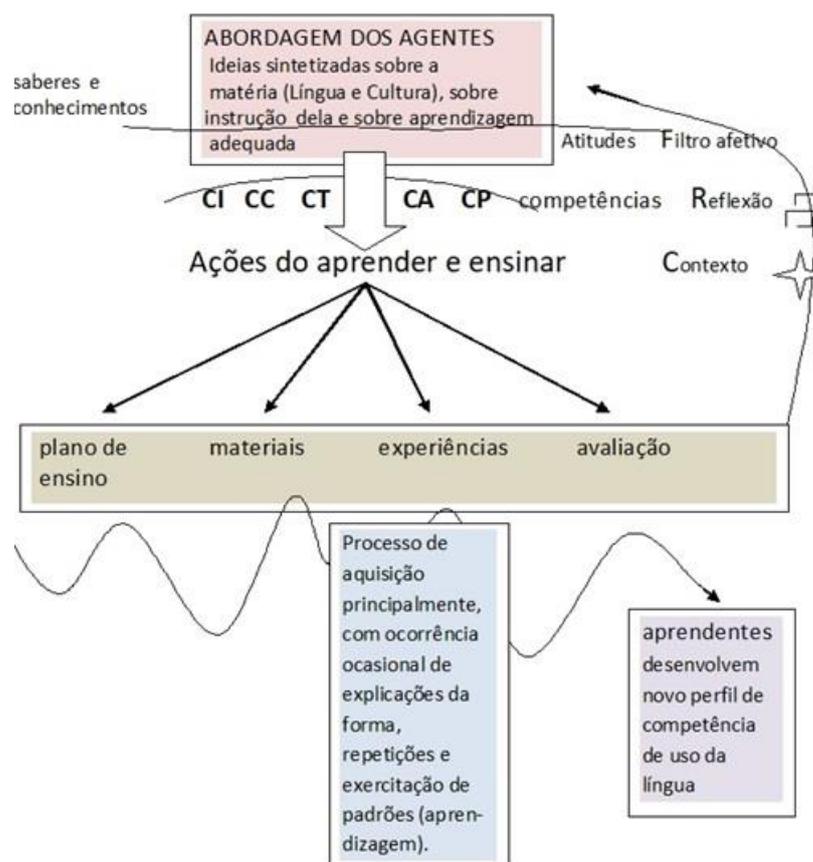
Com essas visões de língua, de ensinar e aprender essa língua posta como alvo, professores, alunos e terceiras pessoas envolvidas no processo de aprendizagem ou ensino de um idioma podem opinar, comentar, influenciar, ensinar e aprender de determinadas maneiras. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 12).

O Modelo OGEL — Operação Global de Ensino de Línguas — ficou conhecido ainda na década de 1990, com o histórico livro “Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas”, do referido autor. Já em outra publicação, “Quatro Estações no Ensino de Línguas”, que pode ser considerada como uma sequência do anterior, ele relata um pouco da história do referido modelo:

[...] A ele dei o nome de operação global de ensino de língua(s) – OGEL – em 1982 quando, pela primeira vez, ensaiei um desenho de sua estrutura e funcionamento [...]. Não logrei essa concepção baseado na proposta de alguma autora ou autor que admirasse à época, mas como um passo num longo processo de maturação apontado para a montagem do quebra-cabeça dos processos incidentes na aquisição com ensino de línguas e na formação dos agentes que concebem, fabricam ou influenciam esses processos. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 10).

Como o próprio o escritor coloca, nesse modelo podemos reconhecer agentes e “forças” que atuam no processo de ensino de línguas. Abaixo, segue sua representação:

Figura 2 — Representação gráfica do Modelo OGEL



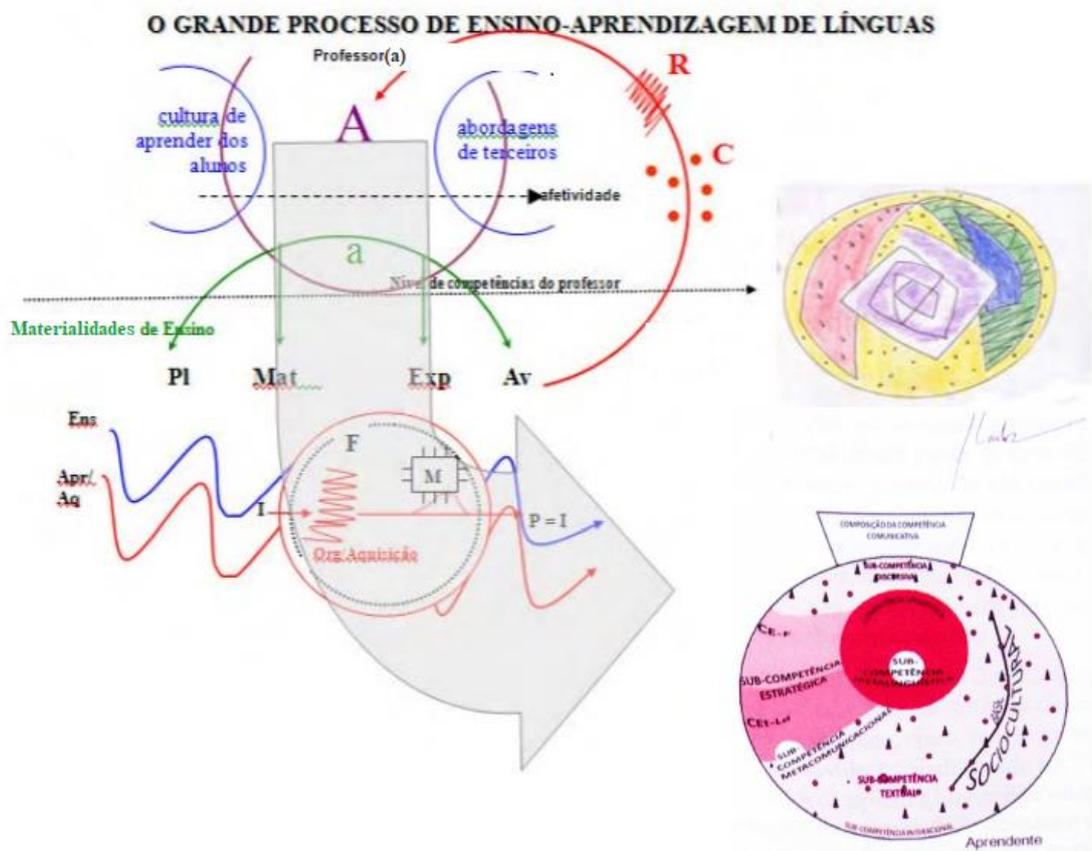
Fonte: (ALMEIDA FILHO, 2018a, p. 64)

Vemos, portanto, as quatro dimensões da materialidade do fazer do professor de LE expressas no planejar do curso, na produção / seleção de materiais a serem utilizados em sala, na experiência na língua-alvo e na avaliação do rendimento dos aprendentes. Tais fases são a materialização da abordagem de ensinar, expressa pela força das competências postas em ação.

Onde estariam alocados, portanto, com base nesse modelo, os terceiros agentes? Em uma versão mais recente, intitulada *O Grande Processo de Ensino-*

Aprendizagem de Línguas, constante em Almeida Filho (2011), o autor amplia o modelo que passa a conter, também, os entes estudados neste trabalho acadêmico. Apresentamos, a seguir, sua reprodução:

Figura 3 — Representação gráfica do Modelo OGEL (versão mais recente)



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2011, p. 36-37

De acordo com o autor, trata-se “de um modelo expandido da grande operação de ensino de língua(s) ampliado em 2003 e acrescido de uma nova representação da competência comunicativa alvo em 2010”. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 21-22). E para entender melhor como este funciona, o autor coloca que:

Hoje, há nessa representação teórica a ideia de movimento no fluxo geral de cima para baixo e depois para a frente na direção do resultado do processo instaurado. Para baixo, vai-se na direção do concreto, como a realidade das aulas, por exemplo, mas também a da materialidade do planejamento de curso, a da escolha e produção de materiais de ensino e a dos instrumentos de avaliação de rendimento dos alunos, todas elas coordenadas pelo professor de língua(s). Para a frente, vai-se na direção da construção de uma competência comunicativa na nova língua. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 22).

A abordagem de terceiros, que pode ser vista na figura, será tema do subitem listado a seguir.

2.3 Abordagens e Competências: algumas definições

Iniciamos esta seção com discussões pertinentes sobre abordagens e competências e suas relações no que tange ao contexto do ensino de línguas (EL).

2.3.1 Abordagens

Como poderia ser definida a abordagem dentro do processo de ensino de línguas (EL)? Almeida Filho (2013) assim a coloca: “Uma abordagem 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”. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 30). Em outra publicação, o autor a define como:

[...] uma capacidade de ação complexa, atravessada por atitude(s) traduzidas em postura(s), a partir de uma base de conhecimentos relevantes atribuíveis a pelo menos duas categorias distintas — uma tácita, implícita e espontânea; e outra de origem formal, teórica, declarativa ou explicitável. (ALMEIDA FILHO (org.), 2014, p. 11).

Por essas definições, podemos assim entender que a(s) abordagem(s) encontram-se no plano do pensamento, de onde tiramos toda a gama de lembranças, memórias, recordações e experiências para que ideias surjam e, com isso, possamos

concretizá-las em ações. Podemos afirmar que é por aqui que se começa o processo de ensino - aprendizagem de línguas. (ALMEIDA FILHO, 2011).

Como asseveramos anteriormente, o modelo OGEL, em sua versão expandida, prevê a existência da abordagem de terceiros. Observa-se, com isso, que nesse ambiente não há apenas uma abordagem: a teoria protagonizada por Almeida Filho (2013) permite dizer que não apenas professores possuem uma abordagem de aprender, mas também alunos e terceiros agentes: “[...] Essa ação é a materialização de uma força potencial que pode mover os agentes (professores, alunos e terceiros) para atuar no ensino e na aprendizagem desse idioma [...]”. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 13). Alguns exemplos de abordagens são: Abordagem Comunicativa, Abordagem Gramatical, Abordagem Reflexiva, Abordagem Interacional-comunicativa, Abordagem da Formação, entre outras. Entretanto, o próprio autor conta que, inicialmente, tal fato não foi percebido:

Não havia à época a consciência que tenho hoje de que alunos, para aprender, também se apoiam numa abordagem de aprender e que mesmo terceiros agentes possuem uma visão de estudar e ensinar línguas que exercitam nas oportunidades que têm de opinar e agir sobre o ensino de línguas. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 21).

Dessa forma, segundo o autor, ficou claro que a abordagem de ensinar do professor não atuava sozinha, mas em consonância com outras que também agiam no ambiente de ensino-aprendizagem: “[...] as abordagens de aprender dos alunos e de ensinar e aprender de terceiros (diretores, coordenadores, autores de materiais adotados entre outros”. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 08).

Os terceiros adquiriam, assim, certo status nesse processo: passavam de simples espectadores para também serem agentes dentro desse ambiente de ensino-aprendizagem de línguas. Diretores, coordenadores alcançavam seu lugar, autores de livros didáticos começavam a ser analisados como forte influência no atuar de professores e de aprender de estudantes (algo, até então, despercebido pela maioria dos profissionais da área). Desse modo:

O conceito de abordagem (A) sustenta, na minha teorização, que professores, alunos e terceiros (os agentes de relevante inserção em cada situação) são movidos por ideias e feixes de ideias que estão num contínuo de aderência confiante à base de conhecimentos relevantes. (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 13).

Esse tipo de abordagem é denominado pelo autor como *abordagem lateral* (ALMEIDA FILHO, 2014), já que não se encontra dentro do contexto da sala de aula, mas refere-se a abordagens que provêm de agentes externos, os terceiros agentes estudados neste trabalho acadêmico.

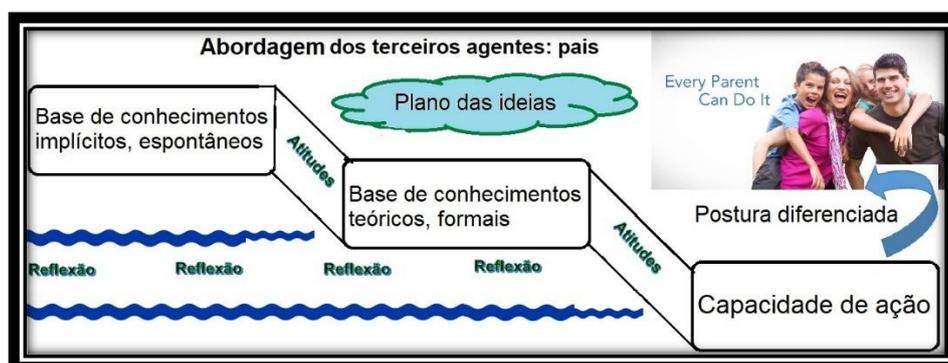
Contudo, ainda faltava dar destaque à importância paterna dentro dessa “revolução” na esfera dos agentes do ensino de línguas. Pretendemos, com esta pesquisa, abrir novos horizontes para que os pais sejam lembrados de uma maneira diferenciada, com base teórica, daqui para frente. Que eles não sejam apenas citados como um dos terceiros agentes, mas reconhecidos e caracterizados dentro de suas especificidades.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que os agentes aqui pesquisados — os pais — possuam sua própria abordagem de ensino, visto que podem agir com e sobre seus filhos que aprendem línguas na escola, especialmente os menores sob sua supervisão direta, a partir de uma abordagem pessoal, mas também socialmente compartilhada. De acordo com Almeida Filho (2011):

[...] Um terceiro pode ser um oficial que se acha com autoridade e saber suficiente para interferir, uma diretora imbuída de convicções fortes, coordenadores de equipes cômicos de seu poder e responsabilidade, produtores dos materiais a serem usados no curso ou *pais de menores crentes no seu melhor juízo para o estudo dos seus filhos*. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 23, grifo nosso).

A figura abaixo é uma tentativa de esboçar como esse processo (o da abordagem) ocorre no caso dos pais. Para tanto, baseamo-nos nas teorias do autor acima referido para sua elaboração:

Figura 4 — Modelo proposto para a abordagem dos terceiros agentes, os pais



Fonte: Figura elaborada pela autora, baseada no modelo OGF, de Almeida Filho (2018a)

Nessa figura, destacamos, primeiramente, uma base de conhecimentos comum a todos nós, conhecimentos implícitos e espontâneos. Conforme veremos mais adiante (subseção 2.4.1), por meio de atitudes significativas, levadas por um processo de reflexão, essa gama de conhecimentos informais pode transformar-se em conhecimento formal. Isso pressupõe uma nova atitude, que resulta em ações distintas daquelas tomadas antes de o processo ter início. Como consequência, visualizamos pais com uma postura diferenciada no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) de seus filhos.

Podemos afirmar, de acordo com o exposto até aqui, que a abordagem de um agente específico não caminha sozinha:

A abordagem nunca é, portanto, um conceito simples de uma única pessoa envolvida no processo. Ela é sempre uma adequação de posições dos agentes implicados em cada situação de ensino-aprendizagem, uma equação de ideias e capacidades de ação nesse plano teórico mais alto do modelo OGEL. Professores de línguas, aprendizes e terceiros envolvidos são todos desse material variável, sensível e volátil (em caso de abordagens e competências informais). (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 16).

Ainda que não detenham a mesma teoria do profissional de línguas (*competência teórica*), nem tampouco sofram a mesma pressão de quem está no centro do processo (primeiros agentes), esses personagens também contribuem para a formação dos aprendentes.

2.3.1.1 Tensão entre as abordagens

Por vezes, há conflitos entre diferentes perspectivas de se encarar determinados acontecimentos. Isso pode ocorrer nas relações humanas, como, por exemplo, relacionamentos interpessoais entre pais e filhos, professores e estudantes, colegas de profissão, entre outros. Em nosso caso, na área de aplicação da linguagem, o conflito pode ocorrer entre diferentes abordagens, já que cada agente do ensino possui seu próprio entendimento do que seria melhor para o ensino-aprendizagem de línguas.

O Glossário de Linguística Aplicada / Léxico Vital para o Ensino de Línguas¹², em sua definição do que é *equação de abordagem*, coloca que: “[...] Várias combinações são possíveis entre as abordagens dos diferentes agentes, a saber, professor, alunos e terceiros, que exercem força de acordo com suas concepções sobre língua, ensinar e aprender um idioma”. (Glossa LA — Glossário de Linguística Aplicada, 2008)¹³.

Isso significa que os diversos agentes do ensino de línguas trazem consigo sua própria concepção do que seria melhor para esse ambiente. Como nem sempre há concordância de ideias, é muito comum haver embates (aflorados ou não) dentro do ambiente escolar; visto que:

O professor começa por suas posições, os alunos pelas suas e agentes terceiros que puderem influenciar iniciam suas ações por suas posturas e crenças quando não houver neles pressupostos mais cientificamente embasados. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 23).

Isso gera uma tensão entre as abordagens. De acordo com o referido glossário, essa tensão é definida como uma “[...] oposição competitiva de distintas abordagens uma frente a outra(s) numa dada situação de ensino e aprendizagem de língua(s)”¹⁴. Essa divergência entre as abordagens — a Adotada e a Idealizada — pode ser resolvida pela referida equação de abordagem, pela qual uma delas prevalecerá ou ocorrerá uma possível combinação entre ambas.

O resultado dessa equação dependerá de qual agente tiver mais força em determinada situação de ensino, o que pode acontecer com primeiros, segundos e terceiros, inclusive: “Pode ocorrer que a abordagem prevalecente seja a de um terceiro com maior poder de influência no centro, escola ou empresa [...]”. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 23).

Nesse sentido, deve-se salientar a importância da reflexão (subseção 2.5.1) no processo de ensino e aprendizagem como uma forma de resolver esse conflito. Esse processo ocorre quando há um estranhamento, um desconforto por parte de determinado agente ao perceber como desenvolve sua própria prática. Esse

¹² Projeto coordenado pelo professor José Carlos Paes de Almeida Filho, no Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: <http://sala.org.br/JOOMLA/index.php/glossario>. Acesso em: 02 de mar. 2020.

¹³ Disponível em: <http://sala.org.br/JOOMLA/index.php/e>. Acesso em: 06 set. 2017.

¹⁴ *Ibidem*, *op. cit.* Disponível em: <http://sala.org.br/JOOMLA/index.php/a>. Acesso em: 06 set. 2017.

estranhamento é capaz de retirá-lo de seu comodismo, por meio da reflexão que transforma, em um primeiro momento, a ação do professor e serve como alavanca para também transformar a conduta de aprendentes e, conseqüentemente, de terceiros.

A seguir, empreendemos discussões acerca das competências, outro aspecto relevante dentro das questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

2.3.2 Competências

Se imaginarmos um fio que ligue a abordagem de ensino de línguas à dimensão concreta da sala de aula, entenderemos que nos referimos às competências, que são a força que transforma essa filosofia em ação, ou, nas palavras de Almeida Filho (2016): “[...] As competências conectam céu e terra. Elas dão a força e a moldura de posição às ideias de ensinar e aprender línguas para convertê-las em ação ensinadora ou aprendedora. (ALMEIDA FILHO (org.), 2016, p. 07). Na mesma linha de pensamento, Sant’Ana, Moura e Costa (2014) afirmam que o conceito de competência encontra-se entre dois níveis, o das ideias e o das concretudes do trabalho de se ensinar.

Desse modo, percebe-se que não são poucos os autores que classificam determinada competência como ligada ao agir. De acordo com Perrenoud (1999a): “A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz”. (PERRENOUD, 1999a, p. 10). Gaspar (2004), também coloca a sua relação com o agir: “[...] A noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas. Ser competente é ser capaz de agir de modo pertinente numa família de situações”. (GASPAR, 2004, p. 62).

Entendemos que tais conceitos não são excludentes, já que estão ligados à concretude da ação. Entretanto, nesta pesquisa, baseamo-nos no Modelo Almeidiano (SANT’ANA, 2018), visto que esse autor trata com clareza e uniformidade especificamente das competências voltadas para o ensino de línguas. Para ele, *competência* significa:

[...] uma força real, de capacidade de decisão e de habilidades para ensinar ou aprender a nova língua. Esse conjunto de saberes e de conhecimentos formais, de atitudes, de capacidade de decisão e habilidades de ação vamos denominar *competências*. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 15, grifo do autor).

Dessa forma, a abordagem, situada no lugar mais alto (mais abstrato e empoderado) do modelo OGEL (Operação Global do Ensino de Línguas), conforme o subitem 2.2, possui seu lado prático ulterior, relativo à ação que se seguirá a ideias ou conceitos, representado, no âmbito das materialidades, pela capacidade de agir no ensino e na formação aperfeiçoadora. Nesse contexto, as competências (tanto de ensinar, de aprender e formadoras) são ações orientadas por uma base de conhecimentos, afetividade e atitudes em uma dada configuração.

Percebe-se, portanto, que é a força da abordagem que anima o processo de ensino e aprendizagem quanto o da formação de agentes e é “[...] entendida como a agregação de uma *configuração de competências* emanada de uma dada *filosofia* [...]”. (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 13, grifos nossos). Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (2008) acrescenta que: “As competências somente têm significação quando traduzidas em atos e inscritas em projetos”¹⁵.

De acordo com Almeida Filho (2013):

[...] As competências partem do conhecimento de base da abordagem e acrescentam uma capacidade de agir no ensino e aquisição. Essa capacidade está sujeita a atitudes mantidas e / ou cultivadas pelos agentes (professores, aprendentes e terceiros)”. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 08).

De modo semelhante, Barçante (2014) coloca as competências como “[...] constitutivas de nossas práticas pedagógicas que se organizam dinamicamente e em feixe e fluxo, configurando-se de maneira diferente e única, de acordo com cada época, cenário, formação do professor, extrapolando, desse modo, a sala de aula”. (BARÇANTE, 2014, p. 212).

Em nossos estudos sobre competências no ensino de línguas dentro da Área Aplicada da Linguagem (Linguística Aplicada), encontramos cinco delas:

¹⁵ (CHARLIER, PAQUAY, *et al.*, 2008, p. 19).

- a) Competência linguístico-comunicacional (visa poder usar a língua-alvo efetivamente no ensino);
- b) Competência implícita (feita de crenças, memórias e intuições informais);
- c) Competência teórica (capacidade de saber e conseguir enunciar explicações formais sobre os processos imbricados);
- d) Competência aplicada (combinação entre conhecimentos informais e teóricos explicitados); e
- e) Competência profissional (ensinar línguas sabendo o valor e os deveres dos professores profissionais).

Todavia, não nos ateremos à explicação minuciosa de cada uma, visto não ser esse o cerne da pesquisa. Para um entendimento mais aprofundado de seus conceitos, sugerimos a leitura de Almeida Filho e Franco¹⁶ (2009), além de Barçante (2014). Examinaremos, com mais acuidade, a competência implícita, (espontânea/informal) por estar potencialmente mais relacionada ao nosso público-alvo — os pais.

Tal escolha justifica-se pelo fato de não termos como foco, nesta pesquisa, o estudo dos segundos agentes, os professores, entes muito conhecidos nos estudos das competências, ou mesmo os primeiros, os estudantes. Aparentemente, percebe-se que a teoria das competências teve início com a pesquisa acerca de professores, com inclusão de estudos sobre alunos; damos ênfase aqui, entretanto, aos terceiros agentes — pais — com o intuito de abrir portas para a pesquisa sobre os relevantes papéis de terceiros agentes nessa área.

Sendo assim, dentro do conjunto de competências já listado, podemos destacar a competência implícita (também chamada de *espontânea*), que provém de experiências próprias previamente vividas, de um arco de crenças, intuições, memórias de aprendizagem e traços culturais de caráter nacional. A esse respeito, Blatyta (2005) afirma que “o ensino é igualmente guiado pelo conhecimento do cotidiano”. (BLATYTA, 2005, p. 68). Como o próprio nome lembra, ela é implícita por

¹⁶ Referência: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FRANCO, M. M. S. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM RETROSPECTIVA E PERSPECTIVA. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 11, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>. Acesso em: 25 nov. 2019.

ser a primeira, aquela que todos possuem, independentemente de se evoluir ou não para outras competências:

[...] Uma visão ou combinação de ideias trazida por alguém para o cenário de aprendizagem com ensino é também definida como um misto de percepções, intravisiões, memórias de aprender outra(s) língua(s), crenças e convicções mantidas. Todas essas são manifestações de uma visão implícita, espontânea, natural. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 12).

Desse modo, todos dispomos de um arcabouço composto por crenças, intuições e experiências colecionadas ao longo da vida e passíveis de serem usadas quando não dispomos de um saber mais apurado e científico, obtido por meio de estudos e formação profissional. Entretanto, no que se refere à Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin), poderíamos, nas palavras de Almeida Filho (2016): “[...] desenvolver descritores de competências para todos os agentes? [...]”. (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 09). Partimos da hipótese de que sim, e, portanto, também os pais se utilizam de tal competência em relação à aprendizagem de LE (língua estrangeira) de seus filhos.

Contudo, nossa intenção aqui é auxiliá-los (com a elaboração de um roteiro, constante em Apêndice B) para o que hoje é feito (intuitivamente) em casa, com seus filhos — estudantes de idiomas — evolua para um patamar mais consciente, um nível teórico que, obviamente, não pretendemos que seja altamente desenvolvido (visto não se tratar de profissionais da área), mas que progrida tanto quanto possível. Nesse sentido, ao se referir às teorias implícitas, Blatyta (2005) afirma que: “[...] Em qualquer processo de mudança, portanto, é necessário trazê-las a um nível mais consciente para melhor entender sua força, sua interferência na “metabolização” de teorias explícitas” (BLATYTA, 2005, p. 69). Almeida Filho (2015) também assevera isso:

[...] cada uma dessas categorias informais, espontâneas, não explicitáveis, de conhecimento intuitivo, de sensações, crenças e memórias de experiências relevantes vividas sobre o aprender e ensinar pode converter-se em algo mais deliberadamente assumido [...]. Partes da teoria informal que sustenta uma visão implícita espontânea pode converter-se, portanto, em teoria explícita formal, ou seja, teoria com t minúsculo pode converter-se em teoria com T maiúsculo. [...]. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 12).

Mais à frente, o autor afirma que essa evolução converge para uma capacidade de ação real, e que essa ação: “[...] pode mover os agentes (professores, alunos e *terceiros*) para atuar no ensino e na aprendizagem desse idioma”.¹⁷ Por conseguinte, qualquer um dos agentes tem a possibilidade de subir degraus quando se trata do processo da área de FAELin, não sendo tal fato exclusivo de determinado ente. Obviamente, não temos a intenção de “converter” pais em profissionais do ensino de línguas (EL); o que pretendemos é auxiliá-los na busca por melhores meios de assistir seus filhos.

Entretanto, uma nova postura requer uma mudança de atitude, assunto a ser tratado a seguir, juntamente com o item relativo à motivação.

2.4 Atitude e motivação

O que nos move quando almejamos alcançar determinado objetivo? De onde vem a força interior necessária para quebrar a barreira entre o possível e o que parece impossível? Os componentes *atitude* e *motivação* são o tópico da presente seção e estão entre os mais estudados dentro das individualidades do aprendiz de línguas (ORTEGA, 2013); outros exemplos seriam: idade, sexo, cognição, personalidade, estratégias de aprendizagem. A presente seção visa entender a teoria a seu respeito, além de tentar desanuviar o caminho para que se entenda como pais podem motivar seus filhos em relação aos estudos de línguas.

2.4.1 Atitudes

Não apenas de conhecimentos espontâneos e / ou teóricos mantém-se quem, de algum modo, associa-se ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. As crenças que os agentes (primeiros, segundos e terceiros) desse processo detêm estão associadas a dimensões afetivas (ORTEGA, 2013), tais como temperamento e preferências, além de emoções como determinação, motivação, curiosidade, respeito por outra cultura, afora sentimentos como ansiedade e frustração.

¹⁷ *Ibidem*, p. 13, grifo nosso.

Esses são apenas alguns exemplos de como a aula de LE (língua estrangeira) é, também, um “campo de afetividades”, nas palavras de Almeida Filho (2015), já que pode ser vista como: “[...] locus de ocorrência contínua e vária de afetividades que nas múltiplas configurações implicam incentivo ou barreira para a aquisição da nova língua”. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 84).

No que concerne à cultura, partilhamos do entendimento de Basso (2008), que coloca o ensino-aprendizagem de línguas como uma possibilidade de diálogo entre diferentes culturas. Para a autora: “[...] entendemos que língua é cultura. Assim sendo, ao ensinarmos uma LE, estamos trabalhando com ela como a maior e mais significativa manifestação cultural de um ou mais povos que a utilizam como língua materna ou segunda língua”. (BASSO, 2008, p. 129).

Entretanto, haveria motivo para alguns adquirirem com mais facilidade uma LE do que outros? Ortega (2013) traz alguns princípios provenientes da psicologia da educação, dos estudos de Robinson (2002 *apud* ORTEGA, 2013), para então relacioná-los à aprendizagem de uma segunda língua; tais princípios sugerem que:

- a. a atitude humana é criada a partir de um complexo de habilidades inter-relacionadas em uma estrutura hierárquica mais do que em uma simples ou direta estrutura;
- b. diferentes processos cognitivos relativos a habilidades estão entrelaçados com os contextos e as possibilidades do ambiente; e
- c. atitudes diferenciadas não podem ser plenamente explicadas a menos que influências motivacionais e afetivas sejam também levadas em conta [...].¹⁸ (ORTEGA, 2013, p. 162, tradução nossa).

A primeira premissa explica o porquê de alguns estudantes de LE possuírem atitudes diferenciadas, no sentido de terem mais facilidade do que outros em relação a determinado assunto. A segunda está relacionada ao *contexto instrucional específico*¹⁹, ou seja, o quanto o professor disponibiliza de insumo implícito²⁰ ou

¹⁸ Texto original: (a) human aptitude is made up of a complex of abilities, interrelated in a hierarchical fashion rather than a simple or direct fashion; (b) differential cognitive processing abilities are intertwined with the contexts and affordances of the environment; and (c) differential aptitude cannot be fully explained unless motivational and affective influences are taken into account as well [...].

¹⁹ *Ibidem, op.cit.*

²⁰ De acordo com o Glossário de LA, insumo refere-se a: “Toda manifestação de linguagem na língua-alvo que pode, eventualmente, se tornar competência comunicativa na interlíngua. O insumo tem de ser recebido por um filtro afetivo favorável para que tenha chance de se converter em competência adquirida. Não deve ainda ser gramaticalmente sequenciado e precisa ser de interesse ou relevante ao aprendente. O insumo pode ser produzido entre os participantes ou trazido pronto para a sala de aula”. (Glossa LA — Glossário de Linguística Aplicada, 2008). Disponível em: <http://sala.org.br/JOOMLA/index.php/j>. Acesso em: 02 dez. 2019. Já o insumo implícito refere-se ao que é processado implicitamente, ou seja, sem ênfase à forma.

explícito em dada situação. De acordo com Tonelli, Pádua e Oliveira (2017), o insumo explícito: “[...] diz respeito às amostras de língua(gem) empregadas com finalidade pedagógica, ou seja, correspondentes à apresentação e reiteração dos conteúdos determinados pelos agentes do processo instrutivo enquanto objetos de ensino”. (TONELLI, PÁDUA e OLIVEIRA, 2017) Já a última premissa versa sobre indivíduos que estão altamente motivados (veremos mais a esse respeito na próxima seção, 2.4.2), ou aos que se mostram mais abertos ou fechados à aprendizagem.

Destarte, ao estudar uma LE, o estudante está inserido em um ambiente cercado de fatores externos. Dentre os que são almejados, podemos citar, de acordo com Almeida Filho (2011):

- a. Motivações de vários tipos em níveis desejáveis e sustentados por períodos mais longos;
- b. Baixa ansiedade frente aos outros participantes,
- c. Autoestima positiva;
- d. *Pouca vulnerabilidade a pressões negativizantes de terceiros principalmente fora da sala;*
- e. Ausência de bloqueios herdados de experiências ruins no passado. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 59, grifo nosso).

Percebe-se, assim, a importância de se saber como lidar com esse ente familiar que estuda outro idioma e nem sempre é confiante de si mesmo (muitas vezes pelo fato de encontrar-se na fase adolescente, que a muitos jovens assusta). Por vezes, o simples fato de se querer saber insistentemente o que foi aprendido durante a aula faz com que o estudante se sinta incomodado, nervoso ou mesmo pressionado, o que faz com que seu filtro afetivo (ou afetividade) permaneça alto. Segundo o Glossário de Linguística Aplicada / Léxico Vital para o Ensino de Línguas, o filtro afetivo refere-se ao: “[...] conjunto de aspectos afetivos configurados de alguma maneira no professor ou aprendente de língua(s)”. (Glossa LA — Glossário de Linguística Aplicada, 2008).²¹

Diante do exposto, é necessário mostrar aos pais medidas eficientes que incentivem o estudo e a prática desse idioma, mas que não coaja o aluno. Podemos, então, perceber que as atitudes tomadas pelos agentes podem ser positivas ou negativas e levam a pensar, sentir e agir de determinada maneira. Como exemplo, podemos pautar-nos no trabalho de Caria Filho e Silva (2016), segundo os quais:

²¹ Disponível em: <http://sala.org.br/Joomla/index.php/f> Acesso em: 27 de outubro de 2019.

As atitudes correspondem, neste caso, a um conjunto de posturas que acompanham os conhecimentos e são elas as responsáveis por dar forma ao conhecimento que é manifestado nas ações visíveis. Contudo, a atitude não se relaciona apenas à base do conhecimento, mas pode decorrer do filtro afetivo e, assim, desempenhar sua função de modo positivo ou negativo. (CARIA FILHO e SILVA, 2016, p. 35).

Ainda em consonância com os autores, no que tange a atitudes positivas e negativas, as primeiras referem-se a ações com resultados positivos, proveitosos, enquanto as segundas dizem respeito a resultados improdcentes. De acordo com eles, “[...] a atitude tem uma interface cognitiva que permite ao sujeito refletir estrategicamente e se predispor a elaborá-la”²². Portanto, levar os pais a refletir sobre sua própria abordagem em relação à aprendizagem da língua estrangeira (LE) pelos filhos é o caminho na busca por melhores resultados de ensino.

Por outro lado, a atitude é um elemento importante relacionado à competência. Isso porque nosso modo de agir passa pelo filtro afetivo e por ele terá resultados favoráveis ou não. Explicamo-nos: imagine você, como aluno, ser solicitado, em seu primeiro dia de aula de línguas, que faça uma apresentação em frente aos demais estudantes. Professor e colegas lhes são estranhos; além de você nunca ter tido oportunidade de praticar essa língua. É bem provável que sentimentos como nervosismo, ansiedade, ato de gaguejar e até pressão baixa e mal-estar venham acometer-lhe, visto que você ainda não tenha a confiança necessária para a tarefa pedida.

Imaginemos, agora, um outro cenário: depois de ter aulas em que foi possível sentir-se à vontade com colegas e professor, fazer pequenas apresentações que não objetivavam avaliar (passar ou reprovar), mas praticar a língua para sanar dúvidas, em um ambiente agradável em que é possível errar sem ser julgado, falar na língua-alvo para se comunicar, em que todos se conhecem e sabem que precisam ajudar-se mutuamente (todos, inclusive professores) em busca de um propósito comum.

A par de ambas situações, em qual você conseguiria agir melhor? Provavelmente, na segunda. É por isso que a competência, essa força que nos faz agir, depende e muito de qual atitude tomamos. De acordo com Behar (2013):

[...] As atitudes revelam o modelo mental do sujeito, seus valores e crenças. Sintonizam-se com as intenções, desejos, vontades do

²² *Ibidem*, p. 35.

indivíduo. Por meio desse elemento, a competência se concretiza, pois significa a prontidão para agir. (BEHAR, 2013, p. 29).

