



**Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Pós - graduação em Linguística Aplicada**

**CRENÇAS SOBRE A CULTURA DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS DE
UMA PROFESSORA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) SEM
FORMAÇÃO EM LETRAS**

FABRÍCIO ADEMAR FERNANDES

Brasília – DF

2010



**Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Pós - graduação em Linguística Aplicada**

**CRENÇAS SOBRE A CULTURA DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS DE
UMA PROFESSORA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) SEM
FORMAÇÃO EM LETRAS**

FABRÍCIO ADEMAR FERNANDES

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós - graduação em Linguística Aplicada do
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução da Universidade de Brasília como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Linguística Aplicada.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cynthia Ann Bell dos Santos

**Brasília – DF
2010**

Dissertação defendida e aprovada em 05/07/2010 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^ª. Dr^ª. Cynthia Ann Bell dos Santos (UnB)
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Heloísa Augusta Brito de Mello (UFG)
Examinadora Externa

Prof^ª. Dr^ª. Mariney Pereira Conceição (UnB)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Enrique Huelva Unterbäumen (UnB)
Suplente

DEDICATÓRIA

*A Deus, em quem eu busco e obtenho orientação, amor e paz para minha vida.
Aos meus pais, pelo amor, segurança e conforto que neles encontro.
Aos meus irmãos, pela alegria.
Ao Marcus, pela acolhida em Brasília.*

AGRADECIMENTOS

A DEUS. A Ele glória e louvor.

À profª. Drª. Cynthia Ann Bell dos Santos, por ter me orientado com sua praticidade de americana e com seu sorriso de brasileira.

A todos do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, em especial aos queridos Eliane Simão, Guilherme Fonseca e Socorro Lima.

À profª. Drª. Mariney Pereira Conceição, por ter sido tão acessível e, acima de tudo, gentil ao responder todas as minhas numerosas formas de contato.

À profª. Drª. Percília Casemiro, por ter sido tão generosa e doce quanto seus chocolates suíços favoritos.

Aos professores: Dr. Augusto César Luitgard Moura Filho, Dr. Gilberto Antunes Chauvet e Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, por terem sido fundamentais para a conclusão deste trabalho. A vocês o meu respeito e muito obrigado.

À minha amiga Thatiane Fernandes Jardim, pela sua imensa colaboração.

À coordenadora Simone por ter aberto as portas do instituto de idiomas onde foram coletados os dados deste estudo.

Aos companheiros de docência: Ana Carolina, Liberato, Andreza, Vânia, Gardênia, Hélivio, Fernando, Eduardo, Samara, Georgina e Ani, por terem sido companheiros dentro e fora de sala de aula.

À minha prima Sandra por me auxiliar na formatação deste trabalho.

À Alê, Clau, Márcio e Marcus. Amo vocês.

Aos meus avós, tios, primos, amigos de Formiga e Uberlândia por renovarem minhas energias com um simples sorriso.

Aos meus pais Dorivaldo e Darci e aos meus irmãos André e Bruno, por incentivarem e compartilharem comigo todos os meus projetos e sonhos, inclusive este. Obrigado pelas orações e por serem meu porto seguro: minha família.

“...nada acontece por acaso...”

Prof^a. Dr^a. Cynthia Ann Bell dos Santos, durante nosso primeiro encontro para a orientação deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Justificativa.....	17
Problema de pesquisa.....	18
Objetivos e perguntas da pesquisa.....	19
Metodologia.....	20
Organização do trabalho.....	20
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 A Legislação Brasileira em relação à formação de professores de LE.....	22
1.1.1 O espaço destinado ao inglês nos currículos de educação básica.....	23
1.1.2 A legislação brasileira em relação à formação de professores de LE.....	24
1.2 Modelos conceituais de formação de professores: em busca da competência profissional.....	26
1.2.1 Modelo de formação artesanal: o professor artesão/artista.....	27
1.2.2 Modelo de formação tecnicista: a aplicação da ciência.....	28
1.2.3 Modelo de formação reflexiva.....	29
1.3 Crenças.....	31
1.3.1 Breve histórico sobre o estudo de crenças.....	31
1.3.2 A definição de crenças e alguns pressupostos teóricos.....	35
1.3.3 Estudos sobre crenças de professores de LE.....	38
1.3.4 A formação e a origem das crenças.....	40
1.3.5 Crenças e experiências.....	42
1.3.6 Crenças e a prática pedagógica.....	43
1.3.7 A importância do contexto na relação entre crenças e ações.....	44
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	46
2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso.....	46
2.2 Abordagem para a investigação em crenças.....	48