Almeida Filho (2014) também faz alusão às atitudes no que concerne às competências como: “Capacidades distintas de agir na aprendizagem e no ensino de línguas a partir de conhecimentos, sejam eles informais ou formalizados, marcadas por dadas atitudes com relação aos objetos “ensino” e “aprendizagem” [...]. (ALMEIDA FILHO (org.), 2014, p. 14, grifos do autor).

Portanto, entendemos que a atitude unida a competências e abordagem fortalecem (ou enfraquecem, a depender de como se encaminham os fatos) a aula de LE. No entanto, os aprendizes, frequentemente, não se dão conta disso, pelo menos não tanto quanto professores (detentores de maior conhecimento formal) deveriam. A incumbência de um clima agradável no ambiente de ensino e aprendizagem da LE é encargo dos segundos agentes, os professores: “[...] a fase de estabelecimento de clima e confiança é, por necessidade, a primeira a se constituir e ser planejada”. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 46).

Pensemos, então, em como situar esse ambiente de confiança também no meio familiar. Assim, precisamos refletir sobre como podemos mostrar aos pais meios de motivar seus filhos.

2.4.2 Como se motivam pais (e filhos)

Os temas atitude (visto na seção anterior, 2.4.1) e motivação são considerados os mais pesquisados dentro das diferenças individuais nos estudos de aprendizagem de uma segunda língua — L2 — (ORTEGA, 2013), ou, ainda, o tópico referente à motivação é visto como segundo indicador de sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou L2, atrás apenas do já mencionado item *atitude* (GASS, BEHNEY e PLONSKY, 2013). Na concepção dos últimos autores, ela é entendida como diferencial, além de ser um prognóstico para se obter sucesso dentro dos mesmos parâmetros de aprendizagem. Entendemos que esse item é um dos que se encontram dentro do campo das afetividades, mas limitaremos nossa pesquisa nos estudos referentes à motivação, por entendermos ser esta de maior relevância para nossa investigação.

À vista disso, Ortega (2013) afirma ser consenso que habilidades cognitivas por si mesmas não abarcam as diferenças de cada indivíduo. Considerando que pessoas são conscientes e, ao mesmo tempo, voláteis no que tange a comportamento, aprendizagem, além de intenções, objetivos, planos e dedicação, a motivação é considerada uma influência que pode levar o aprendiz de línguas a ser bem-sucedido ou, ao contrário, a falhar. Além disso, ela deve ser contextualizada em um complexo de construtos que se submete a percepções e atitudes.

Como conceito, a autora coloca que, geralmente, motivação é entendida como:

- a) o desejo de iniciar a aprendizagem de uma L2; e
- b) o esforço empregado para sua continuidade.

Entretanto, alguns autores a estudaram como uma questão quantitativa (os canadenses Robert Gardner e Wallace Lambert, alguns de seus principais pesquisadores), tendo em vista que algumas pessoas são altamente motivadas enquanto outras quase (ou nada) o são. Mesmo assim, apesar desses criadores terem desenvolvido o que viria a ser o modelo dominante de motivação na aprendizagem de uma L2, esse sofreria duras críticas por ser muito restrito e não poder ser adequado à área da psicologia (humanidades), justamente por seguir preceitos relativos ao método quantitativo.

O assim denominado AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery*), ou bateria de testes de atitude e motivação, foi dividido em três dimensões, cada qual refletido em uma escala separada do modelo:

- a) **Intensidade motivacional:** explicada pela intensidade com que uma pessoa se esforça na aprendizagem de uma língua;
- b) **Atitudes relativas à aprendizagem de uma L2:** refere-se ao quão prazeroso as pessoas relatam ser quando aprendem uma língua;
- c) **Vontade de aprender:** diz respeito a quanto investimento pessoal é empregado para que se obtenha êxito na língua pretendida.

Isto posto, um dos objetivos desse tipo de pesquisa diz respeito a medir a quantidade de motivação que um indivíduo empregaria no que concerne à aprendizagem de um outro idioma, além de determinar se essa medida quantitativa

pode prever o seu grau de desempenho. Às variáveis que contribuem para aumentar ou diminuir o valor motivacional, dá-se o nome de **antecedentes** ou **substratos motivacionais**, dentre os quais um dos mais conhecidos refere-se ao da **integração** (GARDNER, 2007). Gardner o define como uma atitude de genuíno interesse em aprender uma L2 com o intuito de estar mais próximo à comunidade estrangeira. Subdivide-se em três tipos:

- a) Atitudes favoráveis em relação a falantes da L2;
- b) Interesse por línguas estrangeiras em geral;
- c) Endosso de razões para aprender uma L2 no que concerne à interação de membros falantes dessa L2 (*orientação integrativa*).

Em casos extremos de um valor elevado de integração, pode ocorrer a total identificação com a outra comunidade, a ponto da negação completa em relação à própria comunidade do indivíduo.

Quanto à motivação integrada, ela é citada como a forma mais fácil entre os tipos de motivação e é alcançada quando três condições convergem: o antecedente de integração é alto, o quantitativo de motivação também o é e as atitudes em relação à situação de aprendizagem (professores, colegas de sala, atividades dinâmicas, currículo) são positivas.

Na trilha da evolução das pesquisas sobre motivação, Ortega (2013) salienta que, durante os anos de 1990, autores como Crookes e Schmidt (1991), Dörnyei (1994), além de Oxford e Shearin (1994) inovaram ao aproximar cada vez mais tais pesquisas de variantes qualitativas, e não mais quantitativas, como antes. A influência de Edward Deci e Richard Ryan (psicólogos da Universidade de Rochester, Estados Unidos) trouxe à área uma visão macroteórica, relacionada à teoria da autodeterminação, que preconiza que pessoas são seres predispostos a se desenvolver e aprender durante a vida.

Portanto, o comportamento humano é guiado pela autodeterminação em nossas ações e atividades. Empenho depositado por escolha e amplamente sustentado por inerente prazer pessoal na atividade almejada, como no caso de se aprender uma língua, é caracterizado como **motivação intrínseca**.

Por outro lado, indivíduos cuja aprendizagem dá-se por meios pragmáticos, motivados por forças externas, possuem uma **motivação extrínseca** e possuem

baixa autonomia. Como exemplo, podemos citar aprendizes que buscam melhores salários, uma melhor posição empregatícia, ou simplesmente, esforçam-se porque isso é esperado deles. Tendo em vista que somos mais complexos do que essa dicotomia, há ocasiões em que forças externas, tais como valores, crenças e comportamentos podem ser gradualmente adotados pelo aprendiz, permitindo-lhe ter mais sucesso em seus estudos.

Essa regulação extrínseca pode submeter-se a um processo de internalização, o que resulta em dois estados intermediários que oscilam entre a absoluta regulação externa e a completa autorregulação:

- a) **Regulação introjetada:** ocorre quando as pessoas aderem à pressão externa, o que resulta em sentimento de culpa ou vergonha;
- b) **Regulação identificada:** ocorre quando valores externos são aceitos e adotados como se fossem do próprio indivíduo.

Por fim, outra disfunção extrema é a **desmotivação**, quando o aprendiz não consegue enxergar nenhum valor interno ou externo naquilo que faz, como estudantes que não sabem porque estudam uma LE e expressam tal ato como uma total perda de tempo. De acordo com os estudos de Gass, Behney e Plonsky (2013), apenas estar motivado não é garantia de sucesso: é necessário levar em conta contratempos durante o percurso e deixar uma margem de erro para eventuais percalços.

Ao questionar como a motivação intrínseca relaciona-se com a motivação integrada, a autora traz Noels (2001 *apud* ORTEGA, 2013) que investiga a correlação entre orientação integrativa e motivação intrínseca-extrínseca, e conclui que, quanto mais os indivíduos desejam aprender uma língua por prazer e interesse próprio, mais eles querem interagir com membros da comunidade de L2. Cabe, por conseguinte, mostrar aos responsáveis maneiras de incentivar a prática desse idioma também no ambiente familiar.

Já nos estudos de Gardner (2007), o autor mostra quão importante é a motivação na aquisição de uma segunda língua (L2). Para ele, “[...] motivação [...] é mais complexa do que simplesmente querer aprender uma língua”²³ (GARDNER, 2007, p. 10, tradução nossa), não sendo possível defini-la de uma maneira

²³ Texto original: “[...] motivation [...] is more complex than merely wanting to learn the language”.

simplificada. Apesar de não haver um conceito fácil, podemos enumerar algumas características de uma pessoa motivada, segundo a visão do autor. Para ele, alguém motivado é uma pessoa com um propósito determinado, esforçada, persistente, atenta, com desejos e emoções positivas, é animada, possui expectativas e auto eficácia (pessoa capaz de realizar uma tarefa específica) e tem razões, no sentido de dispor de motivos (motivações) para seguir em frente. Em mais de quarenta e cinco anos de pesquisa, ele também relaciona atitude e motivação ao êxito obtido nos estudos de uma L2, além de outros comportamentos que associam aprendizagem de línguas e retenção.

Ao contrário do que lhe era creditado no início de sua carreira como pesquisador, suas falas mais atuais mostram que há uma tendência em agregar valores qualitativos aos seus estudos sobre o tema. Em um seminário posterior ao ano 2000 sobre plurilinguismo, ele afirma que:

[...] Motivação para aprender uma segunda língua não é uma equação simples. Não se pode mensurá-la por uma escala; talvez toda gama de estudos sobre motivação não possa ser avaliada nem mesmo por três ou quatro escalas. Definitivamente, ela não pode ser avaliada apenas pedindo a indivíduos que deem razões pelas quais acham que aprender uma língua é importante para eles.²⁴ (GARDNER, 2007, p. 10, tradução nossa).

Ele considera a existência de dois tipos de construtos motivacionais: a motivação referente à aprendizagem de uma língua e a motivação relativa à aprendizagem em uma sala de aula de línguas. O primeiro refere-se à motivação de aprender (e adquirir) uma L2, relevante em qualquer contexto de aprendizagem de línguas, além de ser uma característica individual (não um traço de personalidade) que se aplica a alguém que aproveite qualquer chance de estudar um idioma.

Já no segundo caso, a motivação no ambiente de sala de aula de LE, Almeida Filho (2015) também vê esse cômodo como um local especial, um espaço físico propício para a aquisição de línguas. Mais do que isso, a sala de aula:

[...] pode motivar ao criar ambiência confortável, idiomática, culturalmente marcada, divertida, instigadora, memoradora,

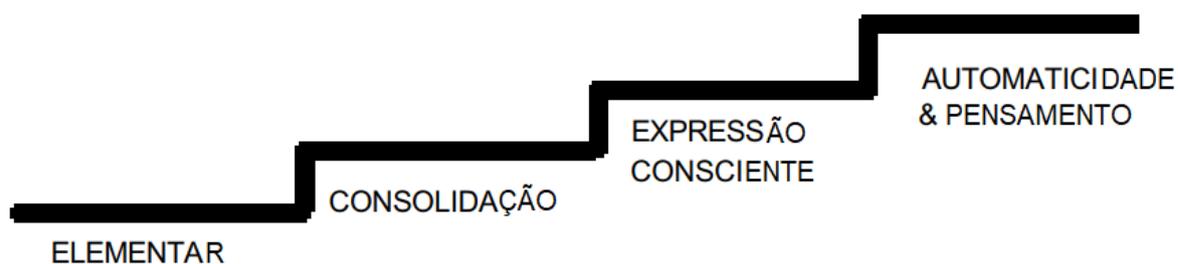
²⁴ Texto original: Motivation to learn a second language is not a simple construct. It cannot be measured by one scale; perhaps the whole range of motivation cannot be assessed by even three or four scales. It definitely cannot be assessed by merely asking individuals to give reasons for why they think learning a language is important to them.

solidária e envolvente. A motivação pela sala se constitui num dos feixes de motivação para aprender a língua que nos energiza para aprender se não for derrotada por outros fatores afetivos vigentes na situação e no próprio aprendiz. [...]. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 79).

No caso de Gardner (2007), seu entendimento sobre esse ambiente volta-se para a percepção que o indivíduo tem da tarefa que lhe é solicitada, além de se tratar de um tipo de motivação involuntária em grande parte. Logo, a pessoa será influenciada por fatores associados ao ensino de línguas, tais como: a atmosfera da sala de aula, o professor, o material utilizado, os conteúdos do curso etc. Ambos os casos podem ocorrer concomitantemente, não sendo possível delinear seus limites. Porém, é preciso considerar a coexistência de um e outro.

Em seu modelo de aquisição e desenvolvimento de uma segunda língua, o autor, à semelhança de Krashen²⁵, enxerga pelo menos quatro estágios, parecidos com o desenvolvimento de uma criança:

Figura 5 — Previsão de estágios em modelo de aquisição de segunda língua e desenvolvimento — Gardner



Fonte: (GARDNER, 2007, p. 12, tradução nossa)

Assim como uma criança desenvolve sua língua materna, nesse modelo o estudante passa do **estágio elementar** (com aprendizado de vocabulário básico), para o **estágio da consolidação** (com o reconhecimento da língua como um sistema, com regras e estruturação de sentenças etc.). No caso de um outro idioma, o estudante percebe alguns elementos similares e outros diferentes em relação à L1 — língua materna.

²⁵ Para um estudo mais aprofundado da teoria de Krashen, ver a edição do próprio autor especial para a internet do livro **Principles and Practice in Second Language Acquisition**, de 1982, constante em http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (Acesso em 04 dez. 2019).

No terceiro estágio, o da **expressão consciente**, a pessoa consegue se expressar na língua, mas com excessivo esforço deliberado, voluntário. O aluno de L2 tem hesitações (semelhante a algo muito comum entre brasileiros ao emitir: “— É...”, ao iniciar sentenças no âmbito oral). Vemos, aqui, semelhanças com o monitor²⁶ do Modelo Almeidiano (SANT'ANA, 2018). Até o terceiro estágio, ocorre a aprendizagem da língua, com desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que permitem alcançar vários degraus de comunicação, mas é no quarto estágio, o da **automaticidade e pensamento**, em que haveria a aquisição, quando a língua se torna automática, parte do próprio falante. Segundo Gardner, “[...] o que me impressiona é que a motivação esteja implicada em todos os estágios”²⁷.

O autor considera, ainda, dentro do contexto escolar, a existência de dois cenários: o **contexto educacional** (presente em qualquer matéria escolar e referente ao sistema educacional e ao ambiente da sala de aula, com todo seu contexto e expectativas por parte do estudante) e o **contexto cultural** (que não se mostra tão relevante para a maioria dessas disciplinas). Ao afirmar que o trato com a LE não deveria ser o mesmo dado às demais disciplinas, ele se encontra, de certo modo, na mesma linha de pensamento de Almeida Filho (2011), assunto tratado anteriormente na introdução desta pesquisa, quando atenta para o fato de que:

[...] estudar uma segunda língua não é o mesmo que estudar a maioria das outras matérias, já que essa envolve aceitar elementos de uma outra cultura (por exemplo, vocabulário, pronúncias, estrutura da língua etc.), enquanto a maioria das outras matérias escolares envolve elementos comuns à própria cultura da pessoa [...]. (GARDNER, 2007, p. 13)²⁸.

Do mesmo modo, Dörnyei (2003) acredita que uma segunda língua (L2) não deveria ser aprendida da mesma maneira que as demais disciplinas escolares, ainda que haja elementos que sejam passíveis de serem ensinados, como as regras

²⁶ De acordo com as teorias de Almeida Filho (2013), o chamado *monitor consciente de regras* refere-se a uma espécie de “editor” mental, ao qual o aprendiz de LE recorre para se lembrar de regras temporariamente. Além disso, necessita de tempo para ser acionado, daí sua limitação na oralidade. (Glossa LA — Glossário de Linguística Aplicada, 2008). Disponível em: <http://sala.org.br/JOOMLA/index.php/m>. Acesso em: 5 dez. 2019.

²⁷ Texto original: [...] what amazes me is that motivation has been found to be implicated at all stages.

²⁸ Texto original: [...] studying a second language is unlike studying most other subjects in that it involves taking on elements of another culture (i.e., vocabulary, pronunciations, language structure, etc.), while most other school subjects involve elements common to one’s own culture [...].

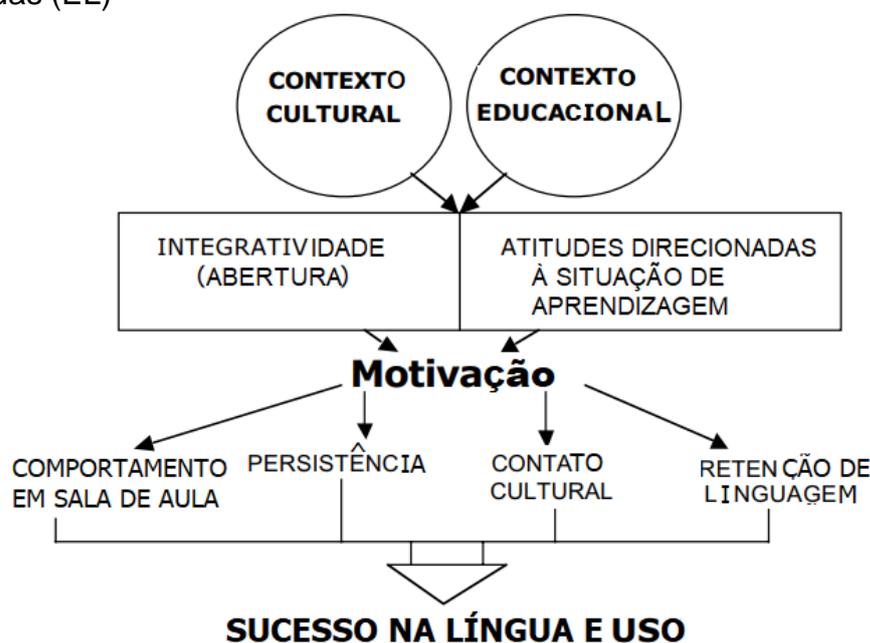
gramaticais e elementos lexicais. Tal situação em muito se assemelha ao que é feito nas escolas regulares brasileiras, onde se estuda (no sentido de *aprender*) a língua, ao invés de vivenciá-la. Logo, a L2 possui sua esfera social e cultural, o que a torna um evento que clama pela incorporação de elementos provenientes da cultura dessa língua.

Levando em conta os preceitos sobre motivação, Gardner (2007) sugere que, por ser membro de uma cultura em particular, o indivíduo traz consigo peculiaridades singulares, únicas, que são influenciadas por essa cultura, o que é expresso por suas crenças, atitudes, ideais, traços de personalidade, expectativas, entre outros. Com isso, ele terá, na área de aprendizagem / aquisição de línguas, atitudes que direcionarão suas expectativas, crenças do que é ou não importante saber em relação à LE, preferências sobre o que estudar, atividades que lhe despertem o prazer de aprender mais sobre esse novo universo.

Esse contexto cultural, influenciará, por assim dizer, a visão que o aprendiz terá acerca dessa aprendizagem, se será bem-sucedido ou não ao se dedicar a seus estudos. Como exemplo, podemos citar a crença já enraizada de que brasileiros teriam mais facilidade em aprender a língua espanhola devido à proximidade entre os dois idiomas. Isso implica que, de antemão, o estudante já se sinta motivado, visto que acredita ter certa predisposição em obter êxito no outro idioma.

Os dois contextos (cultural e educacional) teriam, assim, reflexos em dois componentes relativos à motivação e que deles derivam: o da **integratividade** (que deriva do contexto cultural e desperta no aluno o interesse por essa e outras culturas, seus membros e comunidade) e o de **atitudes direcionadas à situação de aprendizagem**, que deriva do contexto educacional e tem influência nas atitudes do indivíduo referentes a todas as variáveis do sistema de ensino; isso, por sua vez, influenciará o seu nível de motivação. A seguir, um modelo proposto pelo autor para os efeitos desses dois contextos na motivação referente à aprendizagem de línguas:

Figura 6 — Efeitos dos contextos Cultural e Educacional na motivação na área de ensino de línguas (EL)



Fonte: (GARDNER, 2007, p. 14, tradução nossa)

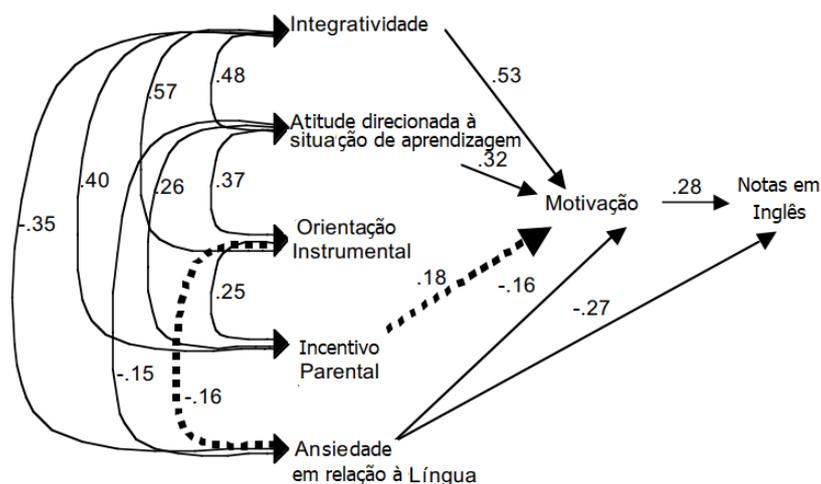
Além das variáveis aqui mencionadas (motivação, integratividade e atitudes direcionadas à situação de aprendizagem), o autor também traz à discussão outras três: ansiedade em relação à língua, orientação instrumental e incentivo paternal. A maior parte de sua pesquisa foi conduzida no Canadá, com canadenses nativos de francês (e estudantes de inglês) e canadenses nativos de inglês (e estudantes de francês). Com algumas críticas de que seus resultados não pudessem ser aplicados em outros países, ele resolveu investigar também em outras localidades (inclusive no Brasil) e ficou maravilhado em como os resultados são semelhantes. Em suas conclusões, ele percebeu que:

- a) estudantes mais motivados tendem a ter resultados mais satisfatórios em relação àqueles menos motivados (*motivação*);
- b) quanto mais ansioso o aluno, mais baixas são suas notas (*componente da ansiedade*);
- c) estudantes com mais identificação e abertura para outras culturas (*componente da integratividade*) alcançam melhores notas;
- d) estudantes que percebem o valor (motivo, razão) de se estudar um idioma saem-se melhor em relação a outros (*orientação instrumental*);

- e) o incentivo paternal, como o visto pelo ponto de vista de uma criança, não teve tanta correlação com as notas obtidas²⁹.

Abaixo, segue uma figura referente à sua análise do caminho (*Path Analysis*):

Figura 7 — Análise do Caminho



Fonte: (GARDNER, 2007, p. 17, tradução nossa)

Nela, conclui-se que a motivação está presente como mediadora das variáveis utilizadas na pesquisa quando se pensa em alcançar êxito em relação à aprendizagem de línguas. Outrossim, percebemos que as atitudes direcionadas à situação de aprendizagem, o componente da integratividade, bem como o incentivo dos pais têm uma influência positiva sobre a motivação, enquanto a ansiedade influencia negativamente o estudante. Ademais, o autor também concluiu que a influência advinda dos pais decresce à medida que os filhos ficam mais velhos, o que mostra que talvez o produto desta pesquisa (o roteiro, constante em Apêndice B) tenha efeitos mais satisfatórios com pais cujos filhos são mais novos.

Ainda que, aparentemente, tal resultado reduza de algum modo o tema tratado neste trabalho acadêmico, devemos salientar que se trata de algo comum ao desenvolvimento humano: à medida que crescemos, obtemos uma independência

²⁹ Como veremos mais adiante, o que aparentemente soa como desfavorável a esta pesquisa, a saber, o incentivo dos pais não ter tanta correlação com os resultados dos alunos, explica-se pela faixa etária dos mesmos (quanto mais adultos, mais independentes são os filhos; logo, menos participação em sua vida escolar têm dos pais).

cada vez maior em relação a nossos pais, o que é esperado de pessoas em fase adulta. Tal fato não se aplica aos pais aos quais nos referimos, visto que seus filhos encontram-se na faixa-etária de treze a dezoito anos, não sendo, portanto, adultos e independentes até então.

Em relação às críticas dirigidas a Gardner, Dörnyei (2003) as traz à reflexão, ao invés de apenas condenar o legado do pesquisador de mais de quatro décadas, expandindo o conceito de motivação em segunda língua (L2) para uma perspectiva mais ampla:

Ao enfatizar a dimensão sociocultural da motivação em L2, o enfoque de Gardner (1985) ofereceu uma perspectiva macro que permitiu aos pesquisadores caracterizar e comparar o padrão motivacional de comunidades inteiras de aprendizagem e, em seguida, desenhar inferências sobre comunicação intercultural e filiação. (DÖRNYEI, 2003, p. 11).³⁰

Não é novidade que Dörnyei (2001 *apud* ORTEGA, 2013), questionou os principais antecedentes do modelo sócioeducacional (orientações e atitudes) como o pilar da motivação na aprendizagem de uma L2. Ele havia afirmado, à época, que o antecedente da integratividade tinha menos influência em contextos de aprendizes de uma língua estrangeira (LE), como ele próprio, de procedência húngara. Sem tanto contato, eles não poderiam desenvolver fortes atitudes em relação a falantes de L2 ou manter intenso desejo de integração ou de serem “como eles”. Nesse caso, a maior motivação viria de tipos instrumentais de orientação: vontade de obter uma boa menção, de passar em um exame de vestibular, além de atitudes da sala de aula em relação aos professores, currículo, material, satisfação familiar etc.

Entretanto, ao repensar tal teoria, o autor coloca a orientação motivacional da integratividade como uma “disposição positiva e interpessoal / afetiva em relação ao grupo de L2 e em um desejo de interagir, ainda que se torne semelhante aos membros valorizados dessa comunidade [...]”.³¹ (DÖRNYEI, 2003, p. 05). Isso resulta em uma abertura maior, além de mais respeito à outra cultura em questão e seu modo de vida

³⁰ Texto original: By emphasizing the sociocultural dimension of L2 motivation, Gardner's (1985) approach offered a macro perspective that allowed researchers to characterize and compare the motivational pattern of whole learning communities and then to draw inferences about intercultural communication and affiliation.

³¹ Texto original: [...] motivational orientation concerns a positive interpersonal / affective disposition toward the L2 group and the desire to interact with and even become similar to valued members of that community. [...].

(como já foi colocado no início desta seção). Em casos mais extremos, há uma completa identificação do aprendiz com negação total de sua própria cultura.

Por conseguinte, o autor propõe uma **identificação** emocional e psicológica para esses casos (um desdobramento da integração de Gardner): na falta do contato direto com uma L2, os estudantes da LE podem se identificar com os valores culturais e intelectuais associados à língua, o que os motiva a persistir em sua aprendizagem, ainda que não entrem em contato ao menos uma única vez com um falante nativo; isso é caracterizado por ele como um poderoso **motivo integrativo**. Afora isso, o autor traz uma síntese de ações com quatro principais dimensões constitutivas da prática motivacional, a saber:

1. Criação de condições básicas de motivação
 2. Produção de motivação inicial do aluno
 3. Mantendo e protegendo a motivação
 4. Incentivo à autoavaliação retrospectiva positiva³²
- (DÖRNYEI, 2003, p. 23, tradução nossa)

Percebemos que tais pressupostos podem também ser aplicados em casa pelos familiares do estudante e tais preceitos fazem parte do roteiro (Apêndice B) preparado para esses membros. Assim, esperamos que as orientações constantes nele levem os pais a construir, em seus lares, um ambiente com condições básicas de motivação, o que propiciará o desenvolvimento de uma motivação inicial no adolescente. Ademais, os pais deverão manter e proteger esse ambiente motivacional em suas casas. Por fim, eles incentivarão seus filhos a fazer uma autoavaliação, com fins de analisar como suas boas práticas podem auxiliar os jovens a fim de obter êxito em seus estudos de LE.

Após essas explicações acerca do tema *motivação* ainda é possível nos questionarmos sobre outra área de grande relevância na Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin), a tecnológica, mas, agora, ambientada para o nosso foco de pesquisa, os pais e os estudos de línguas de seus filhos.

³² Texto original:

1. Creating the basic motivational conditions
2. Generating initial student motivation
3. Maintaining and protecting motivation
4. Encouraging positive retrospective self-evaluation

2.4.2.1 A tecnologia como ferramenta motivacional na aprendizagem de línguas e na relação entre pais e filhos

Com o advento da tecnologia, atividades que despertam o interesse de jovens estudantes de LE são cada vez mais habituais (possíveis exemplos são: ouvir música na língua-alvo, assistir a séries, documentários e animações, ler, jogar *games* etc.). Entendemos que, apesar do acesso a esse ambiente tecnológico ter se expandido em muito nos últimos anos, ele ainda traz desigualdades. É o que mostra pesquisa realizada, desde 2005, pelo Cetic.br (Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação), um departamento do NIC.br (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR)³³ com o objetivo de produzir indicadores sobre o acesso e uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) no Brasil.

Essa pesquisa anual, intitulada *TIC Kids Online Brasil*, trouxe, em sua edição de 2018, dados que estimam que 86% da população brasileira são usuários jovens, entre nove e dezessete anos. Entretanto, a pesquisa afirma que: “[...] ainda persistem desigualdades de acesso e no uso das tecnologias. A proporção de crianças e adolescentes usuários de Internet foi maior entre as classes AB (98%) e C (94%) do que nas classes D e E (73%)”. (MARTINHÃO (coord.), 2019, p. 24).

A escola, seria, desse modo, um local para criar condições de igualdade no acesso à rede. Entretanto, ela é vislumbrada como lugar que menos se procura para tal fim, com 33% de visitas, de acordo com a citada pesquisa: “[...] Dado que a população investigada está em idade escolar, as políticas educacionais poderiam representar uma alternativa promissora para a democratização do acesso à rede [...]”³⁴.

Ou seja, a instituição educacional poderia diminuir tal desigualdade entre diferentes classes sociais, mas ainda há falta de políticas públicas que atentem para esse fato, já que é necessário dar suporte tecnológico que atenda às demandas das inovações na área e acompanhe o seu desenvolvimento. Sem isso, continuaremos a ter uma escola do século XIX e alunos do século XXI. A esse respeito, Perrenoud (1999b) coloca que:

³³ Para saber mais sobre o núcleo, visite a página: <https://www.nic.br/quem-somos/>. Acesso em: 03 dez. 2019.

³⁴ *Idem*, p.116

[...] a despeito das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das idéias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente porque depende pouco do progresso técnico, porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional instalam os professores em rotinas. (PERRENOUD, 1999b, p. 06).

Nessa perspectiva, observamos, com base na mesma pesquisa *TIC Kids Online Brasil*, quais são as atividades realizadas pelos adolescentes enquanto usam a internet. A maioria, 83%, afirma assistir a vídeos, programas, filmes ou séries online, índice que superou as pesquisas anteriores, quando o uso da internet para trabalhos escolares estava à frente, com 74% de afirmação entre os entrevistados.

Sendo assim, colocamos a internet como uma possibilidade de prática domiciliar da LE possível, não apenas para estudantes de maneira isolada, mas também como sugestão para a integração entre pais e filhos, que juntos poderão trabalhar em colaboração para a melhoria da competência linguístico-comunicativa dos alunos. Exemplos para essa prática colaborativa no meio familiar são: assistir a filmes na língua (legendados, para pais que não a tenham estudado), jogar com o filho *games* que usem a língua-alvo, mostrar nomes que apareçam na LE em rótulos de produtos, incentivar uso de aplicativos que propiciem essa prática, entre outros.

Após este breve esboço, apresentamos, a seguir, a seção referente à Formação de Terceiros Agentes no processo de Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin).

2.5 A Formação de Terceiros Agentes

Nesta seção, tratamos da formação de Agentes dentro do processo de instrução de idiomas (ensino de línguas / EL), enxergando “processo” como “[...] o movimento de atores e ações complexas [...]”. (ALMEIDA FILHO, 2018b, p. 01). Por movimento, entendemos como algo harmonioso, em que todas as partes estão articuladas com um objetivo em comum. Tais membros seriam compostos pelos agentes do ensino: primeiros, segundos e terceiros.

Esses agentes também têm seu papel reservado no (bom) funcionamento dessa orquestra, ainda que, à primeira vista, o docente pareça ser autossuficiente no exercício de sua profissão. Em uma visão superficial, aos educadores é atribuído o

compromisso de preparar o ambiente da sala de aula, em um contexto afetivo favorável à aquisição (falamos a respeito desse ambiente no subitem 2.4.2, além das afetividades, tanto nesse subitem quanto no seu antecessor, 2.4.1), bem como de decidir quais estratégias melhor se adaptam para cada situação e perceber como os estudantes estão reagindo (favoravelmente ou não) às suas estratégias.

Porém, sem aprendentes não há ensino de línguas. Sendo assim, esse seria um ente também imprescindível em qualquer aula de idiomas. Entretanto, é importante levar em consideração a ocorrência de mais chances de os professores de línguas obterem maior êxito no que se refere à aquisição em suas aulas quando “ [...] contam com o apoio convergente dos outros agentes (os aprendizes e os terceiros de cada situação). [...]”.³⁵

Logo, ter pais cientes do propósito a que se destinam as aulas de idiomas de seus filhos significa ter um apoio prévio que pode mudar o rumo de diversas histórias relacionadas à Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin). Isso decorre do fato de que alunos que já vêm de casa preparados, conscientes e atentos para a aula de LE, seguros de si e convictos de seu papel enquanto agentes do ensino de línguas, têm fortes chances de serem bem-sucedidos. Por outro lado, quando esse cuidado não ocorre, sentimos seus reflexos em nossas aulas e assumimos um papel que vai além de ministrar a referida matéria escolar. Passamos a acumular funções, o que não julgaremos nem como certo ou errado, mas necessário; sem isso, dificilmente conseguiríamos chegar onde pretendemos.

Depreende-se, portanto, a urgência de se destinar mais ações públicas com o propósito de se investigar melhor o processo de formação dos agentes do ensino. Entretanto, ainda não é possível vislumbrar esse horizonte no cenário atual: “[...] É preciso dizer que a formação de aprendizes e professores de línguas subiu degraus importantes na agenda de pesquisa aplicada nacional (ver ALMEIDA FILHO, 2006 e VIEIRA ABRAHÃO, 2004), mas o trabalho na formação de agentes ainda não é prioridade nacional”. (ALMEIDA FILHO, 2018a, p. 07).

Já não é mais possível pensar em Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin) ou Ensino de Línguas (EL), como um campo de ação exclusivo de professores. A formação de agentes precisa também levar em conta terceiros significativos para o processo em questão, como os pais, objeto da presente pesquisa:

³⁵ *Ibidem*, p. 05.

“o futuro da área de AELin dependerá criticamente [...] dos professores no exercício da profissão e de terceiros empoderados”. (ALMEIDA FILHO, 2018a, p. 06).

Diante do exposto até aqui, cabe a indagação: como seria a formação específica para os pais, terceiros agentes protagonistas neste trabalho acadêmico? Entendemos que ela se difere da formação dos educadores, na medida em que essa passa pela formação inicial nos cursos de graduação e prossegue na busca (voluntária) da formação continuada. Cabe ressaltar haver uma maior incidência de estudos referentes à formação dos segundos agentes em comparação aos demais. Procuramos, portanto, abrir espaço para a pesquisa também na esfera dos terceiros.

Para tanto, ao nos referirmos ao processo de formação, podemos dizer que ele é complexo e dinâmico, nem sempre fácil e bastante subjetivo. Sua definição seria compreendida como o:

Processo de vir a tornar-se professor, aprendente ou terceiro em posição influente no ensino e aprendizagem de língua. A formação pode ser espontânea, implícita marcada pela história de vida do agente (tradição, culturas de ensinar e aprender), pelos traços de caráter nacional, pela história do ensino de línguas do país, pelas políticas implantadas de ensino de línguas, pela teoria formal oriunda da pesquisa e por um código de ética vigente. (Glossa LA — Glossário de Linguística Aplicada, 2008).³⁶

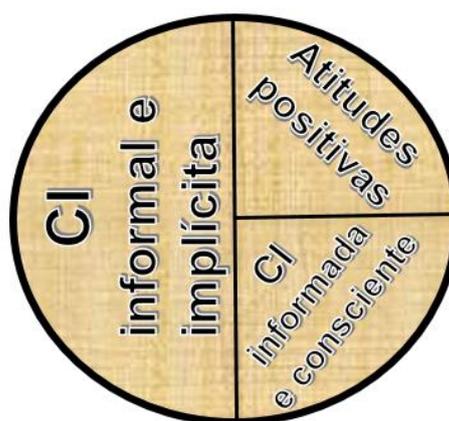
Observamos, por conseguinte, que a formação não é de todo constituída por teoria formal, mas também possui uma vertente caracterizada pela teoria informal, ao contrário do que muitos poderiam imaginar. Conforme exposto na subseção 2.3.2, referente às competências, vemos a competência implícita (ou espontânea) como aquela que se sobressai no caso dos pais.

Todavia, entendemos que, após momentos de reflexão acerca da aprendizagem de línguas dos filhos (seja por meio de reuniões de pais reflexivas, específicas para essa área, seja com a leitura do produto proposto nesta pesquisa acadêmica) não podemos mais afirmar que tal competência não tenha evoluído minimamente para um outro patamar (ainda que não se espere que essa evolução enverede para algo muito além, como a competência teórica, por exemplo). Vemos, nos estudos de Almeida Filho (2016), um desenvolvimento dentro da própria competência implícita (CI), que é idealmente hipotetizada pelo autor em frações:

³⁶ Disponível em: <http://sala.org.br/JOOMLA/index.php/f> Acesso em: 09 de out. 2019.

“Arrisco hipotetizar que uma CI ideal seria aquela que começa a se cindir em duas partes sendo a maior a informal implícita porque parte da CI já se transformou em base informada / consciente [...]”. (ALMEIDA FILHO, 2016). Uma possível representação dessa CI ideal seria como representada na figura abaixo:

Figura 8 — Esquema proposto para a Competência Implícita Ideal – CI Ideal, com base em Almeida Filho (2016)



Fonte: Figura elaborada pela autora, baseada na teoria de Almeida Filho (2016)

Percebemos, por meio do esquema apresentado, a cisão (natureza dual) dessa CI ideal, primeiro, em duas partes: uma maior, a informal implícita e outra, já em processo de formação, informada e consciente, base dessa competência em desenvolvimento. Parte dela também é representada pela manutenção de atividades positivas no desenrolar formativo.

Como visto anteriormente (subseção 2.3.2), as competências são sustentadas por ideias. A esse respeito (item *Abordagens*, subseção 2.3.1) partimos do pressuposto de que haja uma abordagem própria dos pais em sua configuração. Da mesma maneira, um processo semelhante ocorre no que tange à formação de agentes dentro da área de FAELin, com o Modelo da Operação Global da Formação — OGF, de Almeida Filho (2016). O autor sugere sua existência ao colocar que haveria um processo de formação de agentes específico, distinto dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

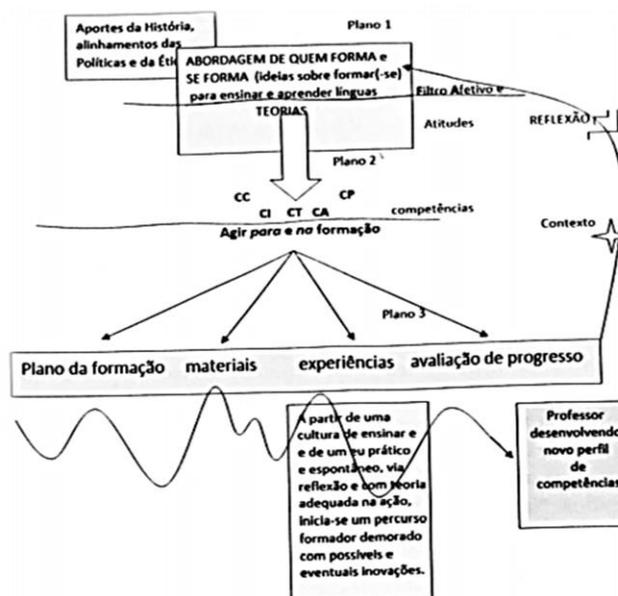
Isso ocorre por ter tal processo “[...] objeto próprio e de também ser representado separadamente num desejável modelo abarcador a que me refiro como modelo da Operação Global da Formação (OGF). [...]”. (ALMEIDA FILHO, 2018a, p.

14). Sua composição teve como ponto de partida o modelo OGEL (analisado na subseção 2.2), como conta o autor:

[...] O modelo OGEL [...] serviu como costela de Adão para o modelo específico e distinto de formação de quem vai ensinar e aprender línguas. O modelo da operação geral da formação (OGF) possui distintos formantes básicos: as noções da formação, dos formadores e de pessoas postas em formação (inicial ou continuada). Não se confundem com as noções de língua, de ensinar línguas e de aprendê-las do modelo anteriormente formulado. (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 8-9).

Além das abordagens, ele também reúne em sua constituição o modo como as competências trabalham, assim como um agrupamento de engrenagens funcionam em um conjunto mais complexo e organizado. A articulação entre os elementos constituintes desse modelo pode ser vista no gráfico de Almeida Filho (2016), apresentado a seguir:

Figura 9 — Modelo da Operação Global da Formação de Agentes — OGF



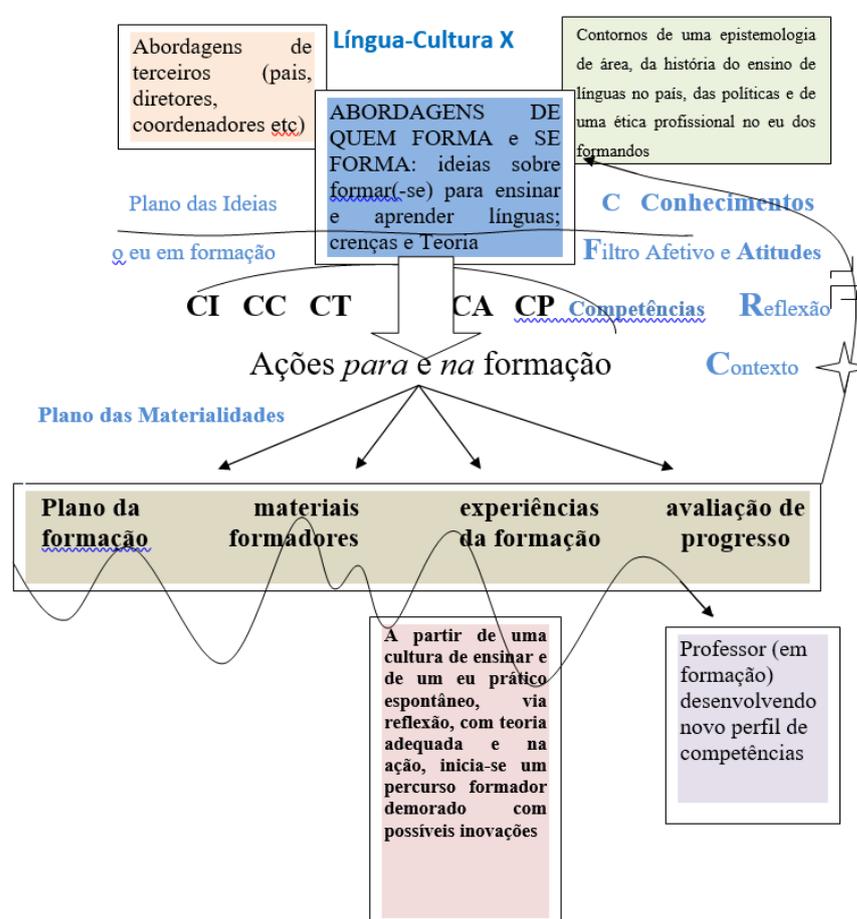
Fonte: (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 19)

Observamos que, à semelhança do modelo da Operação Global do Ensino de Línguas — OGEL (discutido na subseção 2.2), também no modelo da Operação Global da Formação de Agentes — OGF — a abordagem é apresentada em seu plano superior, como item norteador do processo de formação. Tal abordagem é descrita

pelo autor como seu ponto de partida, além das competências, responsáveis por sustentar, colocar em prática o agir *para* e *na* formação, que se encontram nesse plano das ideias; há, ainda, o filtro afetivo e as atitudes como fortes influentes dessa abordagem (ALMEIDA FILHO, 2016). Afora isso, no âmbito da filosofia de ensino e aprendizagem, o autor abriu espaço para a importância da História, Política e Ética no que tange ao contexto formador dentro do EL.

Entretanto, em uma nova versão do modelo, o autor inclui a abordagem de terceiros nesse processo formador, como podemos ver em seu esquema abaixo:

Figura 10 — Modelo da Formação de Agentes (no âmbito do Ensino de Línguas)



Fonte: (ALMEIDA FILHO, 2018b, p. 03)

Depreende-se, portanto, de acordo com os princípios previstos nesse modelo, a possibilidade de formação específica para os terceiros agentes. Nesse processo, alunos e professores (primeiros e segundos agentes) são responsáveis por influenciar a formação desse grupo (que podem ser pais, autores de materiais didáticos,

legisladores etc.), além de, evidentemente, terem sua participação nas práticas previstas na área da FAELin. (ALMEIDA FILHO, 2018a).

No caso dos pais, não há a necessidade de tornarem-se profissionais, mas sim de terem uma formação que os permita entender como funciona essa articulação orquestrada para também poderem assumir com certa maestria a tarefa de melhor auxiliar os estudos de LE de seus filhos em casa.

Entendemos, conforme já exposto na subseção 2.3.2 sobre competências, que os responsáveis não partem do zero, não são como uma *tábula rasa*: também eles possuem crenças, memórias de aprendizagem, princípios e conceitos referentes ao que julgam ser melhor para o estudo desse idioma por parte de seus filhos, o que caracteriza sua competência implícita.

Logo, nosso intuito, neste trabalho acadêmico, é que, por meio de processo específico de formação, esses responsáveis adquiram mecanismos que os permita desenvolver certa competência formal (teórica) sobre o aprender línguas, e não que atinjam o mesmo nível de competência teórico-profissional (assim como os professores, segundos agentes).

Vemos, assim, semelhanças entre nossos estudos e os de Ribeiro (2014). Em sua investigação, a autora pondera sobre o papel do aluno dentro da abordagem comunicativa (anteriormente citada nos capítulos 1 e 2 desta pesquisa) como alguém que possui um papel ativo e autônomo dentro dos estudos de línguas, visto agora como um colaborador, não mais como “[...] o de receptor de conhecimentos nas aulas assistidas, de forma comumente passiva e o de exercitador em classe e em casa [...]”. (RIBEIRO, 2014, p. 128). Tal estudo prevê a mudança de papéis dos agentes do ensino, primeiros, segundos e terceiros.

A autora traz a competência acadêmica como uma das especificidades dos aprendentes de línguas, caracterizada por ser o aprendente de línguas responsável por sua própria aprendizagem, um protagonista que incentiva e colabora com outros agentes. Mais adiante, no item 2.6, veremos como esse processo de colaboração ocorre entre pais e filhos no que tange à aprendizagem da LE.

De acordo com a autora, além dessas características, essa competência está igualmente associada à responsabilidade social do estudante “[...] junto aos colegas

nos ambientes de ensino / aprendizagem como na escola, **na casa** ou outros cenários relacionados a esses”.³⁷

Portanto, o papel dos pais também passa por modificações, à semelhança dos alunos. Se esses podem, agora, alterar o fluxo de sua aprendizagem (antes fixado em professor que ensina, aluno que aprende) para além dessa premissa, aluno que ensina a si próprio (bem como a outros agentes). Logo, podemos levantar a hipótese de que também os responsáveis tenham como redefinir sua atribuição além de provedores de seus filhos, como também colaboradores dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

De modo análogo ao exposto em Ribeiro (2014) em relação aos estudantes, também os responsáveis trabalham de maneira “[...] altamente intuitiva, sem compreender exatamente os significados dessas ações [...]”.³⁸ Porém, com formação específica para esse grupo, acreditamos ser possível a passagem de uma competência implícita / espontânea, informal em sua base, para uma competência implícita mais desenvolvida, expandida em seu cerne, teórica o suficiente para fazer com que os pais sejam capazes de auxiliar seus filhos na aprendizagem da LE.

Faz-se necessário, portanto, entender quais percursos devemos trilhar para que esse processo ocorra. Para tanto, teremos que nos aventurar pelos caminhos da reflexão, item a ser tratado a seguir.

2.5.1 O processo reflexivo no ambiente de aprendizagem de uma língua estrangeira

Assim como o processo de reflexão na prática do professor tornou-se primordial, sugere-se, nesta pesquisa, que algo análogo ocorra (todavia, não de forma tão acentuada) na relação que se dá entre o segmento de terceiros agentes — pais — e os demais agentes (estudantes e professores). Trata-se, assim, de se pensar no processo reflexivo (não tão desenvolvido, como no caso dos segundos agentes) também como fator de mudança de postura (e de atitudes) também para os responsáveis. Tal processo reflexivo já fora mencionado na subseção 2.3.1, referente

³⁷ *Idem*, p. 136, grifo nosso.

³⁸ *Idem*, p. 127.

às Abordagens, momento em que se propôs a figura 4, em que a reflexão é apresentada como fundamental para que conhecimento informal passe para formal (mais uma vez, salientamos que não se espera que os responsáveis passem a ter conhecimento teórico assim como professores, mas que possam ter compreensão suficiente no intuito de auxiliar seus filhos em sua aprendizagem de LE).

De acordo com Schön (1997): “É impossível aprender sem ficar confuso”. (SCHÖN, 1997, p. 87). O autor também afirma que não se pode evitar surpresas. Isso ilustra o que passa pela mente de um estudante ao ser exposto ao ambiente de aquisição de uma língua estrangeira (LE). A presença de um professor reflexivo ajuda a abrandar o mar revolto que por vezes toma conta do aprendente, já que ele (o aluno) está mais propenso a perceber a compreensão figurativa, ou seja, suas experiências cotidianas trazidas como impressões para o ambiente escolar.

Partimos aqui do pressuposto de que não apenas o professor deva procurar ser reflexivo, mas também os que fazem parte do ambiente familiar, os pais. Há sugestão nas pesquisas de que os próprios aprendizes sejam beneficiados por algum teor de reflexividade acerca do processo de ensino e aprendizagem de uma (nova) língua. Várias experiências são trazidas no livro “Competências de Aprendizes e Professores de Línguas”, (ALMEIDA FILHO, 2014), obra que traz investigações relacionadas às competências espontânea, teórica, acadêmica, aplicada, entre outras.

Por conseguinte, como visto no item anterior (2.5) e em consonância com Telles da Cruz (2017), esse processo reflexivo propiciaria, além disso, a autonomia dos aprendentes (primeiros agentes): “Penso que o processo de reflexão é fundamental para amenizar as condições insatisfatórias e reais do cotidiano das escolas públicas, porque impulsiona o desenvolvimento da autonomia de aprendizes [...]”. (CRUZ, 2017, p. 12).

Ainda com base nos estudos da autora, podemos afirmar que, além da autonomia, o estudante (contagiado por essa prática reflexiva) comece, mesmo que intuitivamente, a inspirar outros a seu redor. Logo, essa transformação trará consequências para outras esferas do EL: preparar o aprendente de línguas a partir do ambiente familiar beneficiará, inclusive, o fazer na sala de aula de línguas, o que pode influenciar também outros agentes do ensino.

Do ponto de vista de quem age como participante desse processo, é igualmente necessário estar interessado (no sentido de estar propenso) em mudar crenças e

atitudes, muitas vezes enraizadas e consolidadas em nosso *eu*. Conforme já foi colocado no capítulo introdutório desta pesquisa, é primordial considerar de qual contexto estamos nos referindo em relação aos pais. Como esclarecemos no capítulo 4 desta pesquisa, referimo-nos, neste trabalho acadêmico, a pessoas que correm contra o tempo, desejosas de participar mais da vida escolar de seus filhos, porém carentes de condições para tal. Sendo assim, pessoas que vivem “no automático”, sem uma prática rotineira de reflexão. Trata-se de um estado de inércia que impossibilita pensar com clareza a respeito dos assuntos advindos da escola dos adolescentes que têm em casa.

Ao oposto desse estado, encontramos os estudos de Prabhu (1990), que nos trazem o conceito do assim chamado *senso de plausibilidade*. Essa concepção, aplicada ao caso dos professores, diz respeito a uma intuição pedagógica de como o aprendizado ocorre. Segundo ele, é o momento em que o processo deixa de ser mecânico e o professor passa a estar envolvido com a operação de ensino, e essa passagem de um estado ao outro só pode ocorrer por meio da reflexão³⁹.

A partir do momento em que esse processo (de reflexão) tem início, a pessoa reflete acerca de suas atitudes, o que a faz tomar consciência sobre essas e dar o primeiro passo rumo à uma nova postura. Por outro lado, se ela não aciona esse senso de plausibilidade, suas crenças antigas a fazem agir de acordo com suas antigas atitudes (BLATYTA, 2005). A esse respeito, Almeida Filho (2018a) afirma que:

As ações componentes do processo formador têm origem e sede num eu-agente imerso numa cultura de ensinar e de aprender socialmente enredada que passa a intervir quando pessoas se propõem a adquirir uma língua e até bem antes disso. Esse eu concebe o que é uma formação, o que é formar-se deliberadamente como um agente, e o que é apoiar sistematicamente essa formação de agentes (terceiros) em atividades, disciplinas e currículos. (ALMEIDA FILHO, 2018a, p. 11).

À vista disso, defendemos a ideia de que haja formação própria para o segmento paterno dentro das especificidades da área de formação, aquisição e ensino de línguas (FAELin). Qualquer um pode encontrar, com certa facilidade, obras a respeito de pais no contexto escolar (assim como as já citadas na introdução desta

³⁹ Mais uma vez, partimos da teoria já existente acerca dos segundos agentes — os professores — para chegar aos terceiros agentes estudados nesta pesquisa acadêmica — os pais. Optamos por esse caminho devido à escassez de fundamentação teórica específica para os responsáveis.

pesquisa). Todavia, fontes sobre pais no contexto de EL serão, provavelmente, mais escassas, e esta pesquisa pretende vir para ajudar a cobrir essas fendas existentes em nossa área de atuação.

Destarte, pensamos em uma reflexão voltada para os pais que seja realista, que consiga atingir esse público. Uma formação que promova, por meio da reflexão, o que esses responsáveis já fazem espontaneamente por meio da competência implícita (CI).

A reflexão é, por assim dizer, a mola propulsora que desencadeará o processo de tomada de consciência, o despertar que leva a sair da inércia, a mudança de atitude necessária para o desenvolvimento dos elementos de formalidade e consciência já presentes na CI (como proposto na subseção 2.5, com o diagrama apresentado na figura 8) em teoria adequada à situação desse segmento de responsáveis. Com base em Almeida Filho (2016):

[...] Essa é a relação entre conhecimentos ou mundo conceitual e a ação que vai ocorrer no sentido de aprender e de apoiar quem aprende uma nova língua [...]. Há um passo chave no ensino e na aprendizagem propiciado por competências num dado perfil desenvolvido que precisa ser conhecido, formulado em teoria e praticado no processo reflexivo da formação dos sujeitos praticantes em cada situação e suas condições. (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 13-14).

Assim, entendemos que também os pais possam merecer alguma forma de preparação específica (de acordo com sua realidade) para que haja possibilidade de auxiliar seus filhos-estudantes. Para tanto, por meio da reflexão, podemos dar-lhes acesso às ações previstas no Modelo da Operação Global da Formação de Agentes — OGF. Nas palavras de Almeida Filho (2016):

Ao agir para formar outros ou para se formar [...] o processo formador conhece as materialidades que o instanciam [...]. Ao considerar o processo e seus resultados, o professor ou outro agente confirma o acerto de decisões e procedimentos ou não quando reflete avaliando o que foi realizado. O contexto em que se dá a reflexão pode promover ou demover resultados: um programa de formação estagnado e sem aparente interesse por parte de terceiros agentes vai militar contra a obtenção dos melhores resultados. [...] havendo chances de reflexão mediante critérios aperfeiçoados por teoria relevante, a formação se põe em marcha [...].⁴⁰

⁴⁰ *Idem*, p. 20.

Em vista disso, já é hora de pensarmos em meios de levar a reflexão aos pais de formas diferenciadas da que ministramos aulas de línguas para nossos alunos. No contexto da sala de aula, deparamo-nos, na maioria dos casos, com adolescentes que dispõem, normalmente, de tempo livre. Entretanto, quando analisamos o caso dos pais, temos a impressão de que tempo é um bem precioso, realidade vivida por muitos deles. Como consequência, temos cursos ótimos (se pensados para estudantes ou para formação continuada de professores), mas que não se aplicam para o segmento paterno, entes distintos conforme temos tratado nesta pesquisa.

Afora isso, percebemos uma considerável existência de teoria referente à reflexão de primeiros e segundos agentes, mas pouco a respeito dos terceiros (especialmente os responsáveis tratados neste trabalho acadêmico). Reiteramos, portanto, nossa tentativa de alcançar esse público com algo concreto, passível de ser levado, lido e analisado e que lhes sirva como instrumento de reflexão sobre a aprendizagem de idiomas de seus filhos, além de situá-los no contexto do EL. Em suma, referimo-nos ao material reflexivo proposto como produto desta pesquisa. Para tanto, é primordial que se entenda como ocorre o envolvimento desses responsáveis nesse contexto específico.

2.6 O envolvimento dos pais no ensino de línguas dos filhos

O papel que se reservou aos pais, até agora, limitou-se à observação passiva, na maioria dos casos, em relação à vida escolar dos filhos, situação que se repete quando se trata do ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, Ribeiro (2004) cita Samartini (1995), ao afirmar que: “[...] a participação dos pais na gestão da escola pública é muito insatisfatória. O foco da participação ainda se baseia na ajuda que os pais oferecem à escola, doando recursos ou trabalhando nos projetos de modo passivo [...]”. SAMARTINI (1995 *apud* RIBEIRO, 2004, p. 59).

Entretanto, entendemos que o sucesso ou o fracasso escolar não deve ser responsabilidade única das famílias nesse ambiente. Vários fatores convergem para um resultado satisfatório ou não, e um deles é o fato de que a educação não é responsabilidade exclusiva de um único ente. O Relatório Global de Monitoramento da Educação (*Global Education Monitoring — GEM*) 2017/2018, avalia as condições em que a educação é sustentada mundialmente. Nessa edição, o documento traz

dados referentes à prestação de contas de agentes centrais no que concerne a mecanismos interdependentes na área educacional. Em relação a quem compete essa responsabilidade, o documento mostra que:

Resultados desejáveis em educação, especialmente aqueles associados com o SDG 4 (*Meta de Desenvolvimento Sustentável em educação 4 — Sustainable Development Goal on education 4*) raramente podem ser associados a indivíduos específicos. Ao contrário, eles são resultados complexos advindos dos esforços de vários atores. Como este relatório demonstra, assegurando inclusive, educação igualitária e de boa qualidade é uma tarefa coletiva em que todos os atores imprimem esforços de modo orquestrado com o objetivo de assumir responsabilidades. Educação é, essencialmente, uma responsabilidade compartilhada, seja cultivando habilidades de aptidões permanentes ou cidadãos tolerantes e culturalmente conscientes.⁴¹ (GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT, 2017, p. 6-7, grifo nosso, tradução nossa).

Sobre isso, o mesmo documento traz uma ilustração simbólica a respeito de quem seria essa responsabilidade:

Figura 11 — A responsabilidade referente à educação



Fonte: GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT, 2017, p. 12

⁴¹ Texto original: Desirable results in education, especially those associated with SDG 4, can rarely be linked to individuals. Rather, they are complex outcomes resulting from many actors' efforts. As these outcomes rely on fulfilling shared responsibilities, accountability does not easily rest with single actors. As this report demonstrates, ensuring inclusive, equitable, good-quality education is a collective enterprise in which all actors make a concerted effort to meet responsibilities. Education is essentially a shared responsibility, whether it is cultivating relevant work skills or culturally aware, tolerant citizens.

A figura traz os dizeres “Parem o jogo de acusações, educação é responsabilidade de todos”. Nela, seus protagonistas (presidente, imprensa, estudantes, pais, professores e políticos) apontam para o próximo personagem, com a menção de responsabilizar o outro ente, quando, na verdade, todos deveriam trabalhar em conjunto para que bons resultados fossem colhidos. A mesma ideia é partilhada por Kalayci e Öz (2018), quando trazem para seus estudos a percepção de que essas entidades devem agir de modo cooperativo, afim de atingir o mesmo propósito. Algumas estratégias trazidas pelos autores para tanto são: cuidado quanto à criação dos filhos, comunicação com os mesmos, voluntariado, aprendizagem em casa e decisões tomadas em colaboração com a família, devendo tais estratégias serem seguidas de acordo com a necessidade e expectativa tanto de escolas quanto de pais.

A responsabilidade atribuída aos responsáveis passa pelo que se teoriza hoje como o envolvimento paterno (do Inglês: *parental involvement*) e pode ser definido como: “[...] as ações que os pais realizam para aumentar o desempenho escolar de seus filhos, o que exige a adesão a parcerias, tais como pais-criança, pais-professores e pais-pais [...]”⁴². (KALAYCI e ÖZ, 2018, p. 832, tradução nossa). Além disso, essa relação acentua e melhora a comunicação entre os agentes do ensino, primeiros (estudantes), segundos (professores) e terceiros (em nosso caso, os pais). (CASTILLO e CAMELO, 2013).

Entretanto, é necessário entender que os pais precisam ser orientados em como devem proceder no que concerne à sua participação quanto à aprendizagem de línguas de seus filhos, conforme o trecho a seguir, referente à análise de dados de uma das pesquisas acima citadas, visto que os pais “[...] esperam orientação do professor, a fim de ter estratégias mútuas para melhorar o desenvolvimento de seus filhos na língua inglesa [...]”⁴³. (KALAYCI e ÖZ, 2018, p. 843, tradução nossa). Portanto, não é suficiente queixar-se de que os pais não participam do processo de aprendizagem de línguas de seus filhos, urge que se busque caminhos para orientá-los antes de se exigir sua mudança de atitude.

⁴² Texto original: [...] parental involvement can be defined as the actions that the parents perform in order to boost their children’s school achievement, which requires joining partnerships such as parent-child, parent-teacher and parent-parent [...].

⁴³ Texto original: [...] expect guidance from the teacher in order to have mutual strategies for enhancing their children’s English development [...].

À vista disso, estudos trazidos por Forey, Besser e Sampson (2015) evidenciam que esse senso de comprometimento dos pais em relação à aprendizagem de uma LE está relacionado a crenças culturais de cada sociedade e diferem a depender do contexto em que estão inseridos. Eles citam, como exemplo, as diferenças entre as culturas ocidental e oriental (Estados Unidos e China), visto que a primeira valoriza a leitura de livros em voz alta para a inserção da língua (no caso de crianças), enquanto a segunda, por ser culturalmente distinta em relação aos meios de aprendizagem do seu próprio sistema linguístico, não tem essa estratégia como parte de sua tradição.

Os autores trazem, ainda, pesquisas que mostram tais diferenças. É o caso da zona rural chinesa, em que os pais depositam totalmente a responsabilidade de se aprender a LE nos professores. Alguns fatores que explicam essa conduta são: os valores tradicionais locais, além da escassez de tempo dos responsáveis (devido a seus compromissos) e o fator mais significativo, de acordo com os autores, a falta de conhecimento do idioma.

Além disso, os autores chegaram à conclusão de que os responsáveis provenientes de Hong Kong (país em que ocorreu a pesquisa) não se sentiam proficientes o bastante para auxiliar seus filhos em casa, visto que aplicavam em sua educação aquilo que se recordavam de suas próprias aulas enquanto estudantes. Como o método usado não se mostrou eficiente o bastante, esses pais encontravam-se, de certa forma, reféns da crença de que apenas professores são capazes de contribuir para e na formação de seus filhos no que tange ao ensino de línguas.

Por outro lado, os mesmos estudos apontam como pais de uma classe social mais alta do país revelaram possuir importante papel na aprendizagem de Inglês de seus filhos, o que pode ser explicado por responsáveis com melhores níveis de educação tenderem a incentivar mais seus filhos (KALAYCI e ÖZ, 2018), o que não significa, necessariamente, ser esse dado uma premissa.

Destarte, tais estudantes descreveram o quanto seus pais utilizavam diferentes estratégias para apoiá-los em seus estudos de LE, seja suscitando uma atitude positiva em relação aos mesmos, promovendo momentos reservados para assistir a filmes e programas na língua-alvo, ou, ainda, pagando por aulas particulares do idioma. Um fato ainda mais significativo: “[...] Alguns estudantes descreveram o quanto seus pais eram capazes de ajudá-los mesmo sem saber nada de Inglês. [...]”⁴⁴.

⁴⁴ Texto original: “[...] Some students described how their parents were able to help them even if they didn’t know any English.

(FOREY, BESSER e SAMPSON, 2015, p. 05, tradução nossa). Esses pais, portanto, assumiam em grande parte, a responsabilidade pelos estudos de LE de seus filhos.

Para responder à pergunta de como ajudar o filho mesmo sem conhecer a língua, trazemos estudo com o título emblemático *Assisting your Child's Learning in L2 is like Teaching them to Ride a Bike* (Apoiar seus filhos na aprendizagem de uma L2 é como ensiná-los a andar de bicicleta, tradução nossa), de Castillo e Camelo (2013). Nele, os autores mostram as dificuldades dos pais em auxiliar os estudantes na LE, situação distinta das outras matérias escolares, provavelmente devido à barreira de não se entender o idioma. Como o próprio título faz alusão, a investigação comprova como, a exemplo de responsáveis que ensinaram seus filhos a andar de bicicleta mesmo sem sabê-lo, é possível conseguir ajudá-los ainda que não se tenha estudado a língua.

Depreende-se, ainda nesses estudos, tanto em Forey, Besser e Sampson (2015), quanto em Kalayci e Öz (2018), como funcionam as diferenças culturais na relação entre pais e LE, já que “[...] os modos que os pais escolhem para apoiar seus filhos são culturalmente específicos. [...]”⁴⁵. (FOREY, BESSER e SAMPSON, 2015, p. 22, tradução nossa). A esse respeito, constatamos, por meio da citada investigação, como funciona de maneira distinta as crenças de pais oriundos de Hong Kong em comparação ao contexto da presente pesquisa, no caso brasileiro: enquanto os primeiros priorizam a prática de vocabulário (com exercícios para fixação e memorização), visto que é esse dispositivo que consta na memória de aprendizagem enraizada pela cultura do país, em nosso caso, essas crenças paternas têm origem em aulas guiadas pela abordagem gramatical, com foco na tradução e em exercícios gramaticais, assunto discutido anteriormente no capítulo introdutório e confirmado pela fala de vários pais pesquisados.

Circunstância diferente é trazida por Kalayci e Öz (2018): “[...] Na Turquia, os pais apoiam a ideia de que eles podem criar uma diferença significativa quando se envolvem no processo; por conseguinte, eles refletem a ideia de que devem se envolver no processo ativamente [...]”⁴⁶ (KALAYCI e ÖZ, 2018, p. 832). Afora isso, Castillo e Camelo (2013) defendem a lição de casa como uma forma de melhoria das

⁴⁵ Texto original: [...] the ways parents choose to support their children are culturally specific.

⁴⁶ Texto original: [...] In Turkey, the parents support the idea that they could create significant difference for their children's education when they get involved in the process; therefore, they reflect the idea that they must engage in the process actively [...].

relações entre os agentes do ensino, primeiros, segundos, e terceiros (os pais, nesse caso), por meio do *parental involvement* (envolvimento paternal). Isso porque a interação entre pais e professores é aprimorada, já que os educadores da referida pesquisa disponibilizaram material de suporte *online* para auxiliar os pais, em casa, durante o momento da tarefa com seus filhos, além de rubricas (apontamentos) que serviram de guia para os responsáveis em casa.

O progresso dos alunos em relação à LE também foi identificado, visto que, de acordo com os autores, os estudantes passaram do nível de palavras para o de sentenças, aspecto comprovado pela apresentação de temas e estruturas utilizados nos portfólios feitos com o acompanhamento dos responsáveis. Ao mesmo tempo, tais itens (temas e estruturas) reapareceram nas atividades avaliativas em sala, o que demonstra que o trabalho com os pais contribuiu para o progresso dos filhos na LE. Ademais, percebemos o contato dos pais com o idioma, o que reduz a crença de que não sabem a língua para auxiliar os estudantes.

Outro elemento interessante na pesquisa colombiana diz respeito à fala dos pais no que tange à performance dos filhos durante as aulas, a partir da realização das tarefas de casa com seu auxílio. Eles explicaram “[...] que não estavam centrados na estrutura da língua, mas em como se comunicar”⁴⁷ (CASTILLO e CAMELO, 2013, p. 67) enquanto ajudavam os alunos em seus lares, o que mostra que a parceria com os responsáveis pode, inclusive, contribuir para que adquiram a LE.

Por conseguinte, entendemos que é possível fazer com que a colaboração entre os agentes do ensino funcione, no caso dos pais (ainda que esses não saibam a língua): “Pode-se concluir, seguramente, que pais não precisam necessariamente de um alto nível de proficiência na L2 para apoiar a aprendizagem de L2 de seus filhos, porém, eles precisam entender o que aprendizagem, em geral, envolve e o que a aprendizagem de uma L2 requer. [...]”⁴⁸

Quanto ao nosso caso, defendemos o entendimento de que, por meio de um material que os guie à reflexão, os pais possam tomar atitudes que os levem a participar do processo de ensino e aprendizagem do idioma estudado pelos filhos.

⁴⁷ Texto original: [...] that they were not centered on the structure of language but on how to communicate.

⁴⁸ *Idem*, p. 69. Texto original: It can be safely concluded that parents do not necessarily need a high L2 proficiency to support their children’s L2 learning, but they do need to understand what learning, in general, entails and what L2 learning demands.

Esse percurso começa a ser trilhado ainda na escola, no momento em que professores familiarizam-se com os responsáveis, nas reuniões de pais.

Empreendemos, a seguir, o capítulo referente à metodologia adotada nessa pesquisa acadêmica.

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa acadêmica, de caráter qualitativo e base interpretativa, tem por objetivo responder às perguntas levantadas anteriormente em sua introdução por meio de um estudo de caso, com característica interventiva (devido ao objetivo de se produzir ao final um roteiro, constante em Apêndice B, que auxilie os pais em relação à aprendizagem de uma LE por seus filhos). Ademais, o estudo também pretendeu ouvir uma amostra de pais acerca de suas percepções sobre as práticas de apoio aos filhos para o melhor aproveitamento da aprendizagem de uma (nova) língua.

O caráter qualificativo justifica-se por se defender, aqui, as especificidades próprias das ciências humanas, a saber: “[...] o estudo do comportamento humano e social [...] com metodologia própria. [...]”. (CHIZZOTTI, 1995, p. 78). Outrossim, essa abordagem qualitativa entende que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, pois ele é: “[...] parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”⁴⁹.

Afora isso, refere-se à pesquisa de cunho exploratório, pois a escolha quanto aos aspectos a serem estudados pôde ser redefinido no decorrer da mesma. É, portanto, uma pesquisa com base antropológica na sala de aula, característica da tradição de pesquisa em Ciências Sociais, em oposição à visão positivista de uma verdade única nas ciências ditas exatas. (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991).

Por se destinar a resolver um problema situado no cotidiano da sala de aula, caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, de caráter interpretativista.