2.3 O pano de fundo da pesquisa.....	49
2.4 A participante da pesquisa.....	50
2.5 Instrumentos de coleta de dados.....	51
2.5.1 Questionário escrito.....	52
2.5.2 Relato da experiência de aprender uma LE.....	52
2.5.3 Entrevistas semi-estruturadas.....	53
2.5.4 Notas de campo realizadas pelo pesquisador.....	54
2.5.5 Gravações em áudio.....	54
2.6 Procedimentos para a coleta de dados.....	55
2.7 Procedimentos para a análise dos dados.....	55
2.8 Considerações éticas.....	56

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS58

3.1 As experiências de aprendizagem e ensino de Thaís, levantadas por meio da narrativa escrita.....	59
3.1.1 Experiências de aprendizagem: língua inglesa.....	60
3.1.2 Experiências de aprendizagem: treinamentos em ensino de inglês como língua estrangeira.....	65
3.1.3 Experiências de ensino de inglês: cursos de idiomas.....	68
3.2 As crenças.....	71
3.2.1 As crenças de Thaís relacionadas à cultura de ensinar e aprender inglês, levantadas por meio da entrevista semi-estruturada.....	71
3.2.1.1 A língua inglesa.....	72
3.2.1.2 A aprendizagem de inglês.....	73
3.2.1.3 O ensino de inglês.....	75
3.2.1.4 Os alunos de inglês.....	77

3.2.2 O segundo conjunto de crenças: as crenças de Thaís em relação à formação inicial de professores de inglês levantadas por meio do questionário escrito.....	78
3.3 Síntese das experiências e crenças de Thaís levantadas por meio da narrativa escrita, entrevista semi-estruturada e questionário escrito.....	80
3.4 Relações entre experiências, crenças e a prática pedagógica de Thaís	82
3.4.1 A prática pedagógica de Thaís.....	83
3.4.1.1 Planejamento de aula.....	83
3.4.1.2 Materiais de ensino.....	84
3.4.1.3 Regência de aula.....	85
3.4.1.4 Avaliação de aprendizagem.....	89
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES	91
4.1 Retomando as perguntas de pesquisa.....	91
4.2 Contribuições.....	96
4.2.1 Contribuições práticas.....	96
4.2.2 Contribuições teóricas.....	97
4.2.3 Contribuições metodológicas.....	97
4.3 Limitações do estudo.....	98
4.4 Sugestões para futuras pesquisas.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	106

APÊNDICES

A Solicitação de participação da professora

B Termo de consentimento da professora

C Solicitação de autorização para coleta de dados/ Autorização para coleta de dados

D Folha de rosto de questionário

E Questionário aplicado à professora participante

F Guia de tópicos para entrevista semi-estruturada

G Transcrição de trecho da entrevista semi-estruturada

H Exemplo de uma nota de campo

I Material extraído do guia do professor

J Material extraído do livro texto dos estudantes

K Material extraído do livro de atividade dos estudantes

L Material extra utilizado pela participante

LISTA DE ABREVIATURAS

LA	Linguística Aplicada
LE	Língua estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
BALLI	Beliefs About Language Learning Inventory
UnB	Universidade de Brasília
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
L1	Língua materna
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ALAB	Associação de Linguística Aplicada Brasileira
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
NE	Narrativa Escrita

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Descrição	Página
Figura 1: Operação Global de Ensino de Línguas. Almeida Filho (1993).....	35
Tabela 1: A redução de carga horária de LE segundo a Legislação brasileira	23
Tabela 2: Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas	36
Tabela 3: Crenças de Thaís sobre a cultura de ensinar e aprender inglês como LE	94

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

As convenções para a transcrição de dados foram parcialmente baseadas em Marcushi (2003).