⁴⁹ *Ibidem, op. cit.*

3.1 A sala de aula como espaço para a pesquisa

A esse respeito é válido lembrar a importância da sala de aula de línguas como espaço voltado para a pesquisa, algo nem sempre enfatizado em cursos de graduação no Brasil.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) já alertavam para o fato, visto que tais cursos em muito se ocupam em preparar o futuro profissional com vistas a ter uma elevada competência linguística da língua estrangeira (LE), mas não com o intuito de habilitá-lo como pesquisador. Infelizmente, percebe-se que, hoje, a situação está ainda mais preocupante, já que o futuro profissional, antes regido pela cólera generalizada da busca incessante do falante ideal (em que o menor traço de sotaque era veemente refutado), atualmente, sai da maioria das universidades sem ao menos estar confiante de sua própria competência linguística (ver estudos de Teixeira da Silva 2008 e 2014 a esse respeito)⁵⁰.

Nesse cenário, normalmente, menos de um quarto do curso é destinado à prática de ensino (quando não há a exclusão total desse item primordial para graduandos que vão atuar justamente nessa área), sem espaço específico para a preparação de futuros pesquisadores. Os autores alertam que, tanto a disciplina Ensino de Línguas, quanto tal preparação são cruciais para que haja reflexão sobre a prática docente de quem atua na esfera da FAELin — Formação, Aquisição e Ensino de Línguas:

[...] Esta reflexão, em nossa opinião (cf. Cavalcanti, 1989), deveria ser vista como embrião da atividade de pesquisa e deveria ocorrer durante todo o tempo de formação do aluno-professor, seja como auxiliar de pesquisa, bolsista de iniciação científica, ou observador crítico de sua própria prática de aprendiz e de professor de línguas. Esse embrião [...] deveria ser desenvolvido de tal forma a passar por estágios de familiarização com metodologia de pesquisa e análise de dados [...]. (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p. 133).

Ademais, o ato de pesquisar no âmbito da educação, mostrou-se inovador, ao desafiar a crença positivista da exatidão, do distanciamento entre o pesquisador e o seu objeto de estudo. Crenças, valores, subjetividade, tudo isso deveria ser afastado,

⁵⁰ Com referência: TEIXEIRA DA SILVA, V. A Competência linguístico-comunicativa em inglês-le de alunos Formandos em letras: mais de uma década depois. In: ALMEIDA FILHO (org.), J. C. P. **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014. Cap. 10.

com o argumento de que, se o ser humano faz parte da natureza (e se a essa se aplicam leis imutáveis) a pesquisa, no âmbito social, também deveria ser submetida às mesmas leis.

3.2 O interpretativismo relacionado ao ato de pesquisar

Todavia, ao pesquisar objetos que não são coisas, mas pessoas que pensam, agem, opinam, o pesquisador também se torna parte do processo. De acordo com Laville e Dionne (1999), o pesquisador “[...] é também um ator agindo e exercendo sua influência [...]”, (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 33), sendo impossível não se possuir qualquer concepção prévia a respeito do assunto pesquisado.

Tomemos como exemplo uma peça teatral em que o cenário seria o ambiente em que se dá a pesquisa. Seus participantes seriam os atores e o pesquisador, em uma concepção ainda positivista, um espectador. Com o surgimento de novos métodos de pesquisa relacionados especificamente à área de educação, esse passa de um mero observador para o papel de também ator. Lüdke e André (1986) colocam que:

As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça. É preciso saber de que lado estamos, lembra-nos Rubem Alves (Alves, 1984). (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 07).

Na mesma linha de pensamento, trazemos a metáfora do pesquisador qualitativo como o *bricoleur*, aquele que “[...] edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa”. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 18).

Ao interpretar a realidade a partir de seu ponto de vista, o pesquisador leva consigo também suas concepções, inclusive suas ideias preconcebidas, seus preconceitos. Entretanto, essas experiências de vida não devem ser descartadas, pelo contrário:

[...] Ele deve questionar padrões anteriores, inclusive seus próprios preconceitos, e tentar evitar o viés existente no registro daquilo que é observado. Tentar evitar não é apagar, porém explicitar pressupostos de forma que eles possam contar nas interpretações feitas. (CAVALCANTI, 2007).

Esse princípio de interpretação da realidade pode ser relacionado ao conceito de gestalt, no qual sequências rápidas de imagem criam na mente a ilusão de movimento. Esse princípio preconiza que, para se compreender as partes, é necessário compreender-se o todo, ou seja, é impossível que o pesquisador adentre o processo investigativo sem fazer uso da interpretação, seja ela de dados ou, por consequência, da própria realidade estudada. A impossibilidade de se abarcar essa realidade como um todo exige por parte do pesquisador que se faça um “recorte”. Denzin e Lincoln (2006) chamam esse pesquisador de bricoleur interpretativo:

O bricoleur interpretativo entende que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário. [...] O produto do trabalho do bricoleur interpretativo é uma bricolagem complexa [...] ou uma montagem reflexiva [...] uma sequência de representações que ligam as partes ao todo. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 20).

Em relação ao caráter interpretativo da presente pesquisa, pode-se afirmar que: “[...] para que uma determinada ação seja entendida (p.ex. amizade, eleição, casamento, ensino), o investigador deve compreender o significado que constitui essa ação [...]”. (SCHWANDT, 2006, p. 195). Trata-se de uma questão polêmica, visto que é um processo controverso e questionável determinar se é possível ao investigador chegar a uma compreensão interpretativa em relação à intenção de outrem.

Nesse contexto, seguimos a definição da compreensão interpretativa representada na análise das abordagens da linguagem, “[...] estendendo essa idéia aos jogos de linguagem da forma como estes se constituem em diferentes culturas. [...]”⁵¹. Assim, entendemos esses significados como normas institucionais e culturais que contribuem para que os indivíduos de dada cultura ajam de determinada forma, cabendo ao investigador tentar, da melhor maneira possível, interpretar essas ações.

⁵¹ *Ibidem*, p. 197.

Ainda segundo o autor, a tradição do interpretativismo possui as seguintes características⁵²:

- 1) consideram a ação humana significativa;
- 2) evidenciam um compromisso ético na forma de respeito e de fidelidade em relação à experiência de vida; e
- 3) a partir de um ponto de vista epistemológico, compartilham do desejo neokantista de enfatizar a contribuição da subjetividade humana (ou seja, da intenção) em relação ao conhecimento, sem sacrificar, desse modo, sua objetividade.

3.3 Ética: base essencial no campo de pesquisa

Acerca do compromisso ético, Moita Lopes (1996) coloca a intersubjetividade do pesquisador inerente à pesquisa de cunho interpretativista, ou seja: “[...] nas várias metodologias de natureza interpretativista, o pesquisado e suas percepções dos processos a que está submetido na prática discursiva, os seus conhecimentos, e a sua relação interacional com o pesquisador são parte da própria investigação”. (MOITA LOPES, 1996, p. 10).

Entendemos, portanto, a necessidade de se agir com respeito e responsabilidade com a pessoa do participante, esclarecer a que se objetiva a pesquisa a que ele toma parte, seu caráter voluntário, garantia de seu anonimato, além de apresentar-lhe seus resultados.

Paiva (2005) defende, ainda, a apresentação da transcrição prévia das falas dos participantes (com o seu posterior aval), bem como convidar os mesmos para a defesa pública da pesquisa. E completa: “[...] Se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados — ou pesquisadores e participantes —, é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas. [...]”. (PAIVA, 2005, p. 44).

Depreende-se, portanto, que, para os interpretativistas, é possível compreender o significado subjetivo de determinada ação, sem sacrifício da

⁵² *Ibidem, op. cit.*

objetividade do conhecimento. Para tanto, é necessário que o intérprete utilize algum método que o afaste de seu referencial histórico: “[...] Quando corretamente empregado, o método é um meio que permite aos intérpretes alegar uma atitude puramente teórica de observador [...] não sendo afetado pelo processo interpretativo e mantendo uma postura externa a este. [...]”. (SCHWANDT, 2006, p. 198).

3.4 Métodos de pesquisa

A necessidade de multiplicidade no que concerne ao uso de métodos presentes na pesquisa qualitativa faz com que esta pesquisa acadêmica utilize, em princípio, métodos diversos, na busca da melhor compreensão do objeto em estudo. Sendo assim, partimos do entendimento de que é necessário procurar mais do que somente um dado método de pesquisa:

[...] os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente, existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Para melhor entendimento de uma das propostas desta pesquisa, a saber, a produção de um roteiro reflexivo destinado aos pais, apresentamos as considerações de Stake (1994), em que estudos de caso podem ser divididos em **intrínsecos** e **instrumentais**, em consonância com seu propósito. Destarte, **estudos de caso intrínsecos** são caracterizados pelo interesse em um caso específico, particular, não sendo seu foco o entendimento de uma construção abstrata ou de um fenômeno genérico.

Já em relação a **estudos de caso instrumentais** (circunstância em que se enquadra o presente estudo), o autor coloca que o caso em si é de interesse secundário, cujo “[...] papel é ancorar, facilitar ou entender algo. [...]”. A escolha do caso é feita porque se espera aprofundar nosso entendimento sobre outro caso”.

(STAKE, 1994, p. 237, tradução nossa)⁵³. Esse “outro caso” seria, para nós, o foco central da pesquisa, ou seja, a elaboração do citado roteiro para pais cujos filhos estudam uma LE, constante em Apêndice B.

No que concerne ao estudo de caso, investigamos como ocorre a participação de pais/mães/responsáveis (método descritivo) no que tange à aquisição de uma LE por parte de seus filhos/filhas. Relatos de experiências pessoais (incluindo aqui histórias de vida) fazem parte de nossa trajetória, o que dá margem para uma aprendizagem vicária, quando leitores se identificam com experiências relatadas.

Portanto, a partir da observação de reuniões de pais, tivemos a possibilidade de levantar registros que nos auxiliaram na produção / experimentação do roteiro (Apêndice B), produto desta pesquisa. Para tanto, usamos como métodos de investigação entrevistas (em diferentes momentos) e questionários *online*, além da observação de reuniões (com gravação de áudio) destinadas a pais e responsáveis, com vistas a triangular os elementos coletados, o que nas palavras de Cavalcanti e Moita Lopez (1991):

“[...] a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades — ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação — na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim a sua confiabilidade”. (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p. 139).

O uso de métodos múltiplos está geralmente subentendido pelo emprego da triangulação, que “[...] reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão [...]”⁵⁴, valendo-se de mais do que uma fonte de dados, sendo esse procedimento de segurança uma alternativa para a validação da pesquisa. Em vista disso, tivemos como objetivo fazer a triangulação dos dados por meio das seguintes ações e fontes:

- 1) observação de duas reuniões pedagógicas destinadas aos pais;
- 2) aplicação de questionário *online* junto aos participantes (nesse caso, os pais);

⁵³ Texto original: [...] it plays a supportive role, facilitating our understanding of something else. [...] The choice of the case is made because it is expected to advance our understanding of that other interest. [...].

⁵⁴ *Ibidem*, p. 19

- 3) entrevistas com os mesmos participantes à vista dos resultados dos questionários.

A respeito da observação, com base nos estudos de Cavalcanti (2007), podemos dizer que se trata do primeiro ato do fazer científico, pois “[...] permite a localização do problema e a formulação da pergunta de pesquisa. Observar é ver e ouvir com atenção os atores do cenário de pesquisa, seguindo cuidadosamente suas ações. [...]”. (CAVALCANTI, 2007, p. 64).

Ela pode ser dividida em **sistemática**, em que o pesquisador já tem em mente, de antemão, as características do grupo a ser observado, ou **assistemática** (também chamada de **simples**, já que o pesquisador assume uma postura de espectador, alheio ao cenário e aos sujeitos de pesquisa). Nesse último caso, na observação assistemática, há a divisão entre **participante** (ou **ativa**), quando o pesquisador assume um papel na comunidade observada, podendo ainda ser **natural** (o observador é membro dessa comunidade), ou **artificial**, quando se integra a ela com o objetivo de investigá-la. Podemos definir nossa observação como assistemática e natural, já que a pesquisadora é também professora da escola, mas não dos estudantes cujos pais participaram da investigação vigente.

Quanto ao **questionário**, podemos afirmar que ele é composto por: “[...] um número de questões elaboradas com o objetivo de investigar, entre outros, opiniões, crenças, valores e vivências de um indivíduo ou de um conjunto deles. [...]”. (CAVALCANTI, 2007, p. 70). Suas questões podem ser **fechadas**, por apresentar uma gama de opções das quais o participante escolhe a que mais se adequa a si, com a alternativa de questões **dependentes** para interconectar uma pergunta a outra, ou ainda, há a possibilidade de serem usadas perguntas **abertas**, com livre expressão do participante da pesquisa. Quanto à aplicação, ele pode ser **autoaplicado**, com instruções claras para seu correto preenchimento, havendo, ainda, as possibilidades de envio *online* ou aplicação no momento da entrevista.

Para esta pesquisa, valemo-nos dos três tipos de questão, além das perguntas terem sido, a princípio, de natureza autoaplicada, salvo os casos em que os participantes, no momento da entrevista, ainda não tivessem enviado suas respostas, ocasião em que eram convidados a responder e enviá-las antes da entrevista ter início; tal questionário pode ser conferido em Apêndice A.

À propósito da entrevista, podemos afirmar que se trata de um recurso “[...] que permite a obtenção de informações sobre assuntos complexos e, até, emocionalmente carregados. [...]”. (CAVALCANTI, 2007, p. 72). Ao contrário dos questionários, que são fontes limitadas que precisam, usualmente, de complementação (por meio justamente de entrevistas), nesse momento de conversa é possível se ter contato visual com o entrevistado, o que possibilita a percepção de suas reações e realização de eventuais esclarecimentos quanto às suas afirmações.

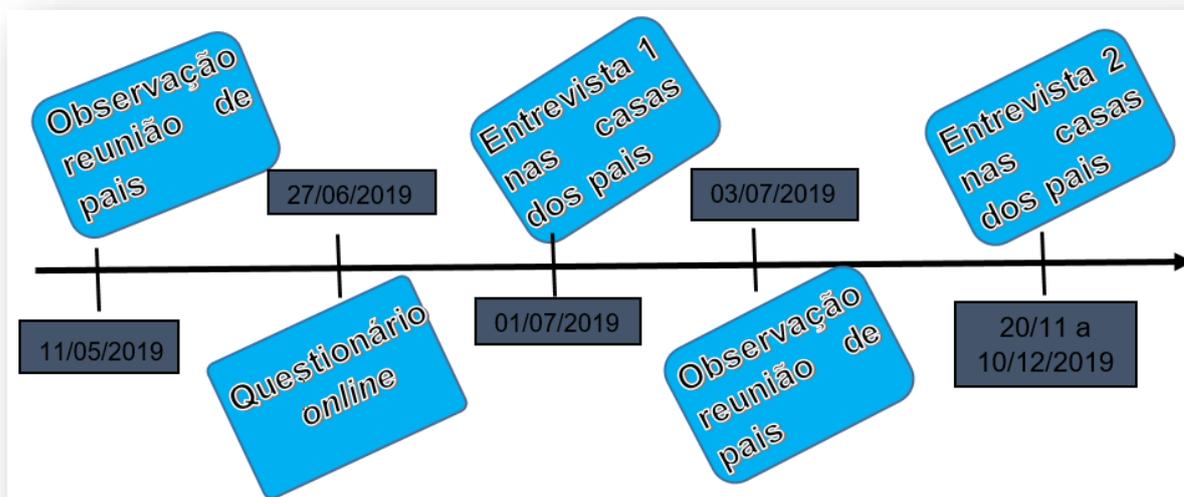
A entrevista é classificada em **estruturada** ou **padronizada** se suas perguntas são predeterminadas e repetidas da mesma maneira com mais de um participante. No caso das entrevistas **semiestruturadas**, há a ocorrência de perguntas preestabelecidas; no entanto, o pesquisador pode fazer modificações no momento da conversa a depender do contexto de cada situação. Há, ainda, a possibilidade das entrevistas **informais**, não estruturadas, quando não há programação prévia, logo ocorrem de maneira imprevista, ocasional. Em nosso caso, a princípio, utilizamos as entrevistas semiestruturadas (Apêndices B e C), o que não impossibilitou que entrevistas informais também ocorressem de maneira espontânea.

Nesta pesquisa, fizemos uso da triangulação e, para que isso ocorresse, optamos pelo caminho APLICAÇÃO → AVERIGUAÇÃO dos registros obtidos, já que assim prosseguimos:

- 1) Passo 1: Observação da primeira reunião de pais;
- 2) Passo 2: Aplicação do questionário → entrevista 1;
- 3) Passo 3: Observação da segunda reunião de pais;
- 4) Passo 4: Retorno da entrevista 1 → entrevista 2.

A figura a seguir ilustra quais métodos foram utilizados, bem como em que momentos:

Figura 12 — Métodos utilizados



Fonte: Figura elaborada pela autora

Apresentamos quadro explicativo abaixo, com o objetivo de explicitar, de maneira resumida, como ocorreram tais procedimentos:

Quadro 1 — Instrumentos / procedimentos utilizados para geração de dados no decorrer da pesquisa

Procedimento	Quando	Finalidade	A quem se destinou
Observação da primeira reunião de pais	11/05/2019	Coletar registros para a pesquisa; conseguir possíveis participantes.	Responsáveis que estivessem presentes durante reunião de pais.
Questionário <i>online</i>	27/06/2019	Traçar perfil dos pais-participantes e de suas crenças em relação aos filhos-estudantes de LE.	Pais cujos filhos estudam uma LE
Entrevista 1	01/07/2019	Registrar impressões junto aos pais; complementar informações referentes ao questionário <i>online</i> .	Pais cujos filhos estudam uma LE

Observação da segunda reunião de pais	03/07/2019	Acompanhar desenvolvimento das reuniões do bimestre	Pais cujos filhos estudam uma LE
Entrevista 2	20/11 a 10/12/2019	Complementar entrevista 1	Pais cujos filhos estudam uma LE

A partir dos procedimentos utilizados, pudemos traçar o perfil e as crenças dos pais que participaram desta pesquisa, bem como o modo com que enxergam suas atitudes em relação aos estudos de idiomas de seus filhos. A partir dos dados gerados, as seguintes categorias foram concebidas: memórias de aprendizagens dos responsáveis, crenças concernentes à aprendizagem de LE de seus filhos, expectativas acerca dos resultados desses estudos e geração de registros, a partir da visão dos genitores, que nos fornecessem elementos para serem aproveitados, posteriormente, no roteiro de orientação (Apêndice B). Tais categorias podem ser visualizadas na figura abaixo:

Figura 13 — Categorias geradas a partir dos dados obtidos



Fonte: Figura elaborada pela autora

Após as discussões empreendidas neste capítulo acerca dos aspectos metodológicos empregados na presente pesquisa, bem como a questões

concernentes ao ato de pesquisar, à ética inerente a este ato, aos métodos empregados, ao planejamento da análise de dados (assim como seu tratamento), empreendemos, a seguir, a análise e discussão dos resultados obtidos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa acadêmica tem como participantes nove responsáveis de estudantes de um centro interescolar de línguas, uma escola pública pertencente à rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal — SEEDF. Desses responsáveis, seis são do sexo feminino e três do sexo masculino, com idade compreendida entre quarenta e dois e cinquenta e cinco anos. Para garantir seu anonimato, todos foram batizados com nomes fictícios.

Para encontrar participantes dispostos a fazer parte desta investigação, solicitamos aos professores de todo o estabelecimento que convidassem os responsáveis presentes durante a reunião de pais e que estivessem dispostos a participar (o pedido enviado por meio de mensagem instantânea consta em Apêndice G). Além disso, era preciso encontrar famílias dispostas a conversar sobre suas dúvidas e acertos em relação aos estudos de seus filhos no que tange a uma língua, muitas vezes, duplamente estrangeira, visto que para muitos pais a oportunidade de estudar um idioma jamais fora ofertada (ou, quando muito, sua experiência na LE foi quase nula, como veremos mais adiante).

Assim sendo, o convite foi postado, com antecedência, no grupo de *WhatsApp* do estabelecimento para que todos os profissionais tomassem ciência dele. Obtivemos retorno de uma única professora, do turno vespertino, que se desculpava por não dispor de tempo para trabalhar o material com os responsáveis durante a reunião.

Infelizmente, não foi possível prever como as pessoas interpretariam os fatos. Somente naquele momento pudemos compreender o porquê de apenas uma profissional ter se prontificado a colaborar. A hipótese mais plausível é de que os demais profissionais tenham entendido que o material deveria ser usado em uma espécie de aula durante a reunião (para reflexão dos pais) quando, na verdade, o que lhes foi pedido era que indagassem no evento quem estaria disposto a participar desta pesquisa. Não era necessário, portanto, nenhuma intervenção dos professores, mas apenas o convite aos pais e a posterior entrega do material (com a subsequente leitura desse por parte dos responsáveis em momento oportuno). Após essa explicação, a professora dispôs-se a colaborar com a investigação.

Acerca do critério de seleção dos responsáveis, podemos afirmar que ocorreu de forma voluntária, com o uso de pseudônimos para garantia de seu anonimato. Após aceitarem o convite, uma cópia preliminar do roteiro (produto desta pesquisa, constante em Apêndice B) foi entregue pelos respectivos professores de seus filhos aos referidos pais para que lessem e pudessem opinar no momento da entrevista.

A primeira etapa da coleta de registros ocorreu nas casas dos responsáveis, onde pudemos observar como viviam as famílias. As poucas exceções foram três entrevistas, já no retorno da coleta de registros (entrevista 2, Apêndice D), que, devido à impossibilidade de se fazer nova visita aos lares, aconteceu, nos dois primeiros casos, na própria escola de línguas e, no terceiro, no local de trabalho da participante. O motivo para tal situação foi a falta de possibilidade de os entrevistados estarem em casa.

4.1 Os participantes da pesquisa: os pais

Antes de traçar o perfil individual dos participantes, apresentamos uma visão geral a seu respeito. Todos são moradores de uma cidade-satélite (região administrativa) de Brasília / Distrito Federal e a renda por família varia de um salário-mínimo (valor de R\$1.000,00, no momento das entrevistas) a R\$4.500,00. Os filhos de todos os entrevistados eram oriundos de escola pública, com exceção de um jovem, que havia terminado o ensino médio e cursava o ensino superior há pouco tempo. Para participar da pesquisa, seus filhos deveriam ser alunos de um idioma estrangeiro (em nosso caso, alunos de um centro de línguas, escola pertencente à rede pública de ensino da SEEDF).

Por meio das entrevistas, percebemos que se trata de pessoas altamente atarefadas. À semelhança dos resultados obtidos por Castilho e Camelo (2013), os pais que participaram desta investigação declararam não compreender a LE para auxiliar os filhos, tampouco ter tempo suficiente para tal.

Alguns possuem mais de um emprego, trabalhando em uma atividade formal em um período e em um trabalho extra no contraturno (caso dos pais do sexo masculino, dos quais um trabalha somente no período noturno, enquanto os demais trabalham à noite e exercem um ofício complementar durante o dia). Entretanto, essa informação não foi dada ao se perguntar acerca de sua profissão no questionário

online (Apêndice A), quando os participantes optaram por declarar apenas o emprego formal; tal informação foi obtida por meio de entrevista informal.

Esse fato explica, em parte, nossa dificuldade em agregar elementos provenientes da ótica masculina ao roteiro (Apêndice B) proposto nesta pesquisa, já que a pesquisadora, na condição de mulher, encontrou obstáculos para incluir itens relativos ao agir de pais (do sexo masculino) no roteiro (Apêndice B). A esperança fora, então, o momento da coleta de registros, em que as entrevistas concedidas por tais responsáveis poderiam iluminar nossos pensamentos.

A seguir, apresentamos gráfico relativo às profissões dos pais, de acordo com as informações declaradas por esses no questionário *online* (Apêndice A):

Figura 14 — Profissões dos responsáveis participantes



Fonte: Figura elaborada pela autora

A respeito dos filhos-estudantes, apresentamos seu perfil no quadro a seguir:

Quadro 2 — Perfil dos filhos-estudantes de línguas, em relação aos pais

Nome (pseudônimos) e idade dos pais	Língua estudada pelo filho/a	Há quanto tempo estuda a LE	Possui acesso à internet
1. Amanda, 45	Espanhol	1 ano e 6 meses	Sim
2. Paulo, 47	Espanhol	1 ano e 6 meses	Sim
3. Fernanda, 45	Inglês	3 anos	Sim
4. Ricardo, 44	Inglês	3 anos	Sim
5. Miguel, 42	Inglês	6 anos	Sim
6. Patrícia, 55	Inglês	6 anos	Sim
7. Ângela, 43	Inglês	1 ano	Sim
8. Maria, 51	Inglês	2 anos	Sim
9. Ana, 44	Espanhol e Inglês	3 anos	Restrito

Devemos salientar haver três casais participantes da pesquisa: Amanda e Paulo, Fernanda e Ricardo, Miguel e Patrícia; conseqüentemente, as respostas para os respectivos filhos foram as mesmas. Além disso, escolhemos apresentar suas entrevistas em pares pelo fato de terem essas sido realizadas com cada casal, respectivamente, em seus domicílios e, por estarem juntos, dificilmente um não opinaria durante a entrevista do outro. Portanto, optamos por essa alternativa por uma questão de organização das ideias.

4.2 O professor-colaborador

Além dos responsáveis, contamos, também, com a participação de um professor-colaborador, ao qual utilizamos como pseudônimo o nome fictício *Arthur*, que abriu as portas de sua reunião de pais para a coleta de registros. A seu respeito, podemos afirmar que se trata de um profissional com vasta experiência tanto na área de docência, como na escola pública de línguas que serviu de palco para esta pesquisa. Ademais, ele também se mostra consciente da importância da formação continuada do professor, tendo terminado curso de pós-graduação em Linguística Aplicada pela universidade pública local. Gentilmente, ele concedeu seu auxílio no sentido de observarmos algumas de suas reuniões junto a pais e responsáveis, com o intuito de conseguirmos possíveis participantes para a presente pesquisa.

A escolha desse profissional não foi aleatória: em sua primeira reunião de pais, os participantes dirigiram-se à direção para comentar quão prazerosa ela havia sido.

De acordo com a fala da diretora da escola pública em reunião com os professores do estabelecimento de ensino esses pais, se pudessem, ficariam além do tempo máximo permitido ouvindo o educador. Conforme conta uma mãe durante entrevista:

Eu fiquei apaixonada pela escola e pelo professor, (+) como ele explicava, ele falava, eu cheguei a ficar um pouco emocionada e falei: “— XXX, meu filho, se eu pudesse não saía de lá! Só que a mamãe tinha que vir pra ir trabalhar”. Porque eu entro nove e meia no serviço e (+) não terminava a reunião nunca, né? Aí eu falei: “— Meu Deus, é muito bom e gratificante cê tá participando de uma coisa que tem uma pessoa ali falando tão bonito de todos e de (+), né?, achando assim interessante os pais tá lá, né? Pra mim foi assim, eu gostei muito. (Ângela, mãe participante da pesquisa).

Havia, portanto, algo intrigante que merecia um olhar mais apurado em relação àquele professor. Com sua vinda para o mesmo turno de serviço da pesquisadora, ficou mais fácil estabelecer laços sobre o tema da pesquisa, ocasião em que lhe foi proposto a observação de suas reuniões de pais. Seu tratamento dispendido aos responsáveis e o alcance que atingia indicavam uma postura diferenciada, com contornos reflexivos, algo que merecia ser desvendado e tornado público (na esperança de que outros profissionais também se inspirassem, tomando, assim, rumos parecidos).

No entanto, esse profissional não era o foco desse trabalho, mas sim a observação e análise do processo reflexivo que esse apresentou em relação aos responsáveis dos estudantes durante suas reuniões de pais.

4.3 O desenrolar da pesquisa

Todavia, nosso interesse estava voltado em buscar elementos para compreender o que faziam os pais no apoio aos estudos de língua estrangeira de seus filhos, com vistas a compor um material que servisse de orientação aos responsáveis. Ainda que o profissional se mostrasse como uma fonte rica tanto para pais, quanto para alunos e mesmo para outros professores, nosso objetivo era descobrir o que era feito naquele estreitamento entre mestre e responsáveis, algo capaz de tocá-los a ponto de modificar sua postura em relação à aprendizagem de LE de seus filhos para, então, utilizar esses conhecimentos em um produto que chegasse aos pais.

Intervenções como a que foi presumida pelos profissionais do estabelecimento de ensino costumam mostrar-se problemáticas devido à falta de tempo dos responsáveis. Mesmo o professor-colaborador relatou, em entrevista informal, que se prontificou, anos antes, a ajudar os pais aos fins de semana na referida instituição de ensino pública. Entretanto, antes do término do curso ofertado, apenas uma mãe ainda comparecia aos encontros, o que lhe mostrou o quanto era difícil atingir esses terceiros agentes.

Sendo assim, apenas uma família (fora das provenientes das turmas do referido professor, mãe de um aluno da professora acima citada) aceitou participar da pesquisa. Além dessa, mais quinze responsáveis prontificaram-se em colaborar. Desses, nove responderam ao questionário *online* (enviado previamente por meio do programa *WhatsApp*, constante em Apêndice A); foram esses nove voluntários que permaneceram até o término da pesquisa.

Como citado anteriormente, os participantes concederam entrevistas em locais como: seus lares, casas de parentes próximos à escola pública de línguas, ou mesmo seu ambiente de trabalho, quando não era possível em outro lugar. Com a consequente adesão, um pequeno roteiro (constante em Apêndice B) foi entregue a esses para que relatassem, durante as entrevistas, quais eram suas impressões a seu respeito e dessem possíveis sugestões. Ressaltamos que esse roteiro não é, ainda, o produto final, mas uma primeira versão para sondar a receptividade dos pais.

No entanto, dos nove participantes, apenas duas mães deram algum tipo de retorno conforme havia sido solicitado, o que mostra o quanto é preciso chamar a atenção desses responsáveis para conseguir sua adesão a iniciativas que sirvam aos aprendizes de línguas. Ainda assim, tais sugestões foram bastante proveitosas para a versão aqui apresentada, constante em Apêndice B: uma quanto ao possível local em que o material poderia ser disponibilizado e a outra, que fossem acrescentadas atividades que pudessem ser feitas (na LE) por pais e filhos juntos.

Como exposto anteriormente, a aceitação de pais em relação à reunião do educador Arthur foi, por assim dizer, surpreendente. O que haveria, então, de tão especial em um evento em que, normalmente, os responsáveis querem tão somente ter ciência da *nota* de seus filhos e voltar logo para seus afazeres e obrigações do dia a dia? Por outro ponto de vista, percebemos que a reunião de pais não se mostra como um momento propício para a fala dos responsáveis, como mostra o relato de uma professora da Malásia:

[...] Eu sentia que faltava alguma coisa. Notei que havia uma lacuna. Em toda reunião com os pais, professores e administradores escolares conduziam e dominavam as mesmas. Nós falávamos sem parar, enquanto os pais apenas permaneciam sentados a ouvir. Por quase todos os encontros, a maior parte dos pais estava em silêncio. Eu realmente queria saber o que os pais estavam pensando. [...] Eu estava determinada a mudar o modo com que trabalhávamos com os pais. [...].⁵⁵ (JAMES, [2014], p. 20, tradução nossa).

Ribeiro (2004) afirma que, nessa perspectiva, a reunião ocorre dentro de parâmetros rígidos, com o objetivo de apenas legitimar relações preexistentes:

[...] Isso acontece, por exemplo, nas reuniões de pais e mestres, ou reuniões para entrega de boletins, nas quais as reuniões versam sobre comportamento e mau rendimento escolar, havendo, por um lado, a cobrança dos professores e, por outro, o afastamento dos familiares. Nesse caso, o diálogo é dificultado, havendo um grande número de participantes, o que impede a manifestação de muitos deles dentro do tempo previsto. (RIBEIRO, 2004, p. 58).

Nesse sentido, a fala de uma das mães participantes da pesquisa, Maria, ilustra precisamente tal situação, além de demonstrar a atitude (tema anteriormente discutido no subitem 2.4.1) diferenciada do professor Arthur:

Teve uma parte da reunião (*de pais*), ele (*o professor*) falou que não gosta de diminuir alunos, então eu achei isso muito interessante da parte dele, porque eu já vi reuniões em que os professores falavam, assim, pros pais, junto com os alunos: “— Esse seu filho aí...”, e apontava (*para o estudante*). Nesse sentido, ele tem muito cuidado.

Se pensarmos sobre o papel docente, veremos que não é isso que professores conscientes e reflexivos querem. Ao contrário, almejamos um diálogo mais aprofundado com os familiares, visto que precisamos entender aspectos sensíveis de vidas que nos são confiadas, conhecer a complexidade de seus lares e das relações que os cercam, universos que não são, provavelmente, nem uniformes, nem coerentes.

Há profissionais com mais de seiscentos alunos incumbidos da tarefa nada fácil, diríamos mesmo impossível, de entender como ocorre a dinâmica de cada família

⁵⁵ Texto original: [...] I felt like something was missing. I noticed that there was a gap. In every meeting with the parents, teachers and school administrators would lead and dominate. We would talk and talk, while the parents would just sit and listen. All throughout most meetings, most parents were silent. I really wanted to know what the parents were thinking. [...] I was determined to change the way we work with the parents. [...].

em um único dia. Missão impossível para qualquer profissional disposto a ter sua consciência tranquila e a sensação de dever cumprido.

Assim, a primeira reunião de pais observada ocorreu no dia onze de maio de 2019, no turno matutino, período de regência do professor Arthur. Nela, encontravam-se presentes dezessete responsáveis (dos quais um estava dormindo e uma mãe usava o telefone celular), além de dois estudantes.

É importante frisar que cada turma possui até vinte alunos, e cada professor, sete turmas. Todavia, observa-se que, a situação das escolas de ensino regular da rede pública do Distrito Federal difere dos centros interescolares de línguas (também escolas públicas), pois cada turma possui de trinta a quarenta alunos ou mais. Entende-se que esta situação não é a ideal para a aprendizagem de idiomas, e que o melhor seria ter condições razoáveis para que essa experiência também pudesse ocorrer em toda a rede.

Como o professor em questão possui carga reduzida pelo tempo de atuação na SEEDF, a saber, mais de vinte anos de serviço, tem direito à redução de uma turma. Sendo assim, ao invés de cento e quarenta alunos, ele possui, em média, cento e vinte. Consequentemente, em sua reunião de pais, ele deveria atender cento e vinte responsáveis em um único período. Conclui-se, portanto, que há uma ausência de, aproximadamente, noventa por cento dos pais, situação comum na maioria das reuniões desse tipo, fato discutido no início do presente capítulo.

Nesse encontro, os pais conheceram a temática da presente pesquisa e foram convidados a participar da mesma de forma espontânea. O convite também foi estendido a outros pais da escola, quando também foram informados pela professora regente (a que se dispôs em auxiliar) das respectivas turmas de seus filhos. Ademais, aos que se propuseram em participar, foi entregue uma primeira versão do roteiro (Apêndice B) destinado aos responsáveis, com o objetivo de que lessem e dessem algum tipo de retorno no momento das visitas às suas respectivas residências.

Em seguida, ocorreu o envio dos questionários. Porém, antes desses serem aplicados, houve um questionário-piloto enviado a três professoras do próprio estabelecimento de ensino, as quais também eram mães de estudantes de LE da mesma instituição. Das três, uma atendeu à solicitação e suas respostas serviram de base para o questionário da investigação. As perguntas foram, então, enviadas por meio do aplicativo *WhatsApp* aos pais que decidiram, voluntariamente, fazer parte do estudo e serviram de suporte para as entrevistas.