Letras para representar os participantes da pesquisa, pessoas e locais que mencionam:

Aprofessora informante

B.....pesquisador

Alaluno não identificado

As.....vários alunos

Símbolos para indicar os demais aspectos:

(()).....comentários do analista

(+)pausa

[[]].....falas simultâneas

“ ”citação, discurso indireto ou referência a outras falas

-não é enunciado o final projetado da palavra

/..... truncamentos bruscos

?indica entonação ascendente ou pergunta

!..... indica forte ênfase

,descida leve indicando que mais fala virá

.descida leve finalizando o final do enunciado

:: parada de um falante por desistir da fala em favor de outro devido a interrupção

(*)uma palavra incompreensível

(**).mais de uma palavra incompreensível

(****). trecho incompreensível

()..... hipótese do que se falou

MAIÚSCULAênfase

/.../indicação de que o excerto em questão é um recorte de um trecho mais longo.

Ah, é, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum.....pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.

Estilos da fonte:

Itálico.....palavras em inglês ou outra língua estrangeira

RESUMO

Na área da Linguística Aplicada (ensino/aprendizagem de línguas), em termos gerais, crenças podem ser definidas como opiniões que professores e alunos tem a respeito da cultura de aprender e ensinar línguas. Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que abriga todas as crenças adquiridas pelo processo de transmissão cultural e que, além disto, podem influenciar o comportamento. As crenças podem ser consideradas socialmente construídas, situadas contextualmente e experienciais. Pesquisas acerca de crenças tem demonstrado vários aspectos relacionados à formação de professores. Porém, poucas são as pesquisas sobre as crenças de professores sem formação acadêmica específica no ensino de línguas. Baseado nestas considerações, este estudo buscou investigar as crenças de uma professora sem formação na área de Letras sobre a cultura de ensinar e aprender inglês como LE, além de verificar possíveis relações entre suas experiências de aprendizagem e de ensino, crenças e ações, considerando o contexto que permeia todo este processo. Trata-se de um estudo de caso etnográfico, baseado em uma abordagem contextual (um instituto de idiomas localizado em uma cidade satélite do Distrito Federal) para a investigação de crenças. Dentre os instrumentos para a coleta de dados está a observação de aulas, entrevista semi-estruturada, questionário e narrativa escrita. Dentre as crenças levantadas pelos dados analisados, é possível destacar que: a língua inglesa permite o acesso e a inclusão ao mundo globalizado; não se aprende inglês em escola pública; o ensino de inglês é um negócio; nem sempre se aprende inglês em institutos de idiomas; os professores devem ser fluentes e possuírem experiência no exterior; o curso de Letras é relacionado à didática em sala de aula e a contratação de professores sem graduação é um risco.

Palavras-chave: crenças, cultura, professores sem formação acadêmica em letras, ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE).

ABSTRACT

In the Field of Applied Linguistics (language teaching and learning) beliefs can, in general, be defined as opinions teachers and students have regarding the culture of language teaching and learning. Individuals develop a system of beliefs that contains all of the culturally transmitted beliefs, which may also affect their behavior. Beliefs may be socially constructed, contextually situated, and experiential. Research on beliefs has been carried out on various aspects related to teacher training. Few studies, however, have been performed on beliefs of teachers without a language teaching degree. This study focused on the beliefs of a teacher (without a language teaching degree) on the culture of English as a foreign language teaching and learning and looked for possible relations among her teaching and learning experiences, beliefs, and actions. This ethnographic case study, contextually based (a language institute in a satellite city in the Federal District of Brazil), utilized the following instruments to collect data: classroom observation, semi-structured interview, questionnaire, and written narrative. Analysis of the data revealed beliefs such as: knowledge of English allows access to and inclusion in today's globalized world; English cannot be learned in the public schools; English teaching is a business; students do not always learn English well in language institutes; teachers should be fluent and have overseas experiences; language teaching degree programs are related to classroom didactics, and it is a risk to hire teachers without a language teaching degree.