A respeito da primeira reunião de pais observada, o professor Arthur começou o encontro com vídeos que remetem à ideia de união (um deles intitulado *Union is strenght*, ou *União é força*)⁵⁶. Após mensagens relativas ao dia das mães (já que era véspera da data), o educador passou orientações referentes ao que assistir com os filhos em casa, além de trabalhar com os pais, de modo reflexivo, um poema (Anexo A) e entregar aos mesmos um questionário (Anexo B) sobre sua participação na aprendizagem de LE dos filhos, um questionário autoavaliativo (Anexo C) referente aos responsáveis e um modelo de cronograma (Anexo D) para a organização das atividades de lazer e estudo dos alunos. Trata-se de uma tentativa de orientar os pais em como se aproximar mais dos adolescentes e “fazer uma reflexão sobre o que a gente viveu até agora”, nas palavras do professor.

Nós, professores, percebemos, na prática do dia a dia que, antes de chegarmos especificamente em nosso componente curricular, quase sempre é preciso fazer um trabalho de orientação e reflexão junto aos estudantes. O que antes era tarefa paterna foi transferido para a escola. Assim, antes de começarmos a ensinar línguas (no caso desta pesquisa, mas a mesma situação tem reflexos em outras matérias escolares), precisamos falar de valores éticos, disciplina (para estudar), hábitos pessoais (como alimentação, rotina para dormir, persistência), como se preparar para apresentações (falar em público) e, mesmo considerados fruto de uma geração tecnológica, eles não sabem como criar um documento digitado ou uma apresentação no computador. Enfim, quanto mais jovem o aluno, mais ele terá que ser preparado antes de se começar o trabalho na LE propriamente.

Outrossim, parece natural, na reunião de pais, primeiro se fazer uma reflexão quanto a valores familiares antes de se falar sobre o ensino de línguas. Deparamo-nos, em nossa prática profissional e durante as entrevistas integrantes a essa pesquisa, com responsáveis que tentam se equilibrar nas tarefas cruciais de educar, ser participativo, sustentar os filhos financeiramente, trabalhar o dia inteiro e ainda conseguir estar próximo a seus entes familiares. Não é fácil, e nos perguntamos em que ponto toda essa carga começou a pesar sobre os ombros, primeiro das famílias, e, como não suportaram o peso, conseqüentemente, da escola. Contudo, ao invés de procurar possíveis culpados, precisamos procurar soluções, e é por isso que se faz necessário esse trabalho de reflexão junto a pais e estudantes.

⁵⁶ O vídeo pode ser visto no endereço: <https://youtu.be/OE6ULHVNSNM>. Acesso em 21/11/2019.

Como exposto no subitem 2.5.1, a reflexão mostra-se como a chave para esse quadro, visto que contagia alunos, professores e família. Logo, foi possível ver seus resultados já na segunda reunião do semestre, quando pais expõem sua mudança de postura, como vislumbramos na fala de uma das mães presentes: “O que ela (*a filha*) aprendeu com o professor, eu aplico na escola dela. Digo para o professor lá: “— Não quero que você fale a nota da minha filha, quero que me fale sobre ela. Os próprios professores só querem dar nota”. A afirmação da mãe demonstra a necessidade de formação por parte dos próprios profissionais em questão.

Destarte, a fala da mãe reflete o que foi discutido anteriormente sobre a dificuldade das instituições educacionais, como um todo, em lidar com o momento de estar com os pais. A pressão para que se acabe o quanto antes a reunião, a impossibilidade de se destinar mais de um dia para tanto (já que só é considerado dia letivo aquele em que há aula, com a presença de alunos), a pressa dos pais em saber *a nota* e voltar para suas obrigações diárias fazem com que a noção que se tenha da ocasião não seja refletida. Podemos pensar além: a prática resulta em uma postura pouco pedagógica por parte dos agentes do ensino.

Entretanto, não se trata de algo estático: vemos que, por meio da reflexão promovida pelo professor Arthur, os pais percebem como esse pode ser um momento diferenciado. Nessa linha de pensamento, trazemos a continuação do relato da professora proveniente da Malásia, o qual citamos no capítulo 3, Metodologia de Pesquisa. Em um primeiro momento, ela afirma: “Ela é a mãe de um dos meus alunos. Eu sorri para ela e ela sorriu de volta. Eu queria falar com ela, mas emudeci. Ela não confiava em mim. Eu podia enxergar isso em seus olhos”.⁵⁷ (JAMES, [2014], p. 22, tradução nossa). Após um trabalho de reflexão junto aos responsáveis, ela afirma:

Nós tivemos a chance de enxergar os pais de uma perspectiva diferente. Eu percebi que eles estavam um pouco mais relaxados agora. Eles não estavam mais apenas sentados na plateia ouvindo os professores. Eles ergueram-se e envolveram-se. [...].⁵⁸ (JAMES, [2014], p. 21, tradução nossa).

⁵⁷ She is the mother of one of my pupils. I smiled at her and she smiled back. I wanted to talk to her, but I bit my tongue. She didn't trust me. I could see it in her eyes.

⁵⁸ Texto original: We had the chance to see the parents from a different perspective. I noticed that they were a bit more relaxed now. They were no longer just sitting in the audience listening to teachers. They got up and got involved.

A fala do próprio educador participante da pesquisa, Arthur, durante a observação de suas reuniões, demonstra isso: “Eu acho um privilégio ser professor! Ética é amor. Se você quiser ser ético, aja com amor”. Após essas palavras, percebe-se o quanto todos (inclusive crianças presentes) mantêm-se atentos, com exceção de um aluno, que estava ao celular.

Por outro lado, observamos um outro posicionamento, de uma mãe, durante a reunião, quando esta mostrava-se interessada tão somente em saber a nota e desempenho de seu filho. Ao que o professor refuta: “A pergunta deveria ser: “O que meu filho tinha que saber, que *síte* você sugere que meu filho use?”. E o educador continua: “Aprendemos na escola a apenas pegar nota, isso só vai mudar quando os pais começarem a exigir que os professores mudem o estilo de reunião”.

As palavras de Arthur demonstram que há aqueles que ainda não adotaram uma atitude diferenciada, o que mostra que reuniões reflexivas, como a dele, ainda são exceção dentro do sistema educacional vigente. É preciso que se leve a reflexão a todas as esferas do sistema educacional, a todos os agentes pertencentes ao ensino de línguas (EL), para que, então, vejamos mudanças significativas tomarem corpo e mudarem a tradição, já enraizada, na cultura das escolas.

Em relação à segunda reunião de pais observada, podemos dizer que ocorreu em três de julho de 2019, a última do bimestre. De início, houve a apresentação da pesquisadora (bem como do tema da pesquisa) para os responsáveis que por acaso não estivessem presentes no encontro anterior. Após essa breve explicação, o professor, à semelhança da reunião precedente, abordou questões de cunho geral, orientações não vinculadas à LE, mas direcionadas em como os responsáveis podem estar mais próximos de seus filhos.

Como exemplo de atividades, ele cita a por ele denominada “sexta-feira da pipoca”, um momento em que os pais selecionam previamente um filme a ser assistido pela família como oportunidade de diálogo entre os parentes. Outros exemplos dados são: ler um livro junto com os filhos, ir a exposições de arte ou fazer passeios no parque.

Em seguida, o educador faz uso da leitura de poemas em voz alta, com a participação dos pais durante a mesma. De acordo com ele, o recesso escolar (período subsequente à reunião) não deveria ser visto como uma interrupção do processo de aprendizagem, mas um momento de fixação do que foi estudado até então. Para tanto, o professor afirma que a língua tem que ser vivida em casa: “—

Essa fixação ocorre só pelo uso, pela prática. Então eu peço a vocês que nesse recesso agora (+), continuem incentivando eles a estudar [...]”. O educador argumenta que, ainda que a nota alcançada pelo estudante tenha sido alta, o que foi aprendido não está totalmente fixado e completa ao dar exemplos de como isso pode ser feito em casa: “— Lendo, escrevendo, ouvindo e, se possível, falando em inglês aquilo que a gente estudou [...]”.

Castilho e Camelo (2013) afirmam que: “[...] estudar Inglês tornou-se uma ponte que liga pais e filhos. [...]”⁵⁹. (CASTILLO e CAMELO, 2013, p. 65, tradução nossa). Nesse sentido, o ato de orientar os responsáveis que pratiquem a língua em casa com os estudantes é uma maneira de desestrangeirizar a LE para pessoas que acreditam não poder ter acesso algum à ela; os próprios filhos podem ajudar nesse quesito, o que teria dupla finalidade: revisar o que aprenderam e ver seus pais também compreendendo o idioma. O professor finaliza a fala ao lembrar o que foi visto durante o bimestre (conteúdos que os genitores já estavam cientes desde a primeira reunião), uma estratégia que se mostra eficiente como forma de aproximar os responsáveis dos estudos de LE dos filhos.

Por fim, o professor informa que contará, para a surpresa dos pais, uma história (Anexo E) de dois minutos em Inglês e depois gostaria de saber a sua moral, à medida que alguns pais afirmaram que não conseguiriam fazê-lo. Ele, então, a conta pausadamente enquanto gesticula, na intenção de se fazer entender pelos presentes.

Após seu término, ele pergunta: “— O que vocês acham que ela viu ali dentro?”, referindo-se à uma esposa que tinha curiosidade em saber o que o marido passava horas olhando dentro de uma gaveta. Após uma longa pausa, ele pergunta diretamente para uma mãe, que responde que a esposa viu lembranças, enquanto outros afirmam que eram fotos, cartões.

O professor pergunta, então, em uma escala de zero a dez, o quanto eles conseguiram entender. Alguns respondem que entenderam que se tratava de um casal, outra (que fora aluna da mesma instituição a aproximadamente vinte anos antes) diz ter entendido tudo, apesar do longo tempo afastada da LE. Uma aluna presente explica a todos, na língua materna, sobre o que tratava a história, ao passo que, explicando a moral da história, o educador fala sobre a necessidade de se respeitar o tempo de cada um: professores, filhos, mães e pais.

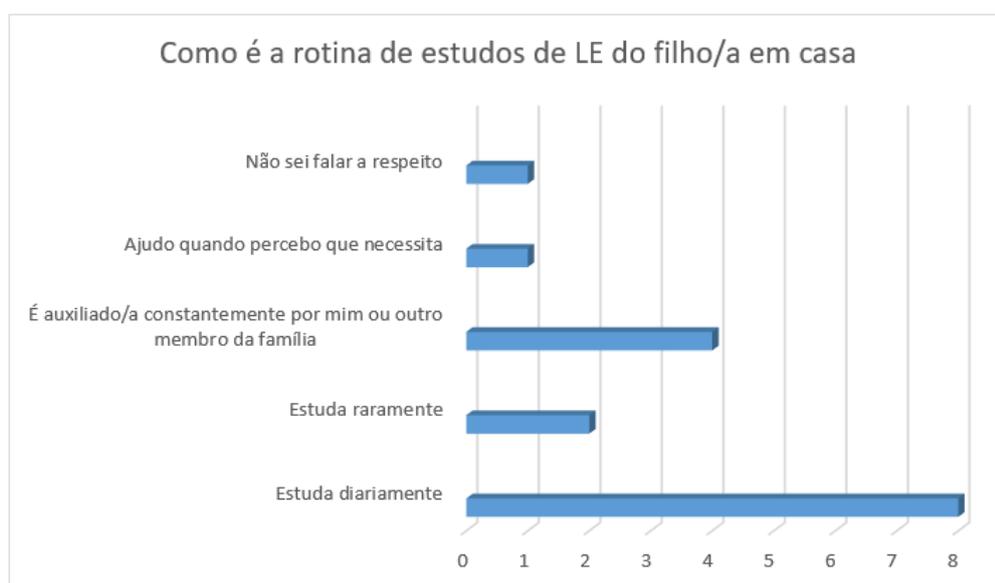
⁵⁹ Texto original: [...] studying English became a bridge to connect parents and children.

A seguir, apresentamos as discussões acerca da análise dos elementos relativos ao questionário *online* respondido pelos pais-participantes.

4.4 Análise dos dados

O primeiro item refere-se à rotina de estudos dos jovens, vista pela ótica dos pais, apresentado no gráfico a seguir:

Figura 15 — Rotina de estudos dos filhos/as em relação à LE (ótica dos pais)

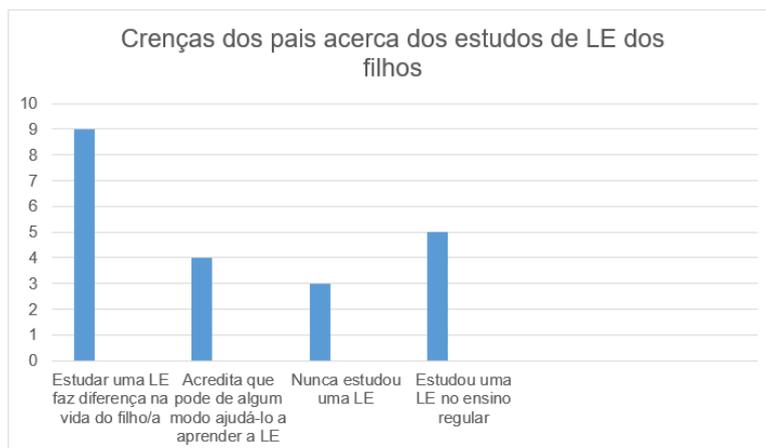


Fonte: Figura elaborada pela autora

Faz-se necessário observar que os participantes podiam escolher mais de uma opção. Percebemos, a partir da análise dos dados obtidos e apresentados no gráfico acima, que a maioria tem uma rotina diária de estudos da LE, o que é seguido pelo ato de ser auxiliado constantemente pelo responsável ou algum outro membro da família.

Apresentamos, a seguir, gráfico sobre as crenças dos pais em relação aos estudos de LE dos filhos e o fato de terem ou não estudado outro idioma:

Figura 16 — Crenças dos pais acerca dos estudos de LE dos filhos



Fonte: Figura elaborada pela autora

Observamos, portanto, que todos acreditam que ter a possibilidade de entrar em contato com um idioma em um centro de línguas (uma escola pública, vale ressaltar) faz diferença na vida dos filhos e a metade, quatro responsáveis, entendem que podem, de algum modo, ajudá-los nesse ponto.

Por último, apresentamos gráfico sobre as expectativas dos pais em relação aos estudos de LE dos filhos/as:

Figura 17 — Expectativas dos pais em relação aos estudos de LE dos filhos/as



Fonte: Figura elaborada pela autora

Percebemos que, mesmo de forma intuitiva, os pais consideram comunicar-se no idioma um aspecto importante da aprendizagem. Associado ao ato de falar e

entender a língua, temos o traçado de um panorama comunicativo na concepção do desejo dos responsáveis em relação às expectativas em decorrência dos estudos de LE de seus filhos. Podemos interpretar as informações como a sensação dos responsáveis de que o fator *comunicação* é, por assim dizer, fundamental para que os filhos possam expressar-se na língua (e, por conseguinte, adquirir a LE). Depois dessa visão geral, apresentamos a descrição do perfil individual dos pais.

Entretanto, antes de iniciarmos tais perfis, alertamos outros colegas e / ou futuros pesquisadores que pesquisar é, antes de tudo, lidar com o real. Assim como foi colocado no capítulo 3, referente à metodologia de pesquisa, o pesquisador qualitativo é visto como um *bricoleur* metodológico, aquele capaz de refletir acerca dos registros coletados, ter seu momento de introspecção, para, então, analisar os dados já em outra perspectiva.

Além de servir-nos da instituição que serve de pano de fundo para o presente estudo, a autora da pesquisa é, também, professora na referida escola pública. Isso não teria tanta necessidade de constar desta investigação, não fosse uma circunstância imprevista ter surgido, e esse fato será melhor detalhado a seguir.

4.5 Amanda e Paulo (casal)

Amanda, quarenta e cinco anos, trabalha durante o dia, e por isso, a incumbência de ir à escola de línguas / participar das reuniões fica a cargo do marido, que trabalha à noite e tem mais condições de comparecer. Logo, não se sente apta a responder como seria o funcionamento da instituição. Quando perguntada sobre como imagina ser a escola, ela responde que a estrutura não parece boa, poderia melhorar. Ao ser indagada sobre como seriam as aulas, ela responde que devem ser boas, pois nunca viu o filho reclamando de nada. Acredita que o filho goste dos professores, goste de falar espanhol, entretanto, não parece ver tantos pontos positivos na escola pública de línguas: “Ele nunca falou de projeto nenhum”. Acredita que é seu papel incentivar o filho a continuar no curso, a exemplo da irmã mais velha, que se formou no estabelecimento de ensino no curso de inglês.

Seu marido, Paulo, quarenta e sete anos, declara nunca ter gostado de escola. Mesmo assim, acredita que aprender uma língua estrangeira é importante para “subir na vida”. O pai sabe da rotina de estudos do filho, acha que a internet ajuda, no sentido

de poder pesquisar e acredita que não pode ajudá-lo na aprendizagem do espanhol, pois não sabe a língua.

À semelhança de sua esposa, tece críticas à instituição, não sabe como ela funciona e demonstra não se interessar em saber, pois acredita que a mesma não investe tudo que poderia. A escola em questão possui projetores, aparelhos de som, dicionários e internet em todas as salas, além de ter acesso livre à rede *Wi-Fi* para os alunos em sua biblioteca. Assim, aparentemente, o posicionamento avesso à instituição pode influenciar na visão que o pai tem dela. Acredita que as aulas do curso de idiomas em nada diferem da escola (regular) de origem do filho e se mostra tenso para responder às perguntas. A visão negativa do pai parece advir de uma experiência negativa ao ser atendido na instituição, porém, ao ser interpelado acerca dos professores, respondeu não ter contato com nenhum deles.

Devemos aqui reconhecer e valorizar o depoimento dado pelo casal. Cientes de que a pesquisadora é também professora (licenciada à época da pesquisa, em razão dos estudos acadêmicos) na escola, eles hesitaram em manifestar o que pensavam a seu respeito. Todavia, foram esclarecidos de que ela estava ali para investigar e não como profissional do local, o que lhes garantia total liberdade em relação às suas declarações e anonimato no que tange às suas identidades.

Tocamos, portanto, na esfera ética da pesquisa e nos conceitos de ser pesquisador. É fato que a instituição, assim como as pessoas, não é totalmente boa, tampouco totalmente ruim. Assim como é fato que o pesquisador sente, possui opiniões próprias, circunstância que a ética limita entre guardá-las para si ou expressá-las. Ainda que partilhemos ou não os mesmos pontos de vista, devemos respeitar o posicionamento dos participantes.

Logo, apoiamo-nos na definição de Denzin (2012) para nos embasar. Para o autor, o pesquisador é um *bricoleur* metodológico, aquele que: “[...] é adepto de realizar um grande número de tarefas diversas, da entrevista à auto-reflexão intensiva e introspecção. [...]”. (DENZIN, 2012, p. 85, tradução nossa)⁶⁰. Depois de refletir a respeito do ocorrido e ponderar sobre a situação como um todo, chegamos à conclusão de que nós, pesquisadores, trabalhamos com o real. Portanto, temos a realidade como pano de fundo de nossas ações, não podendo maquiá-la conforme nossa vontade. E a realidade mostra-se dinâmica, viva, já que tem, em sua

⁶⁰ Texto original: The methodological bricoleur is adept at performing a large number of diverse tasks, ranging from interviewing to intensive self-reflection and introspection.

composição, olhares múltiplos, que ora se completam, ora se repelem. E não somos detentores do destino de “nossas” pesquisas, não somos capazes de prever que rumos elas tomarão.

Assim exposto, voltamos a analisar a situação. Percebemos, por conseguinte, que as críticas atribuídas não se relacionavam à parte relativa ao ensino de línguas (EL), foco de nossa área de pesquisa. Entretanto, alertamos que, quiçá, seja prudente que as instituições de ensino como um todo se atentem para opiniões como essas, a fim de que sejam esclarecidas e levadas à reflexão de toda a comunidade escolar.

4.6 Fernanda e Ricardo (casal)

Fernanda, quarenta e cinco anos, trabalha como doméstica (como se autodeclarou durante a entrevista) e veio do interior do Estado de Minas Gerais para trabalhar na capital federal com quinze anos. Seu chefe foi o grande incentivador para que ela e a irmã, também vinda do interior para o Distrito Federal pelos mesmos motivos, retomassem os estudos; desse modo, ela conseguiu concluir o ensino médio. É mãe de dois filhos, sendo o mais velho, de quinze anos, estudante de inglês há três. Mostra-se entusiasmada com o desempenho do filho em relação à língua, apesar de, no primeiro semestre do curso, relatar que pedia para o adolescente “falar alguma coisa em inglês”, fato sobre o qual foi orientada pela então professora do jovem a não cobrar pelo desempenho oral do filho, pois com o tempo, ele mesmo tomaria a atitude de mostrar como estava progredindo na LE. À propósito, esse assunto já havia sido discutido no subitem 2.4.1, referente a atitudes. A esse respeito, fizemos um alerta que consta no roteiro para os pais, produto desta pesquisa (constante em Apêndice B) para que procurem não pressionar os estudantes.

Como exemplo, a mãe conta que viu, recentemente, a descrição de uma pessoa poliglota, descrição essa que estava em inglês, e pediu ao filho que explicasse o que significava: “Ele falou que era uma pessoa muito boa e que adora comunicar com as pessoas; traduziu na hora, eu achei LINDO!”. Ela relata, ainda, que sua chefe deixa sempre no mês de janeiro, período de férias escolares, de dois a três livros da LE para que o adolescente leia e conte para ela, posteriormente, do que trata a história, uma atitude que podemos enquadrar como uma estratégia, assunto que será discutido mais à frente neste capítulo. A chefe, segundo a mãe, é falante da língua e

o filho já conversa com ela, evento que a mãe aprecia a distância por não saber o idioma. À propósito, essa é a mesma família para quem ela trabalha desde os quinze anos, a qual ela relata ter sido a grande incentivadora para que o filho estudasse uma LE.

O pai, Ricardo, quarenta e quatro anos, trabalha à noite como vigilante e durante o dia exerce outra atividade informal. Ele acredita que não há como auxiliar o filho em casa justamente por ele e a esposa não dominarem a língua. Por outro lado, a mãe discorda e diz ser possível, por exemplo, que o estudante veja vídeos, filmes e fale com a família: “— Ele nos ensina!”, postura que o pai acaba concordando. O pai até emenda com outras alternativas: “—Inclusive, vendo filmes em inglês e tirando a legenda!”. A mãe recorda-se de que, por vezes, está ouvindo uma música no idioma estrangeiro e pede para que ele conte a ela o que a música diz: “— Ele vem, (+) perto, escuta e fala: “— Mãe, eu entendi isso, isso e isso, e traduz pra mim. Ele já fez muito isso pra mim, né, filho?”, ao que o adolescente responde afirmativamente de seu quarto.

Sobre suas memórias de aprendizagem de línguas, a mãe reporta que aprendeu “o básico, do básico, do básico”, e acredita que, pelo fato de o filho estudar em um centro de línguas, seu desempenho na escola de origem melhorou muito. A respeito das aulas na escola de idiomas, ela diz acreditar que sejam repletas de brincadeiras e vídeos, um ambiente em que ele participa mais, o que interpretamos como praticar a língua, no sentido de vivenciá-la. Ela relata, ainda, o quanto ficou contente quando foi à reunião de pais e soube pelo professor do filho como seu desempenho foi satisfatório: “— Fiquei muito feliz!”. Acerca da reunião de pais, discorreremos sobre o assunto nos itens 2.6 e no presente capítulo.

A exemplo de outros participantes desta pesquisa, Fernanda trabalha o dia todo e só chega em casa à noite, quando interpela o filho acerca da realização das tarefas escolares. Segundo ela, às vezes está tão cansada que é difícil saber como é a rotina de estudos dele. Mesmo assim, ela esforça-se para ver se ele as fez. Em relação aos estudos de LE, ela acredita que o adolescente estude apenas na escola de línguas, já que ela passa o dia no serviço e não pode acompanhá-lo, ou então, o adolescente dedica-se à LE depois que ela já foi dormir.

Por fim, ela acredita que poderia participar mais dos eventos da escola, não apenas das reuniões (nessas ela comparece), mas não o faz por trabalhar. Também

afirma não conhecer tão bem o estabelecimento, pois só comparece quando é necessário (para matrícula e reuniões de pais).

Em sua opinião, o segredo para se aprender uma LE é dedicação e curiosidade. Sua memória de aprendizagem em relação à LE traz-lhe boas lembranças: “— Eu tirava nota boa! Eu gostava muito! Era muito bom, muito fácil, e olha que eu fiz supletivo, não era nem regular!”. Para ela, o que difere as aulas de línguas de hoje para as de antigamente parece ser o tipo de abordagem: “— Hoje é mais abrangente. [...] Nossa, tem três anos que ele tá fazendo, ele consegue ler uma frase aqui e traduzir, eu teria que ir lá no dicionário pra poder traduzir qualquer coisa!”, surpreende-se.

Já o pai, declara que não é tão exigente em relação aos estudos do filho: “— Acho que essas coisas têm que ser a mãe”. Esse posicionamento reflete o que ocorre em muitas famílias da comunidade e explica nossa dificuldade em traçar o papel masculino em relação aos estudos de LE dos filhos. Ainda é comum, na localidade pesquisada, delegar-se a responsabilidade da educação dos filhos às mães, o que pode ser percebido na fala do responsável. Ele completa: “— Eu sou das antigas”, em tom de gracejo conformador.

A respeito de suas memórias de aprendizagem, o pai diz não se recordar muito, pois não se cobrava tanto da matéria escolar de língua inglesa: “—De qualquer jeito passava [...], era só manter a presença que passava”, explica ele ao dizer que bastava comparecer às aulas para ser aprovado (discorreremos acerca desse fato no início do capítulo introdutório desta pesquisa, quando falamos acerca da Abordagem Gramatical). Entre as diferenças das aulas de hoje com as de dez, vinte anos atrás, ele aponta o preparo dos professores como característica marcante: “— Se o professor está preparado, vai saber preparar o aluno”, completa.

4.7 Maria

Maria, cinquenta e um anos de idade, vive com a filha, estudante de inglês. Ela veio do interior, onde o incentivo para estudar não existia, pois, a necessidade de trabalhar para sobreviver falava mais alto. Mesmo assim, ela foi a primeira, entre doze irmãos, a terminar o ensino médio, exemplo seguido por uma outra irmã. Seu incentivo vinha de sua própria força de vontade, já que, aos doze anos, apanhava por insistir

em ir à escola. Acha que é necessário o estudo de uma LE, pois “abre portas”, como colocou. Entretanto, de início, sua filha fez menção em desistir do curso por achar muito “pesado”. Todavia, após o apoio materno, a jovem decidiu continuar: “Agora, ela está gostando muito”. Acredita não saber direito como funciona a escola por não se considerar muito participativa, já que compareceu a apenas três reuniões de pais. Entende que pode auxiliar a filha ao incentivá-la, no entanto, teria que aprender a língua, no caso da LE. Aliás, em sua opinião, incentivar é o segredo para se aprender bem um idioma.

4.8 Patrícia e Miguel (Casal)

Patrícia, cinquenta e cinco anos, dona de casa, estudou até a antiga oitava série (atual nono ano), mas em seu boletim consta apenas até a quinta (atual sexto ano). Irmã de outros oito irmãos, perdeu o pai ainda criança. Diferente das outras histórias aqui apresentadas, pôde estudar ainda na infância, pois, no seu caso, foram duas irmãs mais velhas que pararam de ir à escola para cuidar dos irmãos menores. Ela acredita que pode auxiliar o filho, estudante de inglês, incentivando-o a se dedicar mais ao estudo da língua e menos à internet, com atividades desnecessárias: “— Não gosto muito que ele fique no *zap*”, em uma referência ao aplicativo para telefone celular *What’s App*, usado para troca de mensagens instantâneas. Para que a língua aprendida na escola seja vivenciada em casa, a mãe acha que o adolescente deva ler e escrever na LE para praticá-la.

No caso do marido, Miguel, quarenta e dois, auxiliar de descarga de caminhões, seus estudos foram até a antiga quarta série (atual quinto ano do ensino fundamental), pelo fato da morte da mãe, ainda na infância. Com isso, à semelhança de outros participantes, teve que trocar os estudos pelo trabalho (na lavoura, em seu caso). Além dessa dificuldade, por residir em zona rural, a comunidade a qual pertencia dependia de uma professora que morava na cidade: “— Às vezes, (*a professora*) ficava até semanas sem vir dar aula, todo dia os alunos ia e a professora não aparecia”. Quando indagado sobre como faz para auxiliar o filho nos estudos da língua inglesa, ele responde que pode incentivá-lo perguntando o que tem de atividades a serem feitas: “— Alertando ele, né?”. Por outro lado, não acredita que o jovem possa praticar a língua no ambiente familiar: “— Nem precisa de praticar, porque ninguém

vai entender, né?”. No entanto, entendemos que o jovem poderia praticar ainda que não houvesse outra pessoa para se comunicar. Falar consigo mesmo depois de ouvir ou ler um texto pode auxiliar muito no desenvolvimento dos aprendizes em casa.

4.9 Ângela

Ângela, quarenta e três anos, trabalha como babá no mesmo setor em que vive em uma cidade do Distrito Federal / DF e mora com o marido e mais dois filhos. Estudou até a quinta série (atual sexto ano) e suas memórias de aprendizagem a levam a lembranças de uma escola rígida, em que professores usavam régua para bater na palma das mãos das crianças, a chamada palmatória, como forma de punição. Nascida no Estado de Goiás / GO, parou de estudar para trabalhar ainda muito cedo. Em relação à rotina de estudos do filho, ela acredita que ele estude pouco. No entanto, reconhece que seu tempo em casa é pouco, o que, podemos concluir, influencia seu ponto de vista em relação ao assunto, já que não é possível ter certeza do quanto o adolescente estuda. Devido à falta de tempo, a mãe sente que não pode auxiliá-lo nos estudos da língua inglesa tanto quanto gostaria. Ela relata que o filho a questiona sobre o que sabe de inglês, e ela responde que não sabe nada: “— Muitas vezes, ele quer uma resposta que eu não tenho”. Em relação ao que ela espera do filho, ao término do curso de idiomas, ela afirmou esperar que ele fale e escreva bem.

4.10 Ana

Ana, quarenta e quatro anos, é estudante e mora com a filha e o marido, mas explica que “vive” em mais três casas: a da mãe, do irmão e da filha mais velha. Parou de trabalhar para cuidar da filha mais nova⁶¹, de vinte e um anos, que estuda Espanhol e Inglês e tem múltiplas deficiências, de acordo com a responsável: deficiência intelectual leve (DI), problema cardíaco, além de ser pré-diabética. No entanto, ao

⁶¹ Ao término deste trabalho acadêmico, a pesquisadora retornou à sala de aula e teve a oportunidade de ser professora da referida aluna, já em seu penúltimo semestre do curso de inglês. Tivemos conhecimento, por meio dela, de que concluiu o curso de espanhol e, agora, iniciou os estudos na área de francês.

contrário do que se poderia supor, a jovem tem mais facilidade em estudar a LE do que as matérias da escola regular, quando ainda fazia o ensino médio, já concluído.

A respeito de sua história como aluna, ela conta que “só veio a perceber” (o que entendemos como dar valor aos estudos) após reprovação na segunda série (atual terceiro ano do ensino fundamental), ocasião em que teve a oportunidade de estudar com uma professora a qual possui intenso afeto e a quem guarda na memória até hoje: “[...] Eu conheci essa professora (+), e eu senti um carinho diferente [...] eu senti que ela me via, e eu comecei a fazer as coisas, e dava o meu melhor para agradá-la [...]”. Com essa educadora, ela viu que poderia fazer as atividades rotineiras da escola do seu próprio jeito, sem nenhum tipo de reprovação de sua parte.

Quando perguntada se isso influenciou a história escolar da filha, ela explica que, devido ao fato de a jovem ter nascido com necessidades especiais, ela teve que “aprender como aprender a ensiná-la”, época em que a filha foi para um centro de ensino especial da rede pública de ensino do DF, o que tornou sua educação diferenciada em relação à filha mais velha. Por se tratar de uma criança, a mãe começou a ensiná-la em casa brincando com coisas que eram do agrado dela. Por exemplo:

Então ela aprendeu as cores (+) como aqui é um grupo de chokolatras, né, ela aprendeu as cores eu comprando confetinhos coloridos e eu ensinando para ela através de confete (*a mãe refere-se a doces de chocolate, de formato pequeno e arredondado*). Quando ela ganhava, quando ela acertava, ela ganhava, quando ela perdia eu comia. Então, eh (++), fiz emborrachados com as letras e os números e (++) de um, de um kitizinho, eu fiz várias letras e ia formando as palavras. Ali é a parede, colava (*a palavra*) “parede”, ela sabia. “Porta”, colava na porta, “janela”, colava na janela, desenhava florzinha, é “flor”, né?

Observamos, por meio da fala de Ana, que ela entendeu que precisava de estratégias para auxiliar sua filha, uma ideia que deveria ser difundida entre mais responsáveis. As estratégias sugeridas pela mãe podem, inclusive, ser adaptadas para o auxílio dos pais, em casa, junto aos filhos no que concerne aos estudos da LE, e foram aproveitadas no roteiro (Apêndice B), produto desta pesquisa. A esse respeito, Ribeiro (2004), ao tratar do tema “tarefas escolares”, traz os resultados apontados em Chechia (2002 *apud* RIBEIRO, 2004, p. 73) no que se refere à sua realização em casa. Neles, chega-se à conclusão de que pais (independentemente do sucesso ou

fracasso escolar dos filhos) mostram-se unânimes sobre auxiliar os estudantes em seus lares, circunstância que adaptamos aqui para o caso dos estudos de idiomas.

Entretanto, “[...] os pais de alunos com insucesso mostraram dificuldades em atingir seus objetivos *devido a uma falta de estratégias*. Eles mostraram culpar-se pela incapacidade de ajudar os filhos”⁶². Isso se assemelha aos resultados a que chegamos, já que Ana demonstra, por seu relato, procurar, justamente, estratégias para auxiliar a filha, tanto em seus estudos na escola regular (quando essa ainda cursava o ensino médio), quanto na escola pública de idiomas. Algumas estratégias citadas e utilizadas pela mãe no tocante ao estudo de línguas são:

- 1) Perguntar sobre o conteúdo da aula daquele dia;
- 2) Procurar um livro na língua-alvo para que a filha leia;
- 3) Copiar assuntos na LE com a estudante;
- 4) Abrir o caderno e checar o que tem para ser feito;
- 5) Pedir à filha que refaça tarefas e a própria avaliação escrita em casa;
- 6) Sentar com a jovem e ajudá-la nas dificuldades (pegando, por exemplo, o dicionário, ou procurando na internet, até que ambas consigam entender o idioma);
- 7) Imprimir materiais *online* para ajudar na complementação dos estudos da língua.

Cabe aqui ressaltar que, independentemente de tratar-se de uma estudante com necessidades especiais ou não, as estratégias utilizadas pela mãe adequam-se perfeitamente em ambos os casos.

Quando perguntada sobre como a língua estudada na escola pode ser vivida em casa, ela afirma: “De manhã, eu pergunto pra ela assim: “—Como *habla* levantar da cama em espanhol?, Como *habla* tomar banho? [...] Eu levo para o lado da brincadeira, brinco muito...!”. Procuramos, inclusive, orientar os pais em relação a essas estratégias, no âmbito da aprendizagem de LE, quando da elaboração do roteiro (Apêndice B), roteiro esse que esperamos que os auxilie nos estudos de línguas de seus filhos.

⁶² *Ibidem*, p. 77, grifos nossos.