Key-words:beliefs, culture, teachers without a language teaching degree, teaching and learning English as a foreign language (EFL).

INTRODUÇÃO

Os professores de língua estrangeira, doravante LE, levam consigo para a sala de aula, entre outros conhecimentos, crenças sobre como a língua-alvo deve ser aprendida por seus alunos (FÉLIX 2005). Por esta razão, muitos trabalhos estudam as diversas perspectivas de professores a respeito de crenças, técnicas, intuições adequadas, material e estratégias que propiciam a aprendizagem de uma LE (SILVA 2008, BOMFIM 2008, LAYA 2008), no entanto, não é tarefa fácil encontrar registros de trabalhos que contemplem professores de línguas que não tiveram a oportunidade de frequentar cursos de formação acadêmica na área de letras, ou seja, aqueles que se formaram como professores na prática da sala de aula, em outras palavras, os que tiveram apenas uma formação em serviço.

Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças¹ sobre ensino aprendizagem de línguas, Barcelos² (2001) afirma que seu conceito, em termos gerais, pode ser definido como opiniões que alunos (e professores) tem a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Para a autora (*op. cit.*), as crenças tem suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e, na maioria das vezes implícitas. Segundo André (1998), as crenças podem ser entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e julgamentos que servem como base para ações subsequentes. Wenden (1986) define crenças como opiniões baseadas na experiência e em opiniões pessoais respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de línguas.

Considerando o acima exposto, este trabalho objetiva investigar as crenças de uma professora de língua inglesa como LE que não possui formação acadêmica na área de Letras. Além disso, busca identificar possíveis relações entre suas experiências de aprendizagem/ensino, suas crenças e ações realizadas em sala de aula, levando-se em conta o contexto da cultura de ensinar e aprender em que elas encontram-se inseridas.

¹ O conceito de crenças e alguns de seus pressupostos teóricos serão abordados com maior abrangência no item 1.3.1 deste estudo.

² Ana Maria Ferreira Barcelos é professora de Língua Inglesa na Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.

Justificativa

Este trabalho justifica-se pela necessidade de se conhecer mais a respeito dos profissionais do ensino de línguas que atuam, principalmente, em institutos de idiomas, mas que não possuem formação acadêmica na área de Letras. Mesmo apresentado, em grande parte dos casos, proficiência na língua-alvo, não se sabe ao certo em que pressupostos teóricos ou pragmáticos estes professores baseiam suas ações em sala de aula.

Concordo com Barcelos (2005:116) ao afirmar que, como membros de um grupo em determinada sociedade, todos nós temos percepções sobre o que é linguagem assim também como “receitas” sobre a melhor maneira de aprender línguas e sobre a nossa atuação em sala de aula. Apesar de todos os falantes possuírem certas “receitas” sobre como é a melhor forma de ensinar línguas, é importante caracterizar qual é a abordagem de ensinar destes professores sem formação em Letras, pois o papel desempenhado por eles em sala de aula reflete no processo de aprendizagem da língua-alvo por parte dos aprendizes. Almeida Filho (1993:17) caracteriza a abordagem de ensinar como um conjunto de conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente, princípios sobre o que é a linguagem humana, língua estrangeira e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo, além de abranger também os conceitos de pessoa humana, sala de aula, e dos papéis representados de professor e aluno de uma nova língua.

Este trabalho justifica-se também pela importância de se oferecer ao professor de língua sem formação acadêmica em Letras oportunidades para que ele possa tomar consciência das suas crenças, sobre aprendizagem de línguas. Essa conscientização, e se for o caso, a possível desmistificação de algumas crenças, o ajudarão a tornar-se um professor mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas a aprender uma LE (BARCELOS 2005:158). Além disso, conscientizar o professor a respeito de suas crenças pode ajudá-lo na compreensão de suas frustrações e dificuldades permitindo a ele a elaboração de um plano de ação mais efetivo com os seus alunos no propósito comum de aprender a língua (KERN 1995:82 *apud* BARCELOS 2005).

Neste sentido, proponho, por meio deste estudo, a investigação do perfil de um professor que não tem merecido muito acompanhamento pelos estudos realizados no campo de crenças: o professor de LE que não teve a oportunidade de frequentar cursos de

formação sistematizados (licenciaturas), mas que, apesar disso, leciona em escolas particulares de ensino fundamental, médio e, principalmente, em institutos de idiomas.

Problema de pesquisa

Este estudo é fruto de algumas inquietações que permeiam a minha atuação como professor de inglês como LE em institutos de idiomas. A primeira delas é a de tentar entender o motivo de não existirem mecanismos legais que regulamentem a profissão de professor para quem atua no ensino de línguas em institutos de idiomas, ou seja, por qual razão os profissionais que não cursaram Letras podem trabalhar legalmente lado a lado daqueles com a referida formação acadêmica? Não seria a formação neste curso pressuposto básico a ser exigido daqueles que se dispõem a trabalhar no ensino de línguas, já que ele tem por finalidade preparar professores capacitados para tal atividade?

Apesar desta inquietação fazer parte de uma outra esfera de análise, de certa forma ela contribuiu para outras indagações que geraram este trabalho. Já que não se faz necessário a graduação em Letras para que se possa ensinar LE, é interessante investigar quem são os profissionais que atuam no ensino de línguas para que os materiais didáticos produzidos na área reconheçam a necessidade que existe na explicitação de muitos termos ali empregados, tendo em vista que não somente profissionais da área farão a sua utilização. Vale ressaltar que este estudo é apenas uma pequena contribuição para que, posteriormente, junto com outros trabalhos, a área de LA consiga traçar um perfil sobre tais profissionais e como encaminhar sugestões de soluções para as dificuldades enfrentadas por eles.

Para Richards (2008:4), ser um professor de inglês significa se tornar parte de uma comunidade de profissionais com objetivos, valores, discursos e práticas em comum, além de possuir uma visão autocrítica de sua própria prática e do comprometimento de se submeter a uma abordagem transformadora da mesma. Compartilho da mesma opinião do autor (*op. cit.*) ao afirmar que nos últimos anos vem ocorrendo um crescimento de uma abordagem mais pessoal relacionada à profissionalização em que os professores se engajam na reflexão de seus próprios valores, crenças e práticas. Reflexo disso, são os inúmeros cursos de pós-graduação na área de LA no Brasil (UnB, UFMG, UFU, Unicamp, UCPel, dentre outras) e também no exterior que se dedicam à formação reflexiva dos

profissionais da área de línguas. É importante salientar que os cursos de graduação e pós-graduação em Letras são locais onde todo um sistema relacionado ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras se fortalece.

Alarcão (1996:12) relaciona a formação profissional a um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala.

Para corroborar tais pensamentos, é interessante citar Almeida Filho (1993) que trata das competências aplicada e profissional, dentre outras. A primeira é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente e que lhe permite articular no discurso explicações plausíveis de porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém. Já a segunda, é a competência que o professor possui de conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área do ensino de línguas.

Em função dos problemas relacionados à atuação de profissionais de LE sem formação acadêmica em Letras, este estudo busca investigar as experiências vivenciadas por uma professora que se enquadra nesta situação, suas crenças em relação à cultura de ensinar e aprender línguas e de que maneira estes fatores podem refletir em suas ações como docente.

Objetivos da pesquisa:

A seguir apresento os objetivos a serem alcançados por este estudo.

- Levantar os relatos sobre a experiência de aprender língua inglesa da professora participante.
- Investigar e identificar as crenças da participante sobre o ensino e aprendizagem de inglês como LE.
- Investigar as possíveis relações entre suas experiências/crenças e as ações em sala de aula.