Sobre a LE, a mãe diz funcionar de outra forma, já que a filha estuda espanhol e inglês por vontade própria: “ a língua estrangeira funciona de uma forma diferente, porque ela faz porque quer. Ela escolheu [...] e eu acabei me aproveitando disso para fazer o quê? A inclusão social”. A mãe relata que, apesar de ter sofrido preconceito, a filha conseguiu terminar o ensino médio. Essa situação fez a estudante “tomar raiva” de inglês, já que sofreu discriminação por parte da professora de LE da escola de origem, o que a fez iniciar seus estudos de idiomas no centro de línguas, escola pública em que a pesquisa ocorreu, pela língua espanhola. A situação mudou quando, no segundo ano do ensino médio, outra professora a fez se apaixonar pela língua inglesa, com métodos diferenciados, o que levou a aluna a optar por esse idioma como segunda língua estudada na instituição pública.

A mãe também demonstra ter cuidado em não pressionar a filha, o que reduz o filtro afetivo (item analisado na introdução, subseção 2.4.1 referente a *Atitudes*, além do 2.5 acerca da formação de terceiros agentes) visto que, no momento de decidir sobre o estudo das duas línguas, deixou claro que se a estudante não conseguisse êxito em ambas, haveria pelo menos tentado, o que exemplifica uma atitude positiva de sua parte: “Eu sempre falo com ela o seguinte: se não deu, não deu, experimente (++) e tente, se não deu, não deu, mas pelo menos você foi lá e fez a sua conclusão [...]”.

Quando se refere ao professor Arthur, a mãe declara que:

“O professor Arthur foi o melhor professor (eu não vou falar só da escola de línguas não), mas eu não consigo visualizar outro professor tão, (+) tão completo [...], porque, assim, em nenhum momento eu precisei ir procurar por ele, pra falar, olha, a minha filha é assim [...], ela precisa disso, não precisei. [...] Eu fui (*ao encontro do professor, no dia de sua coordenação*) para agradecer, para agradecer, porque em nenhum momento ela se sentiu pressionada [...]”.

A mãe relata, ainda, o temor da filha ao saber que teria aula com o educador, visto ser um profissional do sexo masculino, em virtude de carregar um trauma de outro profissional da escola regular: “eu tenho vontade até de bater nesse professor (*voz embargada*), (+) eu tenho, porque foi horrível o que ele fez com ela. [...] Eu falei para ela: — Dê uma chance para ele (*professor Arthur*), nem todo mundo é igual, faça a sua parte, faça a sua parte, eu só te peço isso [...]”.

Ainda que não saiba nada de espanhol e apenas um pouco de inglês, a mãe usa outra estratégia para auxiliar a filha: pedir que ela a ensine o que aprendeu na escola, uma forma de fazê-la revisar o que estudou, sem que a adolescente perceba: “Como é que fala os dias em espanhol? [...]”, além de assistir a novelas no idioma com toda a família. Percebe-se que a atitude de Ana não é de não se envolver nos estudos de LE por ser uma língua desconhecida, mas de procurar formas de incluir todos os membros da casa em prol dessa aprendizagem. As atitudes da mãe resumem bem o que se espera de pais que se envolvem de modo positivo nos estudos de línguas de seus filhos, algo que esperamos que seja propagado a outros responsáveis a partir da presente pesquisa. Apresentamos, a seguir, um resumo relativo à análise dos dados obtidos.

4.11 Resultados após análise dos dados

A partir do quadro abaixo, discorreremos sobre os resultados a que chegamos após análise dos dados obtidos:

Quadro 3 — Resultados observados após análise dos dados:

Itens analisados	Resultados observados
Expectativa em relação à LE falada pelos filhos:	Os pais entendem (de forma intuitiva) que a comunicação no idioma estudado é primordial.
Rotina de estudos da LE dos filhos:	Os pais entendem que os filhos estudam diariamente, ainda que não estejam presentes com frequência em casa para certificar-se disso.
Crenças acerca dos estudos de LE:	1) Todos os participantes acreditam que estudar uma LE faça diferença na vida do filho. 2) Metade julga poder ajudá-lo de algum modo nesses estudos.
O quanto dominar o idioma estudado pelo filho contribui no auxílio dado pelos pais:	Percebemos que os resultados mais favoráveis foram encontrados nos pais

	que acreditam poder ajudar mesmo sem saber a LE aprendida pelos filhos.
O segredo para o filho aprender um idioma:	1) Dedicção e curiosidade; 2) Incentivar.
O que difere as aulas de LE atuais das de décadas atrás:	1) Tipo de abordagem do professor; 2) Preparo do profissional.
Influência da tecnologia nos estudos de LE	A maioria dos pais enxerga a tecnologia de maneira positiva nos estudos de LE, bem como uma forma de praticá-la também em casa.

Como previsto ainda no início desta pesquisa, quase todos os pais pesquisados trabalham e ficam impossibilitados de acompanhar a vida escolar de seus filhos. Isso os faz sentirem-se culpados e, ao mesmo tempo, inseguros em relação ao quanto podem ajudá-los, o que limita as ações empreendidas pelos responsáveis. Conseguimos responder quase todas as perguntas levantadas, com exceção da maneira como os pais reagem ao material elaborado (constante em Apêndice B), visto que, dos nove responsáveis participantes, apenas duas mães leram o roteiro a que nos propomos neste trabalho acadêmico e puderam fazer algum tipo de comentário. Ainda assim, esse retorno mostrou-se de grande auxílio quanto à sua elaboração.

Finalizamos, desse modo, essa parte da pesquisa e iniciamos as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim desta pesquisa esperançosos de termos contribuído, mesmo que com uma pequena parcela, com frutos para futuras pesquisas relativas a esses terceiros agentes específicos, os pais. Pudemos conhecer pessoas desejosas de contribuir para a formação de línguas de seus filhos, mas vemos que isso só é possível com uma ação diferenciada, voltada para esses terceiros agentes. Logo, colocamos o produto deste trabalho acadêmico, um roteiro reflexivo (Apêndice B), com sugestões e ponderações capazes de levar os responsáveis à reflexão, material à disposição tanto dos responsáveis, quanto de outros agentes do ensino que assim o desejarem.

Percebemos que a tríade reflexão, atitude e motivação pode mudar hábitos e trazer benefícios dentro do processo de Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin). A primeira mostrou-se como a mola propulsora das demais, pois, a partir dela, tanto atitude e motivação, quanto as outras esferas do Ensino de Línguas (EL) são despertadas ao desenvolver uma reação em cadeia capaz de mudar atitudes por meio da introdução, cautelosa, de teoria ressignificada para o caso dos pais. No que se refere à motivação, o cuidado com a criação de um ambiente acolhedor e propício para os estudos de língua estrangeira (LE), o chamado ensino indireto, traz benefícios tanto quanto o ensino direto, com a utilização de estratégias voltadas para a prática do idioma estudado unido a outros fatores. São exemplos: assistir a filmes, ouvir músicas, jogar *games*, ler e pedir auxílio ao filho quando não puder entender. É a tecnologia como uma estratégia viável de vários pais em casa e descrita por Castillo e Camelo (2013) como meio de auxiliar na formação de estudantes e responsáveis.

Vimos, durante as reuniões do professor Arthur, como simples encontros (usados quase sempre para somente dar ciência das notas dos filhos) podem transformar-se em momentos de reflexão acerca de como motivar os filhos nos estudos da LE, momentos esses relatados por alguns responsáveis entrevistados com emoção e entusiasmo. Poderíamos, inclusive, denominar esse tipo de reunião de pais como reuniões reflexivas, distintas das demais por seu caráter peculiar, diferenciado e específico para as aulas de idiomas. Deixamos esse tópico como sugestão para futuras pesquisas.

Entretanto, cabe aqui ressaltar que casos como o do professor Arthur (que se mostrou tão experiente, sábio e profissional em sua prática) não são a regra, mas sim a exceção. A maioria das reuniões ocorrem nos moldes tradicionais de simples entregas de notas, algo mecânico, sem reflexão. Propomos que haja outras formas de se levar os responsáveis à reflexão e, como tentativa de se mudar esse cenário, o produto desta pesquisa mostra-se como uma possível alternativa, ainda que não seja a sua versão final.

Percebemos, após nos aprofundarmos no âmbito teórico e analisarmos os registros coletados, como a crença dos pais pode influenciar diretamente os estudos de seus filhos: pais que acreditam poder auxiliar seus filhos, ainda que não dominem a LE, procuram estratégias específicas e acabam por ter resultados animadores posteriormente. À semelhança dos resultados obtidos por Castillho e Camelo (2013) — investigação descrita no item 2.6 — nossa expectativa de que a comunicação fosse um elemento importante em tais crenças foi confirmada após a análise dos dados obtidos.

A memória de aprendizagem dos pais mostrou-nos como esses são remetidos ao modo como aprenderam a LE (quando tiveram oportunidade para tanto) e, com essa referência, agem no auxílio que dão aos filhos, a não ser que sejam orientados de uma outra maneira, mais teórica, dentro do possível.

Em relação às diferenças culturais, pudemos percebê-las em pesquisas realizadas sobre o mesmo tema em diferentes países: China, Colômbia, Hong Kong, Turquia e, agora, Brasil. Diferentes olhares e tradições, que nos permitiram construir nossa própria visão acerca do tema.

Aventuramo-nos em novos caminhos, ao propor uma abordagem específica para os responsáveis, além de trilharmos trajetórias no desenvolvimento de uma competência implícita mais teoricamente aprofundada para o caso deste trabalho acadêmico. Dotados de abordagem e competência específicas, os pais podem ser estudados, de agora em diante, com um novo olhar, realocados dentro dos moldes dos modelos OGEL (Operação Global do Ensino de Línguas) e OGF (Operação Global da Formação), dentro de uma perspectiva diferenciada.

Acerca das dificuldades encontradas, podemos citar o fato de quase todos os participantes não terem lido o material com eles deixado. Entretanto, essa ainda é a melhor alternativa de intervenção junto a esse grupo, visto que ofertar cursos similares às aulas de línguas não se mostra eficaz. Entre as sugestões deixadas pelas duas

mães que nos deram retorno, citamos colocar, no roteiro (Apêndice B), alguns jogos na LE para pais e estudantes divertirem-se juntos, além de preparar um local reservado onde um número significativo de responsáveis costuma esperar pelos adolescentes até o término de suas aulas, com vistas a dar maior visibilidade ao produto desta pesquisa e, assim, fazer com que chegue ao público ao qual se destina.

Por fim, estivemos diante de pais preocupados em auxiliar os filhos da melhor maneira possível, pais que, levados à reflexão, não hesitaram em repensar suas próprias atitudes. Ficamos orgulhosos com os resultados e esperamos que esses se propaguem para outros responsáveis dentro da cadeia de ensino de línguas (EL) de outras escolas, bem como para outros agentes desse ensino. Para tanto, voltaremos a falar com os pais que contribuíram para a realização desta pesquisa, bem como iremos disponibilizar o roteiro reflexivo (Apêndice B) para a escola, palco das observações, além da própria Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), para que mais instituições sejam beneficiadas com seus resultados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. P. D. R. **A LIÇÃO DE CASA COMO EXTENSÃO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)**. Campinas: Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1997. 222 p. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269412>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas: Pontes, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. São Paulo: Pontes, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Apresentação. In: ALMEIDA FILHO (org.), J. C. P. **COMPETÊNCIAS POR DENTRO - estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizizes de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. AS COMPETÊNCIAS NO MODELO DA OPERAÇÃO GLOBAL DA FORMAÇÃO. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **COMPETÊNCIAS POR DENTRO — estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizizes de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. Cap. 1.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas**. **Mimeo**. Brasília: Universidade de Brasília: [s.n.], 2018a.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Ordem e representação do processo formador de agentes para o processo de ensinar línguas**. **Mimeo**. Brasília: [s.n.], 2018b.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FRANCO, M. M. S. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM RETROSPECTIVA E PERSPECTIVA. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 11, junho 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BARÇANTE, M. Competências de Ensinar Línguas: Evidências da Pesquisa Inicial. In: ALMEIDA FILHO (org.), J. C. P. **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014. Cap. 9.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Perspectivas de investigação em lingüística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

BEHAR (org.), P. A. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848480/cfi/0!/4/2@100:0.00>. Acesso em: 30 ago. 2019.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO (org.), J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

CARIA FILHO, R. G. S.; SILVA, D. C. Síntese Teórica do Componente Atitude. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. D. **Competências por Dentro - estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.

CASTILLO, R.; CAMELO, L. C. Assisting your Child's Learning in L2 is like Teaching them to Ride a Bike: A Study on Parental Involvement. **Gist Education and Learning research journal**, Bogotá, v. 7, p. 54-73, novembro 2013. ISSN 1692-5777. Disponível em: <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/606/520>. Acesso em: 01 jan. 2020.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, janeiro a junho 1991. ISSN 2175-764X. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639179>. Acesso em: 25 out. 2019.

CAVALCANTI, M. J. Pesquisa Aplicada na área de Português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CAVALCANTI, M. J. **Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas: Editora da UnB e Pontes, 2007. Cap. 4.

CHARLIER, É. *et al.* Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Tradução de Eunice Gruman e Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536315362/cfi/1!/4/10@0.00:61.8>. Acesso em: 31 out. 2019.

CHIZZOTTI, A. **PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CRUZ, L. T. **Entre o dizer e o fazer**: Implicações das crenças de professores em formação sobre o ensino de LI em escolas públicas. Bahia: Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução à disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1.

DÖRNYEI, Z. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. **Language Learning - A Journal of Research in Language Studies**, Michigan, v. 53, n. 01, 2003. ISSN-0023-8333. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9922.53222>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

FOREY, G.; BESSER, S.; SAMPSON, N. Parental involvement in foreign language learning: The case of Hong Kong. **Journal of Early Childhood Literacy**, Londres, v. 16, n. 3, p. 383-413, 12 agosto 2015. ISSN 1741-2919. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281689357_Parental_involvement_in_foreign_language_learning_The_case_of_Hong_Kong/stats. Acesso em: 06 nov. 2019.

GARCÍA, C. M. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA (org.), A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GARDNER, R. C. Motivation and Second Language Acquisition. **PORTA LINGUARUM - An International and Interuniversity Journal of Foreign Language Didactics**, Granada, 08 junho 2007. ISSN 16977467. Disponível em: https://www.academia.edu/2695399/Motivation_and_second_language_acquisition. Acesso em: 08 maio 2019.

GASPAR, Competências em questão: contributo para a formação de professores. **Revista Discursos [Em linha] : perspectivas em educação**, v. 2, p. 55-71, Dezembro 2004. ISSN 0872-0738. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/158>. Acesso em: 31 out. 2019.

GASS, S. M.; BEHNEY, J.; PLONSKY, L. **Second language acquisition**: an introductory course. 4. ed. Nova York e Londres: Routledge, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/34733547/Second_Language_Acquisition_An_Introductory_Course_4th. Acesso em: 29 nov. 2019.

GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT TEAM. **Accountability in education**: meeting our commitments; Global education monitoring report, 2017/8. Paris: Unesco, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>. Acesso em: 11 nov. 2019.

GLOSSA LA — Glossário de Linguística Aplicada. **SALA**, 2008. Disponível em: <http://sala.org.br/JOOMLA/index.php/glossario>. Acesso em: 02 set. 2019.

JAMES, C. C. Family involvement in English language learning. **Academia.edu**, [2014]. Disponível em: https://www.academia.edu/30618791/Family_involvement_in_English_language_learning. Acesso em: 15 dez. 2019.

KALAYCI, G.; ÖZ, H. PARENTAL INVOLVEMENT IN ENGLISH LANGUAGE EDUCATION: UNDERSTANDING THE PARENTS' PERCEPTION. **International Online Journal of Teaching & Education**, Chipre, v. 5, n. 4, p. 832-847, outubro 2018. ISSN 2148-225X. Disponível em: <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/447>. Acesso em: 06 nov. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. A Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINHÃO (coord.), M. S. TIC KIDS ONLINE BRASIL Pesquisa Sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil - 2018, São Paulo, 2019. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 03 dez. 2019.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos. **INTERCÂMBIO**, v. 5, p. 3-14, 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/24076777/MOITA_LOPES_. Acesso em: 18 dez. 2019.

OLIVEIRA, H. F. D.; SILVA DOS SANTOS, L.; SEBBA FERREIRA, M. E. AGENTES DA ABORDAGEM: PRIMEIROS, SEGUNDOS E TERCEIROS. **REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, Inhumas, v. 1, n. 2, outubro 2009. ISSN 1984-6576. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/download/2840/1802>. Acesso em: 08 set. 2017.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. 2. ed. Nova Iorque: Routledge, 2013.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. **O que os pais esperam do aprendizado de inglês nas escolas regulares**. [S.l.]. [2019].

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, p. 45-61, 2005. ISSN 1984-6398. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100003. Acesso em: 19 nov. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança - Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, set. / dez. 1999b. ISSN 1809-449X.

PRABHU, N. S. There is no best method - why? **TESOL Quartely**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3586897>. Acesso em: 09 dez. 2019.

RIBEIRO, D. F. **Os bastidores da relação família-escola**. Ribeirão Preto: Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-16072008-230443/publico/Tese.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

RIBEIRO, L. A. M. OBSERVANDO A COMPETÊNCIA ACADÊMICA DE JOVENS APRENDENTES DE LÍNGUA. In: ALMEIDA FILHO (org.), J. C. P. **Competências de Aprendiz e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014. Cap. 6.

SANT'ANA, J. S. **Por uma porta entreaberta**: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas. São Carlos: Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9489>. Acesso em: 29 fevereiro 2020.

SANT'ANA, J. D. S.; MOURA, G. A.; COSTA, C. M. No Rastro das Competências: Evolução de um Construto Teórico. In: ALMEIDA FILHO (org.), J. C. P. **Competências de Aprendiz e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014. Cap. 11.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (coord.), A. **OS PROFESSORES E A SUA FORMAÇÃO**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa — Teorias e Abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 7.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 1994.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. EM BUSCA DA FLUÊNCIA ORAL: UM CURSO DE LETRAS *SUB-JUDICE*. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Curitiba: Apris, 2017. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=9VKoDwAAQBAJ&lpg=PT153&ots=2vHupLFrHG&dq=o%20que%20insumo%20expl%C3%ADcito%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20de%20linguas&hl=pt-BR&pg=PT153#v=onepage&q=o%20que%20insumo%20expl%C3%ADcito%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20de%20linguas&f=fal>. Acesso em: 02 dez. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Questionário *Online* Aplicado aos responsáveis

Relação entre pais (responsáveis, em geral) cujos filhos/as estudam uma língua estrangeira

Pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília - UnB

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Questionário integrante da pesquisa "A Formação de Pais (Terceiros Agentes) no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira por seus filhos" (*título provisório)

Olá! Este é um questionário direcionado a pais (responsáveis em geral) cujos filhos/as são estudantes de uma língua estrangeira (LE), como espanhol, inglês, francês, japonês etc. Sua participação é crucial para a pesquisa do qual ele faz parte, mas não se preocupe quanto às respostas, pois seu sigilo será garantido. Obrigada!

2. 1. Nome Completo *

3. 2. Endereço *

4. 3. Telefones para contato *

5. 4. Você está trabalhando no momento? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. 5. Se a resposta for afirmativa, qual função você exerce atualmente?

7. 6. Qual é a idade de seu filho/a? *

8. 7. Idioma estudado pelo filho/a: *

Marque todas que se aplicam.

- Espanhol
 Francês
 Inglês
 Japonês
 Outro: _____

9. 8. Há quanto tempo seu filho/a estuda um outro idioma? *

10. 9. Explique os motivos que o/a levaram a estudar essa língua. *

11. 10. Como é a rotina de estudos de seu filho(a) em casa em relação à língua estrangeira? *

Marque todas que se aplicam.

- Estuda diariamente.
 Estuda raramente.
 É auxiliado/a constantemente por mim ou por alguém da família (especificar quem):

 Não sei falar a respeito.
 Outro: _____

12. 11. Existe um espaço destinado aos estudos de seu filho/a em seu ambiente familiar? *

Marque todas que se aplicam.

- Não
 Sim

13. 12. Se a resposta anterior for afirmativa, qual seria esse espaço? *

APÊNDICE B — Roteiro de orientação para pais acerca da LE

Orientações aos pais que querem acompanhar o progresso de seus filhos na aprendizagem de línguas na escola



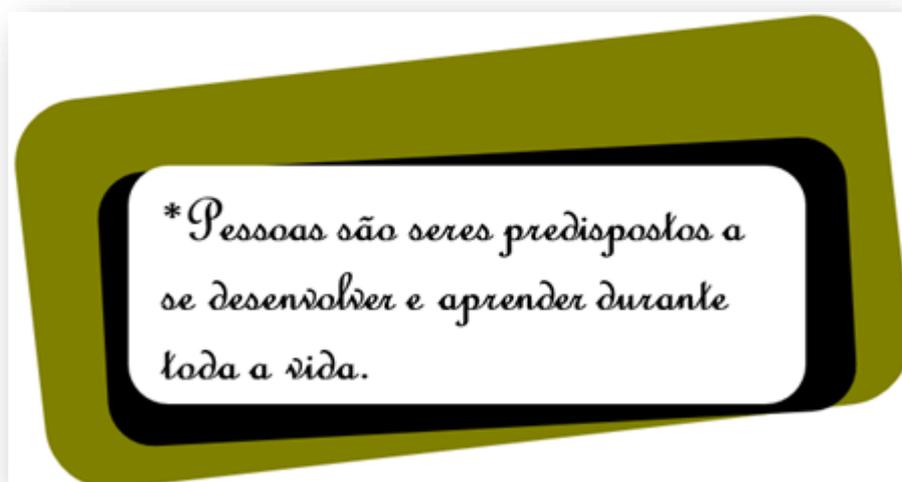
Keila Araújo

Material construído na Universidade de Brasília — UnB
Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada/PGLA

Esta brochura tem por objetivo auxiliar pais ou responsáveis no apoio que podem dar a seus filhos e filhas, ou afilhados, na experiência escolar de aprender línguas. Ela é parte da pesquisa intitulada “**Quando terceiros adquirem status de primeiros:** pais na formação de seus filhos aprendendo línguas”, desenvolvida de 2018 a 2020 pela autora junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB), com orientação do professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

Trata-se de um esforço por conhecer as práticas vigentes entre pais de algumas comunidades em Brasília / DF e avançar no que se refere ao seu desenvolvimento. A modesta publicação da brochura é uma tentativa de abrir espaço de renovação na atuação de pais e responsáveis na modalidade não presencial, ou seja, a distância. Isso potencializa nossa iniciativa para alcançar muitos deles no grande território nacional, mas não exclui a possibilidade de se usar o material em cursos da formação presencial onde isso seja desejável e viável. Esperamos, assim, que todos os agentes do ensino, pais, estudantes e professores (além de outros possíveis agentes envolvidos) possam se beneficiar das lições que aqui registramos a partir da pesquisa concluída com incentivo público.

Keila Araújo (keila.dos.santos@gmail.com)

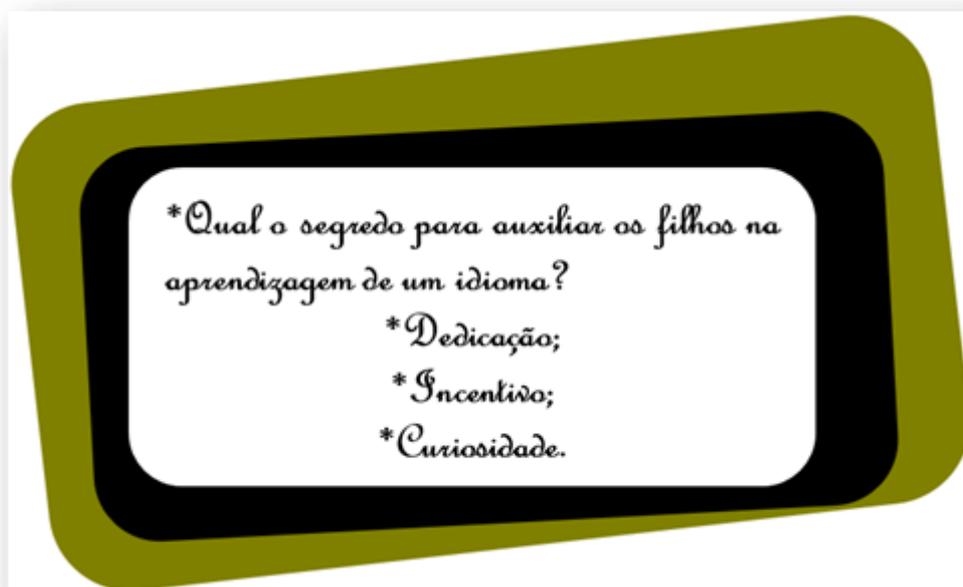


A primeira pergunta a se fazer é: “Por que nossos filhos e filhas aprendem uma língua estrangeira?”. Seja qual for o motivo, desde conseguir um emprego melhor, poder viajar, estudar ou trabalhar no exterior, e até se comunicar com pessoas de outros países, o mais importante é que o aprendiz aproveite e até goste do que estuda. Alguns motivos mencionados pelos pais que entrevistamos foram: entender instruções de jogos na internet, comunicar-se com jogadores *online* estrangeiros, entender letras de canções na língua, assistir a filmes e séries preferidos na rede internacional de comunicação. Para aumentar o interesse das crianças e adolescentes, por que não

lançar mão de atividades nos lares com ganhos tanto para os jovens quanto para pais e responsáveis?

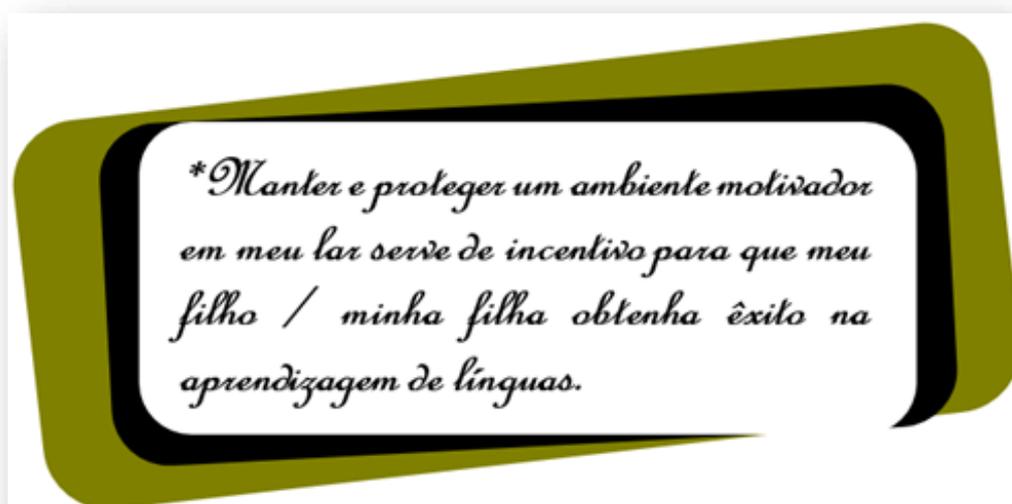


Além de assistir a filmes e séries no idioma, alguns pais afirmaram que gostam de dizer aos jovens que prestem atenção às falas dos personagens dos filmes estrangeiros para ver se reconhecem palavras e frases familiares e até repitam interiormente certas sequências e pronúncias ouvidas. Os pais frequentemente não conseguem ajudar seus filhos em questões básicas da disciplina e, portanto, materiais e lições mais bem contextualizadas nas aulas poderiam fazer uma considerável diferença nesses casos. Também deveria ser possível encontrar na biblioteca da escola alguns poucos livros que fossem na língua-alvo para que os estudantes pudessem aproveitá-los em casa e expandissem sua bagagem. Para os jovens, perceber que também dispõem de chances extra de contato com a língua é ponto positivo e os pais poderiam se deixar ensinar um pouco da nova língua por seus filhos em casa.



Nem sempre conseguimos entender algo pela primeira vez. Também na aprendizagem de uma língua estrangeira, devemos aprender a ser pacientes com nossos filhos. Perguntar todo dia o que ele/ela aprendeu na aula de idiomas, querer que fale (involuntariamente) algo na língua, pode ter o efeito contrário. Ao invés disso, é boa prática esperar que a atitude de dizer coisas na outra língua parta do estudante. Para ajudá-lo, tente:

- ✓ sentar-se com os jovens e auxiliá-los em suas dificuldades (pegando, por exemplo, o dicionário, o livro didático adotado ou procurando na internet, até que consigam (você e ele/a) entender o idioma);
- ✓ imprimir ou gravar em áudio materiais online para ajudar na complementação da aprendizagem da língua.



Se quisermos ajudar nossos filhos na aprendizagem de um idioma, ainda que não tenhamos tido contato com ele, é importante fazer com que o ambiente em casa seja propício para a prática do idioma. Praticar a língua estrangeira vai além de estudá-la: significa vivenciá-la com todos os meios que nos são acessíveis. Para tanto, devemos nos perguntar se:

- ✓ fazemos com que o ambiente do lar tenha local acolhedor e motivador para os momentos de prática das línguas ensinadas na escola (aliás, seria bom perguntar aos professores se e como a língua tem sido experienciada nas aulas);
- ✓ elogiamos as crianças pelo esforço empreendido e por suas atitudes positivas em relação à aprendizagem da língua estrangeira.

Devemos nos perguntar se estamos em sintonia com o/a professor/a de língua estrangeira de nosso filho ou filha. Portanto, pense em:

- ✓ perguntar como você pode dar apoio ao jovem e no que ele precisa focar/melhorar na língua estrangeira;
- ✓ conversar com o mestre regente sobre tópicos e informações que possam ajudar seu filho / sua filha a entender melhor o processo de aquisição de uma nova língua (além de buscar essa ajuda por sua própria conta);
- ✓ indagar-se sobre as estratégias de fato utilizadas por você em casa para auxiliar o adolescente e se elas estão em sintonia com as do professor nas aulas.

Por fim, busquemos ainda jogos e textos divertidos que possam nos brindar com momentos lúdicos na companhia de nossos filhos e filhas em casa ao redor da aprendizagem de uma nova língua. Deixamos alguns exemplos de atividades e de leitura para vocês experimentarem juntos nesse novo idioma:

Textos e jogos para se divertir (e praticar o idioma) em família

Snoopy

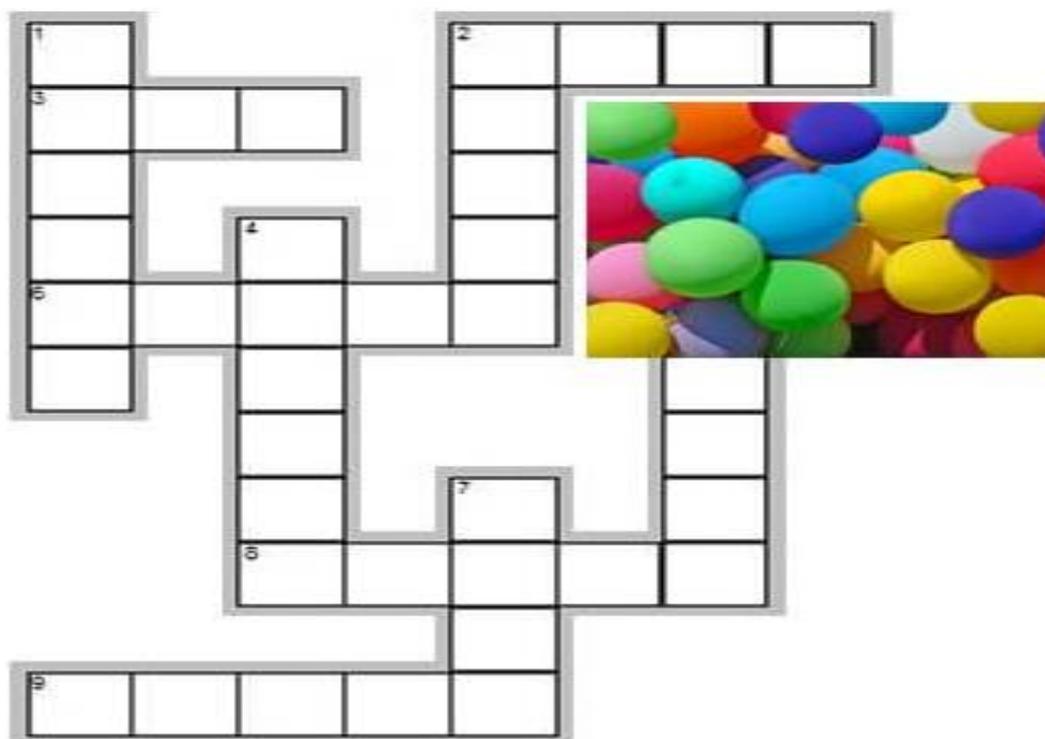
Latest appearance: August 31st, 2007 / First appearance: September 2nd, 1960



Fonte: <https://www.peanuts.com/comics/#>

Kids Crossword Puzzles

Scrambled Color Words



EclipseCrossword.com

Across

2. lbeu
3. der
6. nereg
8. hewit
9. clbka

Down

1. greano
2. wrnob
4. leylwo
5. lupper
7. nipk



© 2010 word-game-world.com
All Rights Reserved.

Encuentra la palabra



Q _ _ S _



_ O _ A _ E



_ E _ _ I E _ _ E



Z _ N _ H _ R _ _



_ O _ _ I _



_ _ E _ A



Gaturro



Fonte: <http://www.gaturro.com/>

Labyrinthe

Entre le labyrinthe au début et sort à la fin.



Fonte: <https://www.camptournesol.ca/free-printable-workbooks-for-kids/>

APÊNDICE C — Perguntas entrevista 1

Entrevista 1

1. Como foi a sua história com a escola, quem a incentivou? Teve dificuldades?
2. Você acredita que sua história tem influência na história de vida de seu filho?
3. Na sua opinião, por que se estuda uma língua estrangeira?
4. De quem partiu a ideia de seu filho estudar uma LE?
5. Como se aprende uma LE? Apenas na escola ou há outras maneiras que ajudam?
6. O que difere a escola em que ele estuda de outras escolas?
7. Como você imagina que sejam as aulas de LE dele? Será a mesma coisa? Por quê?
8. Estudar uma LE faz diferença em sua vida? Como?
9. O que poderia melhorar nessa escola?
10. Como é a rotina de estudos de seu filho?
11. Quanto tempo dedica aos estudos da LE?
12. Ele tem acesso à internet? Como ele a utiliza?
13. Na sua opinião, como o uso da tecnologia pode influenciar os estudos de LE?
14. Se fosse possível escolher, qual língua ele estudaria em sua escola de origem?
15. Se ele não estudasse línguas em uma escola pública e você tivesse os meios, condições financeiras, você pagaria para que ele estudasse?
16. Você acredita que pode, de algum modo, ajudá-lo a aprender a LE?
17. Como essa língua aprendida na escola pode ser praticada em casa para ter bons resultados?

APÊNDICE D — Entrevista 2

1. Idade;
2. Quantos membros vivem na residência;
3. Quem são?
4. Renda média (em salários mínimos) da família.
5. Como você acredita que deve ser o envolvimento dos pais em relação à escola dos filhos?
6. Quais são os pontos positivos e negativos dessa relação?
E.g.: não ter tempo de ir sempre ao local, demonstrar que tem (ou não) confiança no estudante etc.
7. Como você classificaria o seu nível de proximidade com seu filho, em uma escala de 1 a 10?
8. Na sua opinião, qual é o “segredo” para se educar bem um filho?
9. E qual o segredo para se aprender bem uma língua estrangeira?
10. Você estudou uma língua estrangeira? O que mais se lembra das aulas?
11. Para você, o que difere as aulas de inglês de hoje com as de 10 ou 20 anos atrás?
12. Qual a sua expectativa em relação ao estudo de línguas de seu filho (*falar bem, escrever bem, entender bem, se comunicar bem...*)?
13. O que significa “ser participativo (a)”, em relação à vida escolar de seu filho(a), para você?

APÊNDICE E — Questionário *online* 2

Questionário substituto à segunda entrevista, para o responsável impossibilitado de ser entrevistado:

Entrevista 2: Como é a relação entre pais (responsáveis, em geral) cujos filhos/as estudam uma língua estrangeira?

Pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília - UnB Mestranda: Keila Araújo

***Obrigatório**

1. **Endereço de e-mail ***

Questionário 2: Pesquisa "Quando terceiros adquirem status de primeiros - A formação dos pais cujos filhos estudam uma língua estrangeira"

Olá! Obrigada por mais uma vez contribuir com sua participação para essa pesquisa! Mais uma vez, seu sigilo será totalmente garantido quando a mesma for apresentada. Obrigada!

2. **Nome ***

3. **Telefones para contato ***

4. Idade *

5. Quantos membros vivem na residência **Marcar apenas uma oval.*

- 1 a 3
- 4 ou mais
- Outro: _____

6. Quem são? *

7. Renda média (em salários mínimos) da família*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de um salário mínimo
- Um salário mínimo
- De dois a quatro salários mínimos
- Outro: _____

8. Como você acredita que deva ser o envolvimento dos pais em relação à escola dos filhos? *

9. Quais são os pontos positivos e negativos dessa relação pais - escola? (Por exemplo: não ter tempo de ir sempre ao local, demonstrar que tem (ou não) confiança no estudante etc.). *

10. Como você classificaria o seu nível de proximidade com seu filho/a, em uma escala de 1 a 10? *

Marcar apenas uma oval.

- 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10

11. Na sua opinião, qual é o “segredo” para se educar bem um filho? *

12. E qual o segredo para se aprender bem uma língua estrangeira? *

13. Você já estudou uma língua estrangeira? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

14. Se a resposta anterior for afirmativa, quando e onde estudou?

15. O que mais se recorda das aulas?**16. Para você, o que difere as aulas de línguas estrangeiras (espanhol, francês, inglês, japonês etc.) de hoje com as de 10 ou 20 anos atrás?**

17. Você se considera envolvido nos estudos de língua estrangeira de seu filho/a? De que forma(s)? *

18. Qual a sua expectativa em relação ao estudo de línguas de seu filho? *

Marcar apenas uma oval.

falar bem

escrever bem

entender bem

se comunicar bem

Outro: _____

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

APÊNDICE F — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PESQUISADORA: KEILA DOS SANTOS ARAÚJO

ORIENTADOR: PROFESSOR DR. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado pai/responsável,

Com o intuito de elaborar minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, gostaria de solicitar sua autorização para a realização da pesquisa sobre a formação de terceiros agentes — os pais.

Cumpra ainda reiterar que a sua participação é de natureza voluntária sem nenhuma coerção; você pode, em qualquer momento desistir de participar da pesquisa; sua identidade será mantida em total sigilo caso assim você deseje e solicite ao longo e após a finalização da pesquisa. Suas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatórios e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo, no limite da ética e no proceder científico íntegro e idôneo. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio, assim sendo, faz-se necessária o consentimento do direito de uso de seu áudio de entrevista, bem como de outras formas de participação escritas e orais.

As informações obtidas por meio desta pesquisa são confidenciais e asseguro sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você será protegido por um pseudônimo. Você receberá uma cópia desse termo em que consta o telefone institucional e o e-mail da pesquisadora.

Desde já agradeço sua colaboração para o presente sucesso da pesquisa!

Assim sendo, declaro que fui informado sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a minha colaboração como participante desta pesquisa.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Nome completo do participante: _____

Assinatura do participante

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Mestranda: Keila dos Santos Araújo

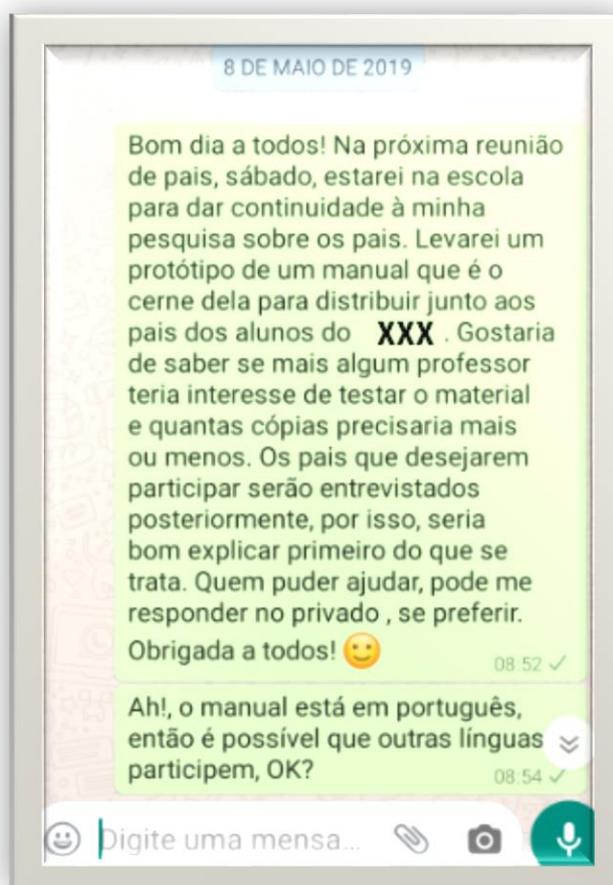
keila.dos.santos@gmail.com

Secretaria Integrada de Pós-graduação do Instituto de Letras

Telefone: (61) 3107-7050

ilsecpos@unb.br

Apêndice G — Convite enviado a professores



Apêndice H — Questionário-piloto

Como é a relação entre pais (responsáveis, em geral) cujos filhos/as estudam uma língua estrangeira?



Pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília - UnB

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Questionário integrante da pesquisa "A Formação de Pais (Terceiros Agentes) no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira por seus filhos" (*título provisório)

Olá! Este é um questionário direcionado a pais (responsáveis em geral) cujos filhos são estudantes de uma língua estrangeira (LE), como espanhol, inglês, francês, japonês etc. Sua participação é crucial para a pesquisa do qual ele faz parte, mas não se preocupe quanto às respostas, pois seu sigilo será garantido. Obrigada!

Nome Completo *

Texto de resposta curta

Endereço *

Texto de resposta curta

Telefones para contato *

Texto de resposta curta

Você está trabalhando no momento? *

Sim

Não

Se a resposta for afirmativa, qual função você exerce atualmente?

Texto de resposta curta

Idioma estudado pelo filho/a: *

Espanhol

Francês

Inglês

Japonês

Outros...

1. Há quanto tempo seu filho/a estuda um outro idioma? *

Texto de resposta curta

2. Explique os motivos que o/a levaram a estudar essa língua. *

Texto de resposta longa

3. Como é a rotina de estudos de seu filho(a) em casa? *

- Estuda diariamente.
- Estuda raramente.
- É auxiliado/a constantemente por mim ou por alguém da família (especificar quem): _____
- Não sei falar a respeito.
- Outros...

4. Existe um espaço destinado aos estudos de seu filho/a em seu ambiente familiar? *

- Não
- Sim

ANEXOS

ANEXO A — POEMA TRABALHADO NA REUNIÃO DE PAIS DO PROFESSOR PARTICIPANTE

"Nós somos feitos da matéria do fio de nossos sonhos". (W. Shakespeare)

Tecendo a Manhã,

(João Cabral de Melo Neto)

"Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro: de outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzam os fios de sol de seus gritos de galo para que a manhã, desde uma tela tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entram todos, se entretendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão".

Grato pela participação de todos!

ANEXO B — QUESTIONÁRIO USADO POR PROFESSOR PARTICIPANTE EM SUA REUNIÃO DE PAIS

FOTO DO ESTUDANTE

Nome do(s) responsável: _____ Nome do filho(a): _____
Telefone para contato: _____ e-mail o/ contato: _____
telefone: _____
Em caso de emergência contatar: Nome: _____
Em caso de emergência priorizar qual procedimento? _____

I. Escreva 4 (quatro) palavras ou frases que melhor descrevem seu/sua filho(a): a) _____
b) _____ c) _____ d) _____

II. Coisas que o professor precisa saber a respeito de seu/sua filha(s): _____

III. O que achou da reunião? _____

IV. Sugestão para as reuniões/ para a gestão escolar/ para melhorar o atendimento aos pais: _____

ANEXO C — QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO ENTREGUE PARA RESPONSÁVEIS DURANTE REUNIÃO DE PAIS DO PROFESSOR PARTICIPANTE

<u>Auto-avaliação de Envolvimento com a Aprendizagem e a Insatisfação Escolar para os Responsáveis</u>					
Nome do responsável I:		Parentesco:			
Nome do responsável II:		Parentesco:			
MOTIVAÇÃO					
01	Você disponibiliza horário e local adequados para o estudo?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
02	Você acompanha a realização das tarefas? Exige que façam as tarefas em tempo hábil e da melhor forma?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
03	Você acompanha os hábitos de assistir T.V., uso de internet e computadores?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
04	Você se certifica que a frequência na escola está excelente?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
05	Costuma conversar a respeito da importância de estudar, de prestar atenção, fazer as tarefas e participar durante a aula?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
06	Você frequenta as atividades na escola quando convidado como Conselho Escolar, APAM, Eventos Culturais, projetos, oficinas?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
APRENDIZAGEM					
07	Você costuma ler? Você incentiva o estudante a ler com mais frequência?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
08	Você tem consciência de quais métodos mentais seu filho deveria ter na idade dele?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
09	Você planeja e negocia com o aprendiz a planilha de estudos e acompanhá-lo?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
10	Você se certifica com a escola se os materiais necessários foram adquiridos?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
11	Você sabe qual é a abordagem, a estrutura, e princípios que orientam a atuação do professor?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
12	Você costuma perguntar o que ocorreu, aprendeu na escola?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
13	Você conhece os projetos, cursos, atividades extra-curriculares da instituição ou o sistema de avaliação e objetivos de nível?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
COMUNICAÇÃO					
14	Você costuma assistir filmes, ler junto com os filhos e comentar?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
15	A família conversa sobre a escola, sentimentos, expectativas, etc. durante o jantar ou quando estão juntos?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
16	Você costuma ler os Boletins Informativos, site, notícias da escola?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
17	Você já leu o Projeto Pedagógico da escola?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
18	Você conhece os projetos, cursos, atividades extra-curriculares da instituição?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
19	Você costuma marcar reuniões com o professor?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
VOLUNTARIADO					
20	Você já se apresentou como voluntário na escola?	() Sim	() Bastante	() Pouco	() Não
RESULTADOS: Some quantos "SIM" você assinalou e confira o resultado abaixo:					
16-20	Excelente	Parabéns! Você é um ótimo pai/mãe da aprendizagem do seu filho			
10-15	Bom	Você está muito fazendo muito com a aprendizagem do seu filho, mas ainda há outras coisas que você pode fazer.			
0-09	Precisa Melhorar	O estudante e a escola precisam da sua ajuda! Podemos melhorar se você puder contribuir mais.			

ANEXO E — HISTÓRIA NA LE USADA PELO PROFESSOR ARTHUR EM SUA REUNIÃO DE PAIS

A long, (*estalar de dedos*) long time ago, there was a man and a woman, (++) a couple (+++). A couple (++) is a man and a woman who were married (*criança balbucia alguns sons*) (++)). So they are married, and they are married recently. (++) They are married recently. Every day, the husband (*balbuciar de criança*) kisses the wife (*som de beijo*) (*balbuciar de criança*), (++) the husband kisses the wife and the husband goes to work. (+) But, there is one little problem: every day, the husband (+) gets home, the husband opens a drawer (++) (*o professor senta-se e abre uma gaveta de sua mesa*) [...] and the husband stays a long time (*estalar de dedos*) looking in the drawer. So, every day, the husband sits and the husband stays looking in the drawer. (++) One day, the wife (+) she becomes very curious: “Is my husband crazy, what’s the problem with my husband? Because every day he sits and he stays a long time (*estalar de dedos*) looking in the drawer. What’s the problem?”. So, one day, the husband goes to work, the wife, she runs to the office (+) and she (*som de batidas na mesa*), and she (+) opens the drawer. And she looks in the drawer”. She opens the drawer and there is... nothing, zero. The drawer is empty. The wife becomes more curious: “—My husband is crazy, because this is not normal”. [...] At night, when the husband gets home, the wife goes to the husband: “— Hello, dear!”, and the husband: “— What’s your problem, are you crazy?”, “— Why?”, “— Because there is an empty drawer, and you stay a long time looking in the drawer, this is not normal”. (+) So, the husband stops, he is very sad, and he thinks: “Because (+) this is the only space in my life that was only mine”.

ANEXO F — ENTREVISTAS

AMANDA

Data da entrevista: 01/07/2019

Local: casa da família

Duração: 13'03"

Pseudônimo escolhido pela participante: Amanda

Pesquisadora: Muito bem, me conta um pouco como foi a sua história com a escola, você gostava, era incentivada teve algum professor que chamou mais atenção ou não, teve alguma coisa que te afastou?

Amanda: Ah, no meu tempo era muito difícil, a gente tinha que trabalhar, não era igual hoje não, esses meninos têm tempo, têm internet, têm tudo. Naquele tempo tinha que ir pra biblioteca, pesquisar, sem ter tempo pra fazer trabalho... Era difícil!

Pesquisadora: Mas mesmo assim terminou os estudos?

Amanda: Terminei o ensino médio, mas sempre me esforcei.

Pesquisadora: E quem incentivava?

Amanda: Era eu mesma! Meus pais eram assim (+) eles queriam que a gente estudasse. Eu me lembro que quando a gente era criança e morava no interior, a gente tinha que ir para a cidade, isso eles fizeram. Mas não era fácil não, minha irmã. Quando chega na cidade para estudar vai crescendo e você tem que trabalhar, porque as coisa era difícil, era muito!

Pesquisadora: Você acredita que o seu filho aprende a língua estrangeira é só na escola ou têm outros recursos que ajudam?

Amanda: Tem internet, hoje a internet tem tudo. Quando o XXX tem prova, ele coloca na internet a tradução, fica ouvindo, vê alguma coisa na língua pra aprender mais.

Pesquisadora: Você sabe como funciona a escola do seu filho? Algum projeto?

Amanda: O XXX nunca falou de projeto não.

Pesquisadora: Estudar uma língua estrangeira faz diferença na vida do XXX?

Amanda: XXX sempre fala em espanhol, fica vendo vídeo...

Pesquisadora: Ele tem acesso à internet? Pra que ele usa?

Amanda: Pra fazer os trabalhos, brinca também, pesquisa...

Pesquisadora: Quais recursos ele utiliza para estudar o espanhol?

Amanda: A internet.

Pesquisadora: Como o uso das tecnologias pode influenciar na aprendizagem do espanhol?

Amanda: Hoje só reprova quem quer: se tem uma dúvida, coloca uma videoaula e tira a dúvida.

Pesquisadora: E a senhora acredita que pode de algum modo pode auxiliar o XXX na aprendizagem de espanhol?

Amanda: Ajudando ele, incentivando, quando o menino fala em desistir, você fala: “—Você não vai desistir não, vai continuar...!”.

PAULO

Data da entrevista: 01/07/2019

Local: casa da família

Duração: 11'08"

Pseudônimo escolhido pelo participante: Paulo

Pesquisadora: Como foi a sua história com a escola?

Paulo: Pra começar, nem de escola eu gosto, pode colocar aí!

Pesquisadora: Mas nunca teve nenhum professor que te incentivasse...

Paulo: Nunca gostei de aula.

Pesquisadora: E o que que lhe afastava?

Paulo: Não, só isso aí, eu não gosto de fazer essas coisas de pesquisa...

(Após algum tempo, o pai decide participar).

Pesquisadora: Você acha que aprender uma língua estrangeira é importante? Ou não é importante?

Paulo: Ah, com certeza é importante sim!

Pesquisadora: Por que é importante?

Paulo: Pra subir na vida, pra aprender mais, né?

Pesquisadora: Como você acha que o XXX aprende o espanhol? É só com a escola ou outras coisas hoje em dia ajudam?

Paulo: Não, com certeza ajuda, aqui, na escola.

Pesquisadora: E você sabe como funciona a escola que ele estuda?

Paulo: Não.

Pesquisadora: Imagina?

Paulo: Nem imagino...!

Pesquisadora: Mas você acha que ela é diferente?

Paulo: Com certeza. Antes era totalmente diferente, agora é cheia de frescura, você sabe disso.

Pesquisadora: Mas você acha que hoje eles têm mais recursos?

Paulo: Têm, mas só que eles não investem.

Pesquisadora: E o que eles poderiam fazer?

Paulo: Eles poderiam fazer tudo, mas eles não faz.

Pesquisadora: Como você acha que são as aulas dele de espanhol?

Paulo: Nem lá eu vou.

Pesquisadora: Nem imagina?

Paulo: Deve ser igual à daqui (*aulas da escola regular*).

Pesquisadora: Mas a daqui aprende como a de lá (*escola pública de línguas*)?

Paulo: Não, lá o professor não é como o daqui.

Pesquisadora: Por quê?

Paulo: Porque é poucas horas, aqui é mais horas.

Pesquisadora: Aqui é menos horas do que lá. E o que você acha que poderia melhorar?

Paulo: Sem comentários.

Pesquisadora: Por quê? Tá tendo problema lá?

Paulo: Sem comentários, não vou comentar não.

Amanda: Pode sim!

Pesquisadora: Pode, aqui eu não tô como professora, aqui eu tô como pesquisadora! Tudo que vocês falarem fica aqui.

Paulo: A começar pelo atendimento lá, porque têm umas pessoas lá que são mal-educadas... Eles são muito mal-educados na secretaria.

Pesquisadora: E os professores também?

Paulo: Não, eu não sei, porque eu não tenho contato.

Pesquisadora: Como é a rotina de estudos do XXX, você sabe?

Paulo: Ele estuda sempre.

Pesquisadora: Ele tem acesso à internet?

Paulo: Tem.

Pesquisadora: E pra que ele utiliza?

Paulo: Mais para os trabalhos, e pra brincar também, pra tirar um pouco da rotina do colégio.

Pesquisadora: Com qual frequência ele se dedica pro espanhol?

Paulo: Noventa por cento pra escola, três por cento pro espanhol.

Pesquisadora: Como você acha que a tecnologia pode influenciar na aprendizagem da língua estrangeira?

Paulo: Algumas coisas ajuda, ajuda muito. Quando ele não sabe, ele vai na internet e pesquisa.

Pesquisadora: Você acha que pode, de algum modo, auxiliar ele na aprendizagem dessa língua?

Paulo: Não, porque eu não sei de nada!

Pesquisadora: Como você acha que o espanhol que ele aprende na escola pode ser praticado na casa de vocês?

Paulo: Eu não falei que eu sou ruim pra esse negócio de pesquisa?

Pesquisadora: Que é isso, tá ótimo! Você está me ajudando!

Paulo: Pra você ver, eu não gosto de ler muito, é sério!

Pesquisadora: E como você acha que ele gosta?

Paulo: Não sei. Aí a cabeça dele é que ele sabe.

Pesquisadora: Mas você tem que pensar o seguinte: você pode não gostar, mas você incentiva os seus filhos a estudar.

Paulo: É por isso que eu não gosto de fazer esse negócio de pesquisa!

Pesquisadora: Você já respondeu tudo o que eu precisa, eu que agradeço! Obrigada, viu?

Paulo: De nada.

Fernanda

Data da entrevista: 01/07/2019

Local: casa da família

Duração: 26'17"

Pseudônimo escolhido pela participante: Fernanda

Pesquisadora: Como é a experiência de ser mãe de um aluno de inglês.

Fernanda: Então, a primeira vez que ele fez inglês, os primeiros seis meses, eu falei: “— XXX, fala alguma coisa de inglês com a mamãe...!”. aí, ele não falava com

vergonha, né? Aí, quando teve a primeira reunião, a professora falou pra não cobrar isso dele, não é tempo ainda. Pra deixar ele aprender mais com o tempo ele vai chegar e falar, como ele chega hoje e fala. Eu vi um texto hoje que o cara é bilíngue...

Pesquisadora: Poliglota?

Fernanda: Isso! Eu falei: “— XXX, olha aqui, o que que tá escrito aqui na descrição dele?”. Aí, ele falou que ele é uma pessoa muito boa e que adora comunicar com as pessoas. Eu achei, tipo traduziu na hora! A minha chefe pediu pra ele traduzir, ele traduziu direitinho e ela cobra muito, todo ano, quando eu fico no serviço em janeiro, ela deixa dois, três livros de inglês pra ele ler, e fala: “—Traduz pra mim, quando eu chegar eu quero ver”. E ele faz isso.

Ricardo: Mas eu acho que também ele fala com quem fala inglês também. O que adianta ele falar as coisas que a gente não tá entendendo?

Fernanda: Ela aprendeu, ela estudou inglês, aí ele comunica com ela! Aí eles ficam falando.

Ricardo: Mas não tem diálogo nenhum! Ele vai falar ninguém vai entender nada!

Pesquisadora: Então, você acha que em casa não tem como ele praticar a língua, ou tem?

Ricardo: Com nós não.

Pesquisadora: Então tem como vocês ajudarem ele?

Fernanda: Tem!

Pesquisadora: Como que vocês podem ajudar?

Fernanda: Vendo algum vídeo, algum filme, pedir ele para falar para gente. Igual eu vi um texto hoje, né?, uma frase, pedi pra ele me falar. Aí, ele nos ensina!

Ricardo: Aí, ele vai estudando e vai nos passando... Verdade! Inclusive assistindo alguns filmes em inglês e tirando a legenda!

Fernanda: É! Uma coisa que eu faço muito é escutar música em inglês e eu não sei o que que fala. Aí, eu pergunto: “— XXX, o que tá falando nessa música pelo amor de Deus?!”. Aí, ele vem perto, escuta e fala: “— Mãe, eu entendi isso”, e traduz pra mim.

Pesquisadora: Como foi sua história com a escola, quem incentivou você a estudar? Você teve alguma dificuldade?

Fernanda: Eu estudei em Minas e vim embora para cá com 15 anos, então quem me incentivou a estudar novamente foi minha irmã que vai trabalhar comigo

com 12 anos. Meu chefe pediu uma menina, então eu disse: “— Ela vem desde que ela volte e continue estudando e eu vou voltar a estudar”.

Pesquisadora: Qual cidade de Minas?

Fernanda: Janaúba.

Pesquisadora: E você acredita que a sua história na escola teve alguma influência na história de vida dele?

Fernanda: Sim, porque eu trabalhava de dia e estudava à noite e o que eu aconselho ele é: “— Estude, meu filho, que você tem tempo para estudar, mamãe não tinha”. Eu chegava meia-noite, pegava no outro dia, minha chefe me ajudava, o filho dela também, sabe, mas eu estudei e terminei.

Pesquisadora: Essa ainda é sua chefe até hoje?

Fernanda: Até hoje.

Pesquisadora: Então ela incentiva muito vocês?

Fernanda: Muito, muito, ela cobra até hoje.

Pesquisadora: Na sua opinião, por que você acha que tem que se estudar uma língua estrangeira, no caso dele o inglês?

Fernanda: Por causa do mercado de trabalho, é uma língua universal.

Pesquisadora: Na sua opinião, como se aprende uma língua estrangeira? É só na escola ou existem outras maneiras também?

Fernanda: Tem outras maneiras também: vídeos, filmes, livros, músicas que tá aí o tempo todo.

Pesquisadora: Como você imagina que sejam as aulas dele lá no XXX? Será que é a mesma coisa do regular ou não?

Fernanda: Eu acho que tem mais brincadeira, tem mais participação deles, de vídeos, essas coisas.

Pesquisadora: Aí eles gostam mais?

Fernanda: Eu acho que sim

Pesquisadora: Será que eles aprendem mais com isso?

Fernanda: Acho que sim. Quando eu fui na última reunião o professor só falou assim: “— XXX não tenho o que falar, maravilhoso, 10!”. Eu fiquei muito feliz!

Pesquisadora: Estudar uma língua estrangeira faz a diferença na vida dele?

Fernanda: Faz sim!

Pesquisadora: Como que é a rotina de estudos dele em casa?

Fernanda: Olha quando eu chego à noite que eu pergunto (que eu saio de manhã só chego à noite), eu: “— XXX, tem tarefa?”. Ele responde: “— Já fiz!”. Já mentiu para mim, eu perguntei: “— Eu quero ver!”. Aí ele: “— Não, não, não! Tá vendo aqui?”. Sabe, quando mostra rapidinho assim? Às vezes você tá tão cansada, eu tenho que fazer as coisas, que eu nem me preocupo. Mas a partir do momento que eu passei cobrar dele, ele faz, ele estuda ali no canto dele no quarto dele. Eu sempre pergunto se precisa de ajuda, ele diz que não precisa não.

Pesquisadora: Quanto tempo ele dedica aos estudos do inglês por dia?

Fernanda: Eu acho que é só lá no XXX. Eu vou dormir, depois que eu durmo, ele deita aqui no quarto aí eu não consigo entender como é que estuda ouvindo música!

Pesquisadora: Ele tem acesso à internet?

Fernanda: Tem.

Pesquisadora: E como que ele utiliza?

Fernanda: Jogando videogame, olhando vídeo. Ele escuta muita música, e no dia que eu percebi, falava muito palavrão, então eu fale que a música não era legal não.

Pesquisadora: Como que você acha que uso da tecnologia pode influenciar o estudo de inglês, é para o bem ou é para o mal?

Fernanda: Tem os dois lados, né? Igual essas músicas que fala palavrão, eu não gosto. Porque eu entendo, a irmã tá aqui tá entendendo, porque você não coloca alguma coisa que vai acrescentar para sua vida?

Pesquisadora: Você acredita que pode ajudar o XXX a aprender o inglês?

Fernanda: Sim, nessa parte de eu perguntar ele, pra traduzir a música...

Pesquisadora: Como que você acha que essa língua que é aprendida na escola pode ser praticada em casa para ter bons resultados?

Fernanda: Ele passando para gente, ele passando para a gente e a gente mostrando. Igual eu pergunto: “— Deixa eu ver o que que você tem aí..!”. Eu olho ali, mas não entendo nada.

Pesquisadora: Mas mesmo assim você pergunta?

Fernanda: Pergunto: “— Você tem tarefa, tem isso, tem aquilo”.

Pesquisadora: Mas mesmo que você não entenda o que ele tá falando em inglês você pede para ele continuar falando?

Fernanda: Ele não fala muito, né? Ele não é muito de falar inglês não. Às vezes do nada, igual a professora falou pra não ficar cobrando, ele chega e dispara a falar! Ele tá falando mas eu não tô entendendo! Mas aí, eu faço um “embromation” então para ele achar que eu entendi alguma coisa, né? Aí, ele tá perguntando, tipo assim, o que eu fiz hoje. Ele fala sabendo que eu não sei mesmo! Ele sabe que eu não vou entender e fica rindo da minha cara!

Pesquisadora: Qual é o segredo para se aprender bem uma língua estrangeira para você?

Fernanda: Dedicção, né? Ser curioso!

Pesquisadora: E você já estudou uma língua estrangeira mesmo que na escola?

Fernanda: Sim, inglês.

Pesquisadora: E o que que você se recorda das aulas?

Fernanda: Eu tirava nota boa! E olha que eu fiz não era nem regular, era supletivo.

Pesquisadora: O que que tinha de bom, você lembra de alguma coisa?

Fernanda: Assim, os verbos que era bem mais fácil para conjugar do que o português, uma coisa muito boa, muito fácil! Tenho livro até hoje lá no serviço.

Pesquisadora: Para você, o que difere as aulas de inglês de hoje das de antigamente, de 10, 20 anos atrás?

Fernanda: Hoje é mais abrangente para ele, né? Pra mim foi muito básico, do básico, do básico. Hoje ele, nossa!, é o que, três anos que ele tá fazendo, ele já consegue ler uma frase aqui e traduzir! Eu teria que ir lá no dicionário para poder traduzir qualquer coisa.

Pesquisadora: Qual sua expectativa em relação ao estudo de línguas dele? Você acha que ele quando terminar o curso ele deve escrever, falar, entender, se comunicar bem, o quê?

Fernanda: Eu acho que ele vai tá fazendo tudo bem!

Pesquisadora: (Risos).

Fernanda: Mas eu acho que ele vai tá entendendo muita coisa mesmo.

Pesquisadora: Para terminar, o que que o material que eu deixei com vocês deveria ter em sua opinião? Você sabe por que esse material foi feito? O objetivo do meu trabalho é esse manual, é fazer isso daí. É justamente porque vocês não têm tempo. Então, para você saber como orientar ele, você poder levar para casa. Então,

preciso que vocês me ajudem a melhorar. Tem alguma coisa, assim que você acha que pode melhorar? Qualquer coisa: formato, qualquer coisa...

Fernanda: Se tivesse joguinhos que viesse para a gente brincar e aprender? Tipo para criança de 2 anos, suponhamos que eu seja uma criança de dois anos que não entendo nada de inglês.

Pesquisadora: Mas esse manual é para te ajudar a auxiliar ele.

Fernanda: Então, aí eu com esse brinquedinho...

Pesquisadora: ... você ia saber ensinar para ele...

Fernanda: ... e ele para mim!

Pesquisadora: Sim!

Fernanda: Porque eu perguntaria pra ele, né? Uma dinâmica...

Pesquisadora: Entendi. Um quebra-cabeça, alguma coisa assim, né?

Fernanda: Porque juntava a família, todo mundo brincando...

Pesquisadora: Gostei!

Fernanda: E ali, acho que ensinaria mais.

Pesquisadora: Muito bom! Agradeço muito, Fernanda! Muito obrigada mesmo!

Fernanda: Acho que, por eu ser catequista, eu tô muito com negócio de dinâmica, então a gente aprende muito.

Pesquisadora: Gostei muito da ideia! Vou colocar, vou pensar em alguma coisa. Legal, gostei! Obrigada, viu?

Ricardo

Data da entrevista: 01/07/2019

Local: casa da família

Duração: 13'21''

Pseudônimo escolhido pelo participante: Ricardo

Pesquisadora: Como foi sua história com a escola, quem que incentivou você? Você teve dificuldades para estudar?

Ricardo: Antigamente era meio complicado, não tinha ninguém para incentivar não.

Pesquisadora: Você estudou até qual série?

Ricardo: Eu terminei o supletivo.

Pesquisadora: Por que você acha que se estuda uma língua estrangeira?

Ricardo: No mundo de hoje, eu acho que quanto mais informação e educação se tiver, melhor.

Pesquisadora: Como que se aprende uma língua estrangeira é apenas na escola ou existem outras maneiras?

Ricardo: Hoje em dia tem aula online, até as músicas, tem muitas maneiras de se praticar.

Pesquisadora: E como você imagina que sejam as aulas de inglês dele?

Ricardo: Comparando com antigamente, com certeza não, porque agora se faz um trabalho mais específico.

Pesquisadora: Você acha que estudar inglês faz diferença na vida dele?

Ricardo: Ah, com certeza! Hoje ele pode até pensar que não, mas eu imagino que até esse negócio dele não se expressar, não falar inglês aqui, pode ser porque a gente também não fala.

Pesquisadora: Como é a rotina de estudos dele?

Ricardo: Ele é meio devagar. Por ser inteligente, ele acha que não precisa estudar.

Pesquisadora: Ele tem acesso à internet?

Ricardo: Ah, com certeza! Se não tiver, essa casa vira um tumulto! A gente deixa de pagar tudo, mas a internet não!

Pesquisadora: Quanto tempo você acredita que ele se dedica aos estudos de línguas?

Ricardo: Se ele tem prova amanhã, ele estuda razoavelmente na véspera.

Pesquisadora: Como o uso de tecnologia pode influenciar os estudos de inglês?

Ricardo: Ele pode tirar dúvidas, ter aulas *online*.

Pesquisadora: Você acredita que pode de algum modo ajudar ele a aprender inglês?

Ricardo: Eu não sou, assim, o mais...

Fernanda: Quem estuda mais com ele é a mãe...!

Ricardo: É a mãe, é a mãe! Essas coisas têm que ser a mãe, eu sou das antigas...!

Pesquisadora: Como essa língua estudada na escola pode ser praticada em casa pra ter bons resultados?

Ricardo: Eu acho que quanto mais os pais puderem ajudar, melhor pra eles.

Pesquisadora: Qual é o segredo para se aprender bem uma língua estrangeira?

Ricardo: Dedicção.

Pesquisadora: Você chegou a estudar uma língua estrangeira?

Ricardo: Só o básico, do básico, né? Eles davam muito mais valor ao ensino religioso do que ao inglês. Era igual educação física, era só manter a presença que passava.

Pesquisadora: O que você acha que é diferente hoje dessas aulas de antigamente de 10, 20 anos atrás?

Ricardo: Eu acho que a preparação dos professores. Sem os professores bem preparados, não funciona.

Pesquisadora: Qual expectativa em relação ao estudo de línguas dele? Você acha que ele tem que falar bem, escrever, traduzir, se comunicar, o que ele tem que fazer?

Ricardo: Entender já ajuda bastante.

MARIA

Data da entrevista: 03/07/2019

Local: centro interescolar de línguas (escola da rede pública — SEEDF)

Duração: 11'59''

Pseudônimo escolhido pela participante: Maria

Pesquisadora: Muito bem, me conta um pouco como foi a história da senhora com a escola, a senhora foi incentivada a ir para escola ou teve dificuldades e não pode ir.... Como é que foi?

Maria: Assim, como eu nasci na roça, meus pais não incentivavam muito a estudar, eles me incentivavam a fazer as coisas dentro de casa. Então, eu fui a única entre doze irmãos (eu e uma outra irmã) que terminou o ensino médio.

Pesquisadora: Que bom, parabéns! Aí, a senhora terminou aqui ou foi lá na cidade da senhora?

Maria: Terminei aqui.

Pesquisadora: Qual é a cidade da senhora?

Maria: Crateús, Ceará.

Pesquisadora: Para terminar (os estudos), a senhora foi uma das poucas dos irmãos que conseguiu, quem incentivou a senhora? Quem influenciou? Foi um professor, foi alguém da família ou foi a senhora mesma, quem foi?

Maria: Eu tinha muita vontade de aprender, então, eu ficava batendo sempre na mesma tecla, eu apanhava, assim, você sabe, a gente que é criado na roça, nossos pais têm uma tradição diferente da nossa.

Pesquisadora: Era diferente de hoje, né?

Maria: É. E aí, eu lutava por aquilo, apanhava, ia para a escola, apanhava...

Pesquisadora: Apanhava por que ia para a escola?

Maria: É.

Pesquisadora: E a senhora tinha quantos anos nessa época?

Maria: Nessa época eu tinha uns doze (+), porque eu terminei meus estudos tarde...

Pesquisadora: Sim, claro, mas terminou, né?

Maria: É. E (+) eu ficava lutando, né, com eles.

Pesquisadora: Era a senhora e sua irmã, no caso, não?

Maria: A minha irmã terminou depois. E aí, eu era mais velha que ela, então, acho que ela via essa minha guerra...

Pesquisadora: Ela te pegou como exemplo.

Maria: Sim.

Pesquisadora: Que bom!

Maria: E aí eu vim pra cá, trabalhava de dia e estudava de noite.

Pesquisadora: Mas a senhora não desistiu por quê? Apesar das dificuldades?

Maria: Não desisti porque eu gostava de estudar.

Pesquisadora: Que ótimo! E a senhora acredita que essa história da senhora tenha influenciado a sua filha também em relação a história dela na escola ou não? Como a sua irmã, a senhora foi como um exemplo para sua irmã, e para a sua filha, a senhora acha que influencia ou não?

Maria: Acredito que não.

Pesquisadora: Não? Ok. (++) E por que razões a senhora acha que precisa estudar uma língua estrangeira? Ela é inglês, né? Ela faz só inglês?

Maria: É.

Pesquisadora: Por que a senhora acha que é bom estudar uma língua estrangeira?

Maria: Porque, se eu pudesse, eu teria estudado, eu não tive condições. Então, como ela tem essa oportunidade, foi aberto esse espaço para ela, então acho que ela tem que correr atrás.