Perguntas da pesquisa:

No intuito de alcançar os objetivos mencionados acima, busco responder às seguintes questões:

- Como foi a experiência da participante em aprender a língua inglesa como LE/L2?
- Quais são as crenças da participante sobre o ensino e a aprendizagem de inglês como LE?
- De que maneira as crenças e as experiências da participante sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa refletem em ações em sua prática pedagógica, levando-se em consideração o contexto que permeia todos estes elementos?

Metodologia

Este capítulo está dividido em sete partes principais e tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados neste estudo. Na seção 2.1 teço algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa e o estudo de caso. Em 2.2 apresento algumas abordagens para a investigação sobre crenças. Em 2.3 faço a descrição do pano de fundo deste trabalho, ou seja, o instituto de idiomas onde a professora participante trabalha. No item 2.4 faço a apresentação da docente que participou deste estudo. Em 2.5 faço a apresentação dos instrumentos de coleta de dados que foram empregados nesta pesquisa e teço algumas considerações sobre a utilização do questionário escrito (2.5.1), narrativa escrita (2.5.2), entrevista semi estruturada (2.5.3), notas de campo (2.5.4) e a gravações em áudio (2.5.5). Após a descrição destes instrumentos exponho quais foram os procedimentos adotados para a coleta de dados (2.6) e finalmente, quais foram os procedimentos que guiaram sua análise (2.7).

Organização

A organização desta dissertação é constituída por cinco partes principais. Após esta introdução geral do trabalho, apresento no primeiro capítulo a fundamentação teórica que foi utilizada como suporte para o estudo. Este capítulo apresenta discussões sobre a formação de professores e suas crenças relacionadas à cultura de aprender e ensinar línguas. Em seguida, no segundo capítulo, cito os procedimentos metodológicos aqui

empregados, junto com sua descrição e a justificativa por terem sido adotados. Já o terceiro capítulo, tendo em vista os objetivos específicos propostos pela pesquisa, é voltado à apresentação e discussão dos dados obtidos junto à professora participante. Na última parte, retomo as perguntas que orientaram o trajeto da pesquisa e apresento também as conclusões que foram obtidas por meio da investigação do caso. É neste momento também que discorro acerca das contribuições práticas, teóricas e metodológicas da pesquisa, assim como pontuo quais foram as limitações enfrentadas durante o decorrer do trabalho, além de sugerir temas que possam contribuir para futuras investigações que venham a ser propostas na área.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“We teach what we like to learn and the reason many people go into teaching is vicariously to reexperience the primary joy experience the first time they learned something they loved.”

Stephen Brookfield

Nesta parte do estudo, apresento a legislação brasileira a respeito da formação de professores de línguas (1.1.), modelos de formação de professores em geral (1.2), questões em relação à formação de professores de línguas estrangeiras de maneira mais específica (1.1.3) e algumas considerações sobre mudanças de perspectivas na formação de professores (1.1.4). Este arcabouço teórico será retomado posteriormente na análise dos dados (capítulo 3) onde serão contrastados com os dados obtidos junto à participante deste estudo.

1.1 A Legislação Brasileira em relação à formação de professores de LE.

Este primeiro momento deste capítulo tem como objetivo pontuar alguns momentos históricos da legislação educacional brasileira sobre o ensino de línguas estrangeiras no ensino básico, sobre os Cursos de Letras e a conseqüente formação de professores. Apesar deste estudo não abordar a inserção de uma professora sem graduação específica no ensino básico, mas sim em um instituto de línguas, é importante retratar tal situação uma vez que os cursos de graduação visam, primordialmente, a formação de profissionais para o primeiro contexto. Cabe ressaltar que não existe uma proposta legislativa que abranja especificamente os cursos de idiomas, seu corpo docente e os objetivos por eles almejados. Todavia, percebe-se que paira sobre o senso comum a sensação de que se aprende inglês em cursos de línguas e não na escola regular. De acordo com Paiva, (2003:54) nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.

1.1.1 O espaço destinado ao ensino de inglês nos currículos da educação básica:

O ensino da língua inglesa nas escolas regulares foi perdendo, ao longo do tempo, seu espaço nas grades curriculares. Apresento abaixo uma tabela com algumas referências sobre as medidas que foram tomadas em relação à posição do ensino da LE

nos currículos escolares e que é capaz de ilustrar melhor tal afirmativa. É interessante observar nesta tabela a diminuição espantosa em relação à carga horária de 76 para somente 29 horas semanais que a reforma Fernando Lobo de 1952 definiu e como, apesar de tamanha redução, a língua estrangeira ainda continua a ser suprimida nos currículos brasileiros atuais.

Reforma de Fernando Lobo em 1952	Redução da carga horária de 76 horas semanais/anuais para 29 horas em 1952.
LDB de 1961 e a de 1971	Ignoram a importância da LE ao deixar de incluí-la entre as disciplinas obrigatórias.
Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971	Recomenda a inclusão de uma LEM aos estabelecimentos que tenham condições de ministrá-las com eficiência.
Resolução nº 58 de 1º de dezembro de 1976	Torna o ensino de LE obrigatório para o 2º grau.
Em 1958, no estado de São Paulo	O Conselho Estadual de Educação do estado retirou o status da LE de “disciplina” e transformou-a em “atividade”.
Carta de Florianópolis de 1996	Documento redigido pela ALAB defendendo espaço e a qualidade destinados à aprendizagem de línguas nos currículos das escolas.

Quadro 1: A redução de carga horária de LE segundo a legislação brasileira.

A diminuição da carga horária e a falta de estímulo qualitativo por parte da legislação educacional brasileira vai de encontro ao artigo 205 da Constituição Federal que assegura que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

1.1.2 A legislação brasileira em relação à formação de professores de LE.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCN) para o curso de Letras foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 18/2002, fundamentada pelo Parecer CNE/CES nº 1.363/2001. Segundo as DCN (CNE/CES nº 492/2001, p.29-31) os cursos de Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- Criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- priorizem abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil do profissional,, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Interessante observar, principalmente, os dois primeiros tópicos relacionados à estrutura dos cursos de Letras e sua relação direta com os profissionais que atuam em centros de línguas. O primeiro, que menciona o “desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional”, remete a Almeida Filho (1993) ao afirmar que o professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de reconhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área do ensino de línguas. Deste modo, seria o curso de Letras um momento fundamental na carreira do docente no sentido de lhe permitir o desenvolvimento de tal consciência profissional.

Já o segundo item, ao mencionar “uma abordagem pedagógica centrada na autonomia do aluno” também enfatiza a importância do espaço concebido pelos cursos de graduação na área de língua estrangeira para o amadurecimento de tal prática. Concordo novamente com o autor (*op.cit.* 1993:45) ao afirmar que o professor, ao adentrar sua sala de aula, age sob a orientação de uma dada abordagem, que é embasada pelas competências que ele traz consigo em configurações e níveis distintos. Por isso, seria desejável que os professores tivessem conhecimento e desenvolvessem essas competências, o que significa estar em constante processo de formação a partir de uma tomada de consciência dos seus

modos implícitos, para que se tornassem profissionais mais críticos e autônomos. Desta maneira, saberiam como privilegiar uma abordagem pedagógica centrada no aluno.

Em relação aos objetivos dos cursos de Letras o mesmo documento afirma que:

O objetivo do curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais (*op.cit.*, p.30)

É observável que o domínio lingüístico/comunicativo vem atrelado à noções de cultura que devem ser também dominadas pelos docentes em processo de formação. Além disso, enfatiza a capacidade do graduando de refletir sobre sua própria formação e sobre o objeto de estudo e temas afins:

Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (CNE/CES N° 49, *op. cit., loc. cit.*).