Pesquisadora: E de quem foi a ideia de ela estudar? Partiu dela ou foi da família?

Maria: A ideia foi minha, mas no início, ela começou, achou pesado, queria desistir, falei: “— Não, você não vai não”. Aí, agora ela está gostando muito.

Pesquisadora: Que bom, né? Ela já vê a importância.

Maria: É.

Pesquisadora: Certo. E o que seria a importância, é para trabalhar é para viajar... O que que a senhora acha porque que a gente procura uma língua estrangeira, o que pode melhorar a nossa vida?

Maria: Acho que melhora muito, abre portas, né, nesse sentido, inclusive ela disse que quer viajar pra fora.

Pesquisadora: E como a senhora acredita que ela aprende uma língua, será que é só na escola ou existem outras maneiras que ajudam também?

Maria: Existem outras maneiras porque eu sempre quis uma vaga aqui para o meu filho, meu filho está com 25 anos e ele sempre quis assim que eu conseguisse uma vaga e ele nunca conseguiu. E ele fez inglês online, e ele fala muito bem também.

Pesquisadora: Olha só...! E ele não foi para escola, ele fez pelo computador, pela internet, né?

Maria: Ele teve o básico na escola nos primeiros anos, e aí ele fez *online*.

Pesquisadora: Certo. E a senhora entende como funciona a escola (*de línguas*) dela? Será que é igual ao regular, tem alguma coisa de diferente, melhor ou pior... O que a senhora acha?

Maria: Assim, eu não entendo muito porque eu não sou muito participativa. Eu vim em umas três reuniões só, porque às vezes não dá, e assim, eu não entendo muito não.

Pesquisadora: Mas será que a senhora percebe alguma diferença por ela? Porque às vezes a gente percebe pelos filhos a impressão dele da escola, se ela gosta mais ou menos daqui, se é igual ao regular... A senhora não percebe nada por ela? Ou ela não comenta nada?

Maria: Ela só fala que gosta. No início ela não gostava, né, mas agora ela gosta.

Pesquisadora: OK. E como que a senhora imagina que aconteçam as aulas de língua estrangeira, a aula de inglês dela? Será que é igual na escola?

Maria: Não.

Pesquisadora: Por que que a senhora acha que não?

Maria: Porque ela até comenta né que o professor dela da sala de inglês...

Pesquisadora: Lá ou aqui?

Maria: Lá, ele fala diferente dos que falam aqui, então ela já percebe a diferença.

Pesquisadora: E o que será que acontece de diferente?

Maria: Eu acho que deve ser (+) assim (+) deve exigir mais.

Pesquisadora: E a senhora acha que estudar inglês faz diferença na vida dela?

Maria: Eu acredito que sim.

Pesquisadora: Como?

Maria: Assim (+) acrescentou no sentido de que ela vê inglês lá (+) e ela fala que o inglês daqui é melhor.

Pesquisadora: A senhora acha que poderia melhorar alguma coisa?

Maria: Acredito que não, até porque a gente esteve conversando com professor, né, ele tem uma maneira de (++), como digo, teve uma parte lá que ele falou que ele não gosta de tipo diminuir alunos. Então eu achei muito interessante da parte dele porque eu já vi reuniões que professores falaram assim para os pais junto com os alunos: “— Esse seu filho aí...”, e apontava, e nesse sentido aí ele falou que ele tem muito cuidado. Então, eu achei interessante.

Pesquisadora: Me fala um pouco da rotina de estudos dela em casa.

Maria: A rotina de estudos dela, ela é muito exigente com ela mesma: ela acorda cedo, se ela tiver trabalho pra fazer ela faz, ela não me cobra pra ensinar ela, ela vê vídeo-aulas na internet, entendeu? Então, esse lado assim, eu acho interessante a maneira como ela se porta pra buscar. Se ela tá com dificuldade, por exemplo, em matemática, ela vê uma vídeo-aula.

Pesquisadora: Ela está em qual semestre, primeiro?

Maria: Isso.

Pesquisadora: Então, o Arthur é o primeiro professor, correto?

Maria: Sim.

Pesquisadora: Ela tem acesso à internet?

Maria: Tem.

Pesquisadora: Pra que ela utiliza?

Maria: Utiliza pra ouvir música, pra ver as bandas dela...

Pesquisadora: Em inglês ou não?

Maria: É.

Pesquisadora: Mais alguma coisa?

Maria: Como eu falei, ela vê vídeo-aula...

Pesquisadora: Com qual frequência ela se dedica ao inglês?

Maria: Tudo que ela vê é em inglês!

Pesquisadora: Na opinião da senhora, como o uso da tecnologia (que pode ser computador, internet, celular, entre outras coisas) pode influenciar na aprendizagem do inglês?

Maria: É (+), a tecnologia é muito boa, se você for buscar coisas boas. Você acha de tudo, então ela vê muito esse lado de procurar evoluir e não ver coisas que façam com que ela perca tempo.

Pesquisadora: A senhora acredita que pode de alguma maneira ajudá-la a aprender melhor inglês?

Maria: (++) Se eu me interessasse a fazer aulas também.

Pesquisadora: A senhora acha que só sabendo inglês a senhora poderia ajudá-la?

Maria: Não, eu posso incentivar ela (+) a se esforçar... Mas ajudaria mais se eu também soubesse a língua.

Pesquisadora: Como a senhora acha que essa língua que ela aprende pode ser praticada em casa pra ter bons resultados?

Maria: Eu acho que ela pode praticar conversando (+), se eu também soubesse nós conversaríamos em casa. Eu falo muito pra ela ter a conversação, prestar atenção nos exercícios que vêm em inglês na internet, essas coisas todas.

Pesquisadora: Certo. Muito obrigada! Agradeço muito a participação, talvez a gente precise conversar mais um pouco em outra oportunidade.

PATRÍCIA

Data da entrevista: 01/07/2019

Local: casa da família

Duração: 26'01''

Pseudônimo escolhido pela participante: Patrícia

Pesquisadora: Quem influenciou a senhora a estudar?

Patrícia: Foram os meus pais. A maioria de nossas irmãs largaram os estudos para cuidar de nós pequenininhas, que nós perdeu nosso pai cedo, né? Duas irmãs minhas largaram os estudos. Uma tinha que botar as pedras assim, o tijolo, antigamente, para subir num fogão para fazer comida para nós, mamãe tinha que trabalhar para sustentar OITO filhos sozinha.

Pesquisadora: Mesmo assim a senhora, nessa dificuldade, mesmo assim a senhora conseguiu estudar quando era criança ou só mais tarde?

Patrícia: Não, eu consegui estudar quando criança, eu alcancei, graças a Deus e foi muito bom para mim

Pesquisadora: O que mais atraía a senhora na escola? Tinha algum professor que chamava mais atenção da senhora assim no sentido de incentivar a senhora a continuar a estudar ou a experiência na escola não foi tão boa?

Patrícia: Todas as escolas que eu estudei foram boas.

Pesquisadora: E por que a senhora acha que se deve estudar uma língua estrangeira? No caso do XXX, o inglês?

Patrícia: Pro futuro dele, né? Porque eu não tive essa oportunidade de estudar inglês, né?

Pesquisadora: Como a senhora acredita que ele aprende o inglês? É só na escola ou tem outras coisas que ajudam ele a aprender?

Patrícia: Outras coisas ensinam, né?

Pesquisadora: O que por exemplo?

Patrícia: Falar com os amigos, quando ele estiver nervoso ele vai dar uma enrolada para eles não entenderem o que ele está dizendo, né? (*Risos*). Porque, assim, um dia eu cheguei na reunião dele aí, professora, uma pessoa me reconheceu e me abraçou. Aí, quando encontrou com outra pessoa, os dois começaram a conversar, a enrolar a língua, aí eu fiquei sozinha, pensei: “Não sei falar inglês”... Deixei eles falar lá...!

Pesquisadora: Mesmo a senhora não sabendo a língua estrangeira, a senhora acha que consegue ajudar ele? Ou conseguiu (porque ele está quase formando), a senhora acha que ajudou ele?

Patrícia: Ajudei muito.

Pesquisadora: Como?

Patrícia: Vendo o esforço dele, pegando um pouquinho no pé dele para que ele largasse um pouco o *zap*, pegasse mais nos cadernos. Tinha noite que ele ficava até tardão na mesa estudando.

Pesquisadora: E as aulas de inglês dele, a senhora imagina, a senhora sabe como é que são?

Patrícia: Só pros professores que dão aula e entende o que ele fala. Você fala também, porque pra mim não adianta você falar inglês para mim que eu não vou entender nem saber explicar.

Pesquisadora: Certo... E estudar inglês faz diferença na vida dele?

Patrícia: Faz.

Pesquisadora: De que forma?

Patrícia: Teve um dia que eu falei para minha filha que morava aqui comigo: oh, XXX, fala aqui com sua irmã, vamos supor que vocês dois estão brigando. Aí, os dois falaram e eu não consegui interpretar...! (*Risos*). Achei muito bom isso aí!

Pesquisadora: Então faz diferença porque ele consegue entender outras pessoas que falam em inglês?

Patrícia: Isso, se for na linguagem que ele está estudando, inglês. Na outra, só se ele estudar outra.

Pesquisadora: E como é a rotina de estudos dele em casa? A senhora já falou que às vezes ele fica até tarde, né?

Patrícia: É, quando ele tá na escola (porque agora ele estuda faculdade). Aí, até certas horas ele fica sentado.

Pesquisadora: Ele tem acesso à internet, certo?

Patrícia: Tem, mas às vezes ela não pega.

Pesquisadora: Mas quando ele tem acesso pra que ele usa?

Patrícia: Eu vou ser realista, XXX, porque às vezes você liga para muitas pessoas, eu vou curiar você e você fica chateado...

Pesquisadora: Quais os recursos que ele usa para estudar o inglês?

Patrícia: Celular, internet, música...

Pesquisadora: Videogame?

Patrícia: Não tem. Isso aqui (*aponta para o aparelho de TV*) também não está funcionando não, professora, nem som tem mais.

Pesquisadora: Entendi. O uso dessas tecnologias a senhora que pode influenciar na aprendizagem do inglês?

Patrícia: Em algumas partes não, em umas partes ajuda, em outras prejudica.

Pesquisadora: Onde prejudica?

Patrícia: Se fica mais de uma hora na cama, aí, dá problema.

Pesquisadora: E onde ajuda?

Patrícia: Nas aulas, nos cadernos. Igual um professor me falou uma vez assim: “— Você pega o seu filho e deixa ele lá na cadeira”. Eu acho que tem que levar os filhos na humildade.

Pesquisadora: Ele falou pra colocar ele na cadeira?

Patrícia: Na cadeira, e deixar ele lá no canto pra estudar.

Pesquisadora: Isolado?

Patrícia: Isso, isolado, mas nessa parte eu não concordo não. Só que eu não falei nada.

Pesquisadora: A senhora lida diferente com ele.

Patrícia: Oxi, eu deixo ele à vontade. Só que eu falo pra ele: “— XXX, vê se tem dever, se tem trabalho de inglês.

Pesquisadora: OK. A senhora acha que pode auxiliar ele pra aprender o inglês?

Patrícia: Sim, sim.

Pesquisadora: Como a senhora pode ajudar?

Patrícia: Diálogo, né? Conversa.

Pesquisadora: Incentivando, certo? E como a senhora acha que o inglês que ele aprende pode ser praticado para ter bons resultados?

Patrícia: Lendo, escrevendo.

Pesquisadora: Dona Patrícia, eu queria muito agradecer a simpatia e a ajuda, vocês abrirem as portas pra mim, poder conhecer a casa de vocês, muito obrigada!

Patrícia: Que deus te abençoe, guarde a senhora quando for embora, porque eu fiquei um pouquinho atribulada (*preocupada*) até a senhora conseguir chegar aqui.

MIGUEL

Data da entrevista: 01/07/2019

Local: casa da família

Duração: 10'58"

Pseudônimo escolhido pelo participante: Miguel

Pesquisadora: Obrigada por participar! Então, me conta um pouco como foi sua história com a escola...

Miguel: Vou falar a verdade, quase nem estudei.

Pesquisadora: Por quê?

Miguel: Porque minha faleceu cedo, né? E a gente foi criado assim no interior, aí se envolveu muito com lavoura, assim, e não tinha ninguém pra incentivar a gente, né? Então, eu estudei pouco, estudei até a quarta série só. Aí, minha mãe faleceu, a gente teve que morar com outras pessoas e (++) ficou naquela, né? Aí, depois, a professora mudou pra cidade. A gente morava no interior, tinha um colégio lá, a professora dava aula. Depois, ela mudou pra cidade e (+), às vezes, ficava até semanas sem vir dar aula pros alunos. Os alunos ia, e a professora não aparecia. Aí depois, né, eu completei dezoito anos e vim pra cá, pra Brasília, mas tem mais de trinta anos que eu não estudo.

Pesquisadora: Como o inglês apareceu aqui na casa de vocês?

Miguel: A gente ouviu falar, né, desse inglês, era um curso de graça, aí minha esposa foi lá e fez a matrícula deles, porque a gente não poderia pagar.

Pesquisadora: E como o senhor acredita que ele aprende o inglês, é só na escola ou outras coisas ajudam?

Miguel: Acho que é os conteúdos, né? Os professor passa pra ele na escola.

Pesquisadora: Então na escola já é suficiente?

Miguel: Já, porque eu acho que fora da escola não tem como você aprender nada! (*Risos*).

Pesquisadora: Estudar inglês faz diferença na vida do XXX?

Miguel: Faz.

Pesquisadora: De que forma?

Miguel: É porque (*risos*) a língua brasileira todo mundo entende, e o inglês não. Então, tem essa diferença, né, da pessoa falar na língua que outra pessoa não vai entender.

Pesquisadora: E como é a rotina de estudos dele?

Miguel: É diária. Agora não, porque ele tá de férias, mas quando ele está estudando, tanto na faculdade quanto no (*nome colégio público de línguas*), ele é muito envolvido nos estudos.

Pesquisadora: Ele tem acesso à internet?

Miguel: Tem.

Pesquisadora: Pra que ela é usada?

Miguel: Pra fazer os trabalho dele, né? Do (*nome colégio público de línguas*), da faculdade.

Pesquisadora: Quais recursos ele usa pra estudar inglês?

Miguel: Ele lê os livros, ouve música em inglês...

Pesquisadora: E como o senhor acha que essa tecnologia pode influenciar na aprendizagem de uma língua?

Miguel: Assim, se não fosse a internet, outras coisas, não tinha como estudar inglês, né? Porque, passar um filme, não tem como ele assistir.

Pesquisadora: O senhor, mesmo não tendo tido tanta oportunidade de estudar, o senhor acha, que mesmo assim, pode auxiliar ele na aprendizagem do inglês?

Miguel: Posso.

Pesquisadora: Como?

Miguel: Tipo assim, vê ele aí vacilando, perguntar se ele não tem dever pra fazer, não tem tarefa não? A professora não passou dever não? Vamos estudar! Alertando ele.

Pesquisadora: E como o senhor acha que essa língua que ele aprende na escola pode ser praticada em casa pra dar bons resultados?

Miguel: Aqui (+) nem precisa praticar, ninguém vai entender, né?

Pesquisadora: Muito obrigada, seu XXX, agradeço muito toda a gentileza de vocês em me receber aqui em sua casa!

ÂNGELA

Data da entrevista: 01/07/2019

Local: casa da família

Duração: 16'30"

Pseudônimo escolhido pela participante: Ângela

Pesquisadora: Agradeço a sua participação, agradeço a paciência! Me conta um pouco como que foi a história da senhora com a escola, em relação à escola: a senhora teve, assim, uma relação boa com a escola, quem foi que incentivou, era um professor que a senhora gostava muito, a família falou para a senhora ir ou não, como

é que foi? Tinha alguma coisa que atraia a senhora ou tinha alguma coisa que afastava?

Ângela: Não eu tive que (+) eu não estudei, tive que sair muito cedo da escola pra trabalhar, então eu não concluí nem o primeiro ano só fui até o quinto ano.

Pesquisadora: A senhora se lembra de como eram?

Ângela: Muito vagamente, assim, professor muito rígido, né? Que ainda batia de régua...

Pesquisadora: A palmatória.

Ângela: É. Então, assim, me lembro muito pouco e chegou uma hora que eu tive que sair para trabalhar.

Pesquisadora: E isso era aqui em Brasília?

Ângela: Não, foi no Goiás.

Pesquisadora: Certo, e a senhora acredita que essa história de alguma maneira influenciou na história do seu filho na escola, na vida escolar dele? A minha mãe, por exemplo, ela também não estudou, mas ela sempre me incentivou.

Ângela: Ah, sim, eu incentivo muito, sempre falo com ele todos os dias que ele precisa, né?, estudar para poder ser alguém na vida para não passar o que os pais dele passa e não deixar o os filhos, a esposa ter um bom emprego. Mas para isso ele tem que ser um bom filho, tem que ser um bom aluno, ele tem que respeitar os professores, porque além dos pais, éh, fazer de tudo para ele estudar. Se não fosse o professor ele não chega em lugar nenhum, né? E eu converso muito com ele a respeito disso para ele respeitar muito, né? Aqui, tanto eu como o pai dele e como na escola, principalmente professores.

Pesquisadora: Por que razão ele estuda em inglês?

Ângela: A minha sobrinha começou, ela sempre quis fazer e ela nunca conseguiu. E aí ela falava que é muito bom as amiga dela pessoal que estudava junto com ela na mesma escola teve várias amigo que fez, né? Teve duas que fez e saiu do Brasil. Então ela aí ela sempre incentivando a gente a correr atrás de alguma coisa, né?

Pesquisadora: Então, como que a senhora acredita que o seu filho aprende a língua estrangeira, no caso em inglês? É só na escola ou a senhora acha que tem outras coisas que ele pode fazer?

Ângela: Como é que eu vou dizer... Ele usa celular, ele joga, ele ouve música, ele tá sempre assim vendo site, né? Ele gosta ele gosta de seriado...

Pesquisadora: A senhora entende como que funciona a escola que ele estuda?

Ângela: Como eu fui só em uma reunião (+) e eu fiquei apaixonada pela escola e pelo professor, como ele, ele explicava e ele falava... Eu cheguei a ficar um pouco emocionada e falei: “— XXX, meu filho, eu se eu pudesse eu não saía de lá, só que a mamãe tinha que vir para ir trabalhar, que eu entro 9:30 no serviço e (+) não terminava reunião nunca. Aí eu falei: “— Meu Deus é muito bom é gratificante você tá participando de uma coisa que tem uma pessoa ali falando tão (+) bonito de todos e de, né? Achando assim interessante os pais para lá, né? Para mim foi assim, eu gostei muito!

Pesquisadora: Que bom! Então a senhora tem uma ideia, assim, de que lá seja bom, né?

Ângela: Ah, sim com certeza!

Pesquisadora: E como a senhora acha que são as aulas dele lá com o Arthur, o que a senhora acha que ele faz lá?

Ângela: Eu não sei.

Pesquisadora: O seu filho não comenta nada não?

Ângela: Não, eu quase não tenho tempo de conversar com ele.

Pesquisadora: Tá bom. A senhora acha que estudar uma língua estrangeira faz diferença na vida dele?

Ângela: Sim.

Pesquisadora: De que forma?

Ângela: Vai ajudar ele, se algum dia ele precisar de um emprego... Com certeza vai ajudar ele.

Pesquisadora: Como é a rotina de estudo dele?

Ângela: Eu vejo ele estudar muito pouco, porque o meu tempo, é igual eu falei, é muito um pouco com ele. Mas sempre que eu posso eu tô sempre, né? Vai estudar.

Pesquisadora: Quais os recursos que ele utiliza para estudar o inglês? É só a escola ou tem mais alguma coisa?

Ângela: Às vezes quando ele precisa mesmo ele usa a internet.

Pesquisadora: Como a senhora acha que o uso da tecnologia pode ajudar ele na aprendizagem do inglês?

Ângela: Ajuda e às vezes atrapalha. Tem hora que a tecnologia é do mal.

Pesquisadora: A senhora acha que mesmo sem saber inglês a senhora tem condições de auxiliar ele?

Ângela: Muito pouco. Porque eu não tenho quase tempo e igual ele fala: “— Mãe, o que a senhora sabe de inglês?”. “— Eu não sei muito, meu filho”!

Pesquisadora: Mas a senhora pode incentivar, não é?

Ângela: É, eu incentivo, assim, mas, igual ele quer uma resposta que eu não tenho.

Pesquisadora: Aí ele procura aonde?

Ângela: Aí ele vai pro celular, computador... E aí ele tenta, ele mesmo, sozinho, resolver.

Pesquisadora: Como a senhora acha que a língua aprendida na escola pode ser praticada em casa para dar bons resultados?

Ângela: Eu nunca vi ele falando, né? Ele não comigo. Ele conversa, assim, com a minha sobrinha, que é a prima dele, né? Ela sabe porque ela fez inglês na UnB. Mas, assim, comigo, dentro de casa não.

Pesquisadora: É isso, dona Ângela! Agradeço muito e peço desculpa pelo horário...

Ângela: Não! Precisando a gente tá aqui!

ANA

Data da entrevista: 01/07/2019

Local: casa da família

Duração: 26'17"

Pseudônimo escolhido pela participante: Ana

Pesquisadora: Muito bem, me fala um pouco da sua filha.

Ana: Ela faz inglês e espanhol e tá no terceiro semestre. Ela é deficiente também.

Pesquisadora: E qual deficiência ela tem?

Ana: Múltiplas, ela tem um pouco de DI, ela tem problema de coração, é pré-diabética.

Pesquisadora: Tem só ela de filha?

Ana: Não, ela é a minha caçula, com 21 anos. Ela sempre teve dificuldade no aprendizado.

Pesquisadora: Não só para a língua estrangeira, né?

Ana: NÃO, PELO CONTRÁRIO! LINGUA ESTRANGEIRA ELA TÁ INDO ATÉ BEM! Agora, pra matemática, se eu soubesse uma fórmula... Uma mágica...!

Pesquisadora: Me fala um pouco Dona Ana como é que foi a sua história com a escola: a senhora gostava de estudar, como era, quem ajudava, se tinha algum professor que incentivava, se não tinha...

Ana: Eu comecei... Eu tinha meu irmão mais velho, ele me ensinou a ler, né? Ele era muito próximo de mim. Mas eu comecei a estudar muito sem perceber. Eu só vim perceber a questão do estudo, assim, quando eu reprovei na segunda série e minha mãe me deu UMA SURRA, UMA SURRA... E aí quando fui fazer a segunda série pela segunda vez, aí eu conheci essa professora, me lembro dela até hoje! E eu senti, sabe?, um carinho diferente, um carinho especial, um olhar, eu senti que ela me via! E eu comecei a querer fazer as coisas, dar o meu melhor para agradá-la, principalmente depois que ela percebeu que eu tinha letra grande, ela falou assim: “— Sua letra é linda, mas é muito grande você tem que diminuir essa letra. Então, por parte dela ela me veio com caderno de caligrafia encapado com plástico rosa choque! Sabe, eu senti aqui um carinho tão grande! Ela falou assim: “— Olha, pra você, você faz do seu jeito, no seu tempo, não precisa ter pressa... Eu só quero que você capricha! Eu fazia aquilo com uma satisfação, porque eu sentia o amor dela, eu acho que foi a primeira vez que eu senti que ela gostava de mim. E foi aí que chamou minha atenção eu aprender matemática (que eu não tava nem aí). Então, eu me esforçava ao máximo pra prestar atenção na aula, pra cumprir com todas as tarefas e daí em diante foi que eu comecei a evoluir.

Pesquisadora: E isso a senhora acha que ajuda na educação de sua filha?

Ana: Ajuda! Até porque assim, não, assim, com a XXX é um pouco diferente porque com a XXX (*filha mais velha*) como eu fui criada numa maneira rígida eu também fui bastante rígida com ela. Nada que ela reclame hoje, porque ela fala que apesar na época ela reclamar de tudo, ela recebe elogios hoje. Ela tem uma letra perfeita, uma letra bonita, ela é uma menina esforçada, é inteligente, é responsável, né? Mas isso de vez em quando ela me cobra: “— Mas se fosse COMIGO (quando é com ela), se fosse COMIGO, seria diferente”! Mas por quê? Porque com ela (*filha caçula, estudante de línguas*) logo quando ela nasceu, ela já nasceu diferente, então a gente foi, eu fui encaminhada para um centro de ensino especial e lá eu aprendi que eu tinha que aprender como ensiná-la, eu tinha que aprender como eu ia ensinar pra

ela não só questões pedagógicas, mas como o dia a dia da vida como ia ser desenvolvido. Então, foi diferente. Assim, aí eu comecei mais a brincar, eu vi que ela aprende brincando. Então, ela aprendeu as cores (como aqui é um grupo de chocólatras) ela aprendeu as cores eu comprando confetezinhos coloridos, e eu ensinando para ela. Quando ela acertava, ela ganhava, quando ela perdia, eu comia. Então, eu fiz emborrachados com as letras, letras, números e de um de um kitizinho eu fiz várias letras e ia formando as palavras: ali é a parede, colava “parede”, ela já via. “Porta”, colava na porta, “janela”, colava na janela. Desenhava florzinha, é “flor”, né? Então, quando ela foi para a primeira série e ela foi quase alfabetizada, só precisando aprender a escrever, porque como ela tem a parte psicomotora comprometida, foi um pouco mais difícil, aí para mim já era difícil. Mas na escola ela aprendeu.

Pesquisadora: A senhora acredita que essa história tem influenciado então sua relação com a história escolar da sua filha? De que modo a senhora agora transfere para ela isso tudo na língua estrangeira?

Ana: Na língua estrangeira? Na língua estrangeira foi de uma forma diferente porque ela faz porque ela quer. Ela escolheu e eu me aproveitei disso para fazer o quê? A inclusão social porque a gente querendo ou não, uma pessoa que tem algum tipo de deficiência de alguma forma é sempre excluída, e a gente sempre sofreu essa exclusão na sociedade. Na escola, tudo lugar que a gente vai, as pessoas se aproximam por curiosidade mas quando elas vão vendo que não é aquilo que elas esperam, elas se afastam e a gente acaba novamente sofrendo preconceito, discriminação, a exclusão que é o mais dolorido.

Pesquisadora: Ela agora tá no regular?

Ana: Ela terminou o ensino médio, depois de muito sofrimento, eu ajudava bastante, fazia os trabalho junto com ela, reunia as colegas dela em casa (porque a gente morava de aluguel aqui). Eu morava bem pertinho e o grupo dela depois no final, como ela era excluída, eu fiz de tudo para juntar os excluídos, as meninas excluídas, fiz um grupo e lutei para elas ficarem numa mesma turma e eles não queriam colocar. Aí, foi só no segundo semestre do segundo ano que eles aceitaram. Deu tão certo que quando foi no terceiro ano, colocaram elas em turmas separadas e aí quando a professora da sala de recursos percebeu, automaticamente falou com o vice-diretor e colocou elas juntas.

Pesquisadora: Ela então resolveu estudar uma outra língua...?

Ana: (++) O espanhol foi uma birra! Por causa do inglês, ela sofreu discriminação por parte da professora.

Pesquisadora: Mas o inglês da escola ou do XXX?

Ana: Da escola, no ensino médio. Então, ela ficou com raiva.

Pesquisadora: Aí a primeira língua dela foi o espanhol?

Ana: Sim, porque ela nunca mais queria ver inglês na frente dela, porque ela detestava inglês, porque ela falava mal do inglês, pra cima e pra baixo. Aí, quando eu fui fazer a vaga lá, só tinha espanhol. Aí, eu falei pra ela que só tinha espanhol, e ela disse que queria. Aí, quando foi a opção da segunda língua, por causa de uma birrinha ela começou a falar que queria francês. Aí, o que que eu fiz, eu dei uma recuada, assim como eu fiz com o espanhol, esperei um semestre, depois eu matriculei. Aí, no terceiro ano, no segundo semestre, ela conheceu uma professora MARAVILHOSA! Dava coisa para ela colorir, e eu conheço os professores através dela, eu não preciso ir até o professor, eu vejo o comportamento dela: a vontade de fazer as coisas, isso influencia muito. Então, essa professora foi muito gente-bona com ela, e ela passou a gostar de inglês. Ela: “— Ai, mamãe, eu quero ir pro inglês”! eu fui lá e matriculei ela no inglês. E se não der conta? Pelo menos tentou, só quero que tente. Se não der, não deu!

Pesquisadora: Ela faz as duas agora, espanhol e inglês?

Ana: Sim, e eu sempre falo pra ela o seguinte: “— Eu só quero que você tente, e tente, e tente. Mas pelo menos você foi lá e fez a sua conclusão. Não deixar que os outros chega para você e fala: “Faça isso”, tipo, ri, né? E você faça obrigado. Não, vai lá, experimente. Não gostou, não tem problema.

Pesquisadora: E como que a senhora acha que ela aprende essa língua estrangeira no XXX?

Ana: (*Suspiro*). Olha, é um pouco complicado, porque eu não vejo ela estudando...

Pesquisadora: Mas e a reunião de pais? Quando a senhora conheceu o professor, com ele como a senhora acha que ela é, a senhora imagina o quê?

Ana: Olha, o professor Arthur foi o melhor professor (eu não vou falar só do XXX, não), mas eu não consigo visualizar outro professor tão (+), tão completo! Não consigo! Porque, assim, em nenhum momento eu precisei ir procurar por ele para falar: “— Olha, XXX é assim, XXX é assado. XXX precisa disso, XXX precisa daquilo, não precisei. Eu fui no dia da reunião e ele foi falou: “— Depois vocês vêm se quiserem

me falar, minha coordenação é tal dia, tal hora”. Eu fui para agradecer porque em nenhum XXX se sentiu pressionada. Olha que na quarta série ela sofreu uma discriminação com professor aqui na escola XX, (*voz embargada*) até hoje eu tenho vontade até de bater nesse professor, eu tenho, porque foi horrível o que ele fez com ela, sabe? Então, na hora, Keila, que o professor Arthur vinha vindo e eu vim ver se tinha aula mesmo, ela disse: “— Mãe, tenho más notícias”.

Pesquisadora: Ela tinha medo de ser homem.

Ana: Eu falei: “— O que que foi minha filha?”. “— É um homem”. Aí eu falei pra ela: “— Dê uma chance a ele, nem todo mundo é igual. Faça a sua parte, é tudo que eu te peço isso, não vá me comprometer agora”. E nisso ficou. Aí, quando teve as primeiras tarefas, eu perguntava pra ela se tinha e ela ficava calada, aí eu dei um tempo. Aí eu mexi no material dela e vi que ela tinha tarefa pra fazer e ela disse que não sabia fazer. Eu disse: “— Você sabe, vamos fazer juntas aqui”.

Pesquisadora: E como que é, a senhora sabe inglês?

Ana: Um pouco.

Pesquisadora: E espanhol?

Ana: Nada.

Pesquisadora: E como é que ajuda?

Ana: Ajudo falando pra ela me ensinar.

Pesquisadora: Aí quando ela ensina ela aprende também!

Ana: Isso, mas ela não gosta de me ensinar.

Pesquisadora: Não?!

Ana: Mas eu faço com jeitinho, faço um lanchinho, coloco música, prometo alguma coisa... Falo: “— Desse jeito não dá, me ensina...!”. Até combinei com a professora de espanhol pra ela me ensinar. Quando eu vou buscar também, pergunto pra ela: “— O que que você viu hoje?”. Aí, ela me fala.

Pesquisadora: É bom que ela já faz uma revisão e a senhora aprende pra ajuda-la!

Ana: Isso...! Eu pergunto: “— Como é que é, como é que fala os dias em espanhol ou em inglês? Quando a gente está em casa e ela quer assistir a uma novela, eu falo: “— Só se for em espanhol!”. Aí a gente senta na sala, meu marido também, a gente assisti a novela, a gente brinca demais com isso!

Pesquisadora: Então, a senhora acha que estudar uma língua estrangeira faz diferença na vida dela?

Ana: Eu acho que, até o momento, pra incluir, pra ela estar no meio da sociedade, eu acho super importante!

Pesquisadora: Como é a rotina de estudos dela em casa?

Ana: Eu vou deixando, eu vou no quarto, pego a mochila, olho, vejo se tem uma coisa, pergunto como é que tá e eu sempre usei o método o seguinte: primeiro semestre é seu, né? Eu não cobro, mas se estiver com nota baixa, o outro é meu. Então, se é o meu, é do meu jeito. A maioria das vezes eu coloco pra estudar, invento coisas, é livro pra ler, copio coisas, faço, boto ela pra fazer. Abro o caderno, vejo o que tem pra fazer, se tem tarefa boto pra repetir, boto pra refazer a prova...

Pesquisadora: Ela tem acesso à internet?

Ana: Lá aonde eu moro não tem acesso, só quando eu libero aqui (*casa da avó*), e eu não libero sempre.

Pesquisadora: E quando a senhora dá acesso no celular é para fazer as coisas da escola, no caso?

Ana: Também, mas eu deixo ela conversar um pouco com o pai.

Pesquisadora: Com qual frequência e tempo de duração que ela se dedica aos estudos em geral?

Ana: Eu não determino, até porque eu tenho aquele negócio com ela: se forçar quebra. Às vezes ela começa até um pouco forçada, porque ela pensa que não está dando conta, igual já teve tarefa que ela pegou no primeiro semestre. Agora eu não tive problema nenhum no segundo semestre (*semestre com o professor Arthur*). Mas no primeiro semestre, fui olhar o material dela tinha um monte de tarefa para fazer. Eu falei: “— Menina que que é isso aqui?”. Ela falou: “— Mamãe, eu não dou conta de fazer!”. Aí eu falei: “— Então vamos sentar e vamos fazer juntas”. Peguei o dicionário: “— O que que é isso aqui? Que que é isso aqui? Que que é isso aqui? Não sabe não? Então, vamos procurar no dicionário, vamos procurar na internet”. Aí, quando foi depois, ela falou bem assim pra mim: “— Não, mamãe, já sei o que é isso aqui!”. Aí, eu fui deixando... Na verdade ela sabia, ela só estava insegura! Aí eu falei: “— Você não tentou fazer!”. Aí, pronto, só foi essa vez.

Pesquisadora: Então a língua estrangeira também ajudou ela a ter mais motivação, acreditar mais nela, a ter mais confiança?

Ana: Sim.

Pesquisadora: Na sua opinião, como o uso da tecnologia pode ajudar na aprendizagem de uma língua estrangeira?

Ana: A internet é muito boa: tem aula de tudo, não só de língua estrangeira. Mas ela tem professor de tudo, a pessoa só não aprende se não quiser. Tem filme, né? Tem desenho, tem novela, quantas vezes quiser assistir ao Chávez (como ela faz), ela assiste. Assiste, decora, novela mexicana... Tem de tudo, tem tarefas, como já aconteceu de eu imprimir material, aí ela faz.

Pesquisadora: Como essa língua aprendida na escola pode ser praticada em casa?

Ana: Ah, de manhã eu pergunto pra ela: “— Como habla levantar dessa cama em espanhol?”. (*Risos*) “— Como habla ‘ir tomar banho?’”

Pesquisadora: E sempre em espanhol porque foi a primeira língua ou o inglês também tá entrando?

Ana: É porque eu já notei que em espanhol ela tem mais dificuldade do que o inglês! Às vezes eu misturo as duas línguas, eu levo mais pro lado da brincadeira mesmo.

Pesquisadora: Então, assim, a experiência de vocês parece que é ela praticar mesmo com vocês, né?

Ana: É!

Pesquisadora: E só a senhora que aprende ou tem mais gente na família que sai falando?

Ana: O XXX (marido) até no YouTube. Às vezes até brinca comigo pra eu treinar pra falar com ela.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que a senhora gostaria de falar?

Ana: (++) Obrigada por participar!

Pesquisadora: Eu que agradeço por a senhora ter aceitado, pra mim foi um prazer!