Para Bomfim & Conceição³ o curso de Letras deve ser concebido como *locus* de formação de profissionais para trabalhar em diversas profissões, entre elas os de professores de centros de línguas, contribuindo para o desenvolvimento de várias competências e habilidades, dentre as quais se destacam: o domínio do uso da língua estrangeira, reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico, visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional. Concordo com as afirmações das autoras e penso que os cursos de Letras são locais importantes para o fortalecimento de todo um sistema educacional coeso

³ BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. A formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. No prelo.

e coerente para a área de línguas, em que toda uma classe possa se identificar e se organizar a fim de buscar melhorias para suas reivindicações junto aos órgãos públicos competentes e oferecer profissionais mais capacitados para a atuação junto à sociedade.

Apesar de existirem críticas em relação aos moldes dos cursos de Letras existentes pelo país, (PAIVA 2003), e da necessidade urgente de sua reformulação, parece que existe uma concordância entre os estudiosos da área sobre a contribuição valorosa destes cursos para a formação dos docentes.

1.2 Modelos conceituais de formação de professores: em busca da competência profissional

As políticas educacionais mundiais mais recentes vem passando por uma série de reformas. Tais reformas colocaram as propostas curriculares em foco no Fórum Mundial de Educação em Dakar em abril de 2000 (BOMFIM 2008:26). Neste encontro, o Brasil e mais 164 países comprometeram-se em aprimorar todas as ações que buscam a qualidade da educação e que asseguram a sua excelência. Dentre tais ações e reformas destaca-se o currículo para formação e qualificação de professores que encontram-se pré e em serviço, o que é considerado fundamental para a melhoria da qualidade educacional.

É possível verificar que, em sintonia com as propostas de Dakar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, contempla nos documentos produzidos para a orientação da reforma curricular da formação docente (cito as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores), o conceito de *competências*⁴ que é apontado como basilar para a organização curricular e também à qualidade da formação dos profissionais da educação.

No que diz respeito aos cursos de Letras, Almeida Filho (1993; 1999), caracteriza a competência de ensinar de um professor em cinco categorias distintas. A primeira seria a implícita que envolve as intuições, crenças e experiências do professor. A próxima é chamada de linguístico-comunicativa que se refere ao conhecimento da língua que o professor ensina e a habilidade de engajar os alunos na mesma. Há também a competência teórica que trata dos processos de ensinar e aprender línguas fundamentados nas teorizações de autores e pesquisadores. A competência aplicada é aquela que capacita o

⁴ Grifo meu.

professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo, deste modo, que ele seja capaz de explicar, com plausibilidade, por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém. Por último, o autor explicita o conceito da competência profissional que permite ao docente conhecer seus deveres, potencial e importância social.

A seguir, apresento as sugestões ou modelos de alguns autores que se debruçaram sobre o entendimento da competência profissional. Nesta parte do trabalho apresento quais são os seus objetivos, os papéis do professor e do aprendiz no processo de formação, a relação estabelecida entre teoria e prática, os tipos de atividades adotadas e as competências almeçadas por cada um deles. Além disso, apresento um resumo de críticas feitas por vários autores em relação a esses modelos.

1.2.1 Modelo de formação artesanal: o professor artesão/artista

Alarcão (1996:16), em um trabalho chamado de Reflexão Crítica Sobre o pensamento de Donald Schön e os Programas de Formação de Professores, pontua que inerente à prática dos bons profissionais está, segundo o autor, uma competência artística não no sentido de produção do que normalmente se concebe por obra de arte, mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista, o que ele designa por *artistry*.

Esta competência relaciona-se em muitos casos aos professores de língua estrangeira sem formação acadêmica específica, pois é ela que permite a estes profissionais agir no indeterminado. Ela situa-se em um conhecimento tácito que nem sempre estes professores são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação mesmo que não tenha sido pensado anteriormente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que vem da ciência e das técnicas que também dominam. Segundo a autora citada anteriormente, esta competência, em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes.

Para Bomfim, (2008:29) o modelo artesanal tende a não privilegiar uma tomada de decisão refletida, resultando, na maioria das vezes, em prática fundada em competências automatizadas e representações não-refletidas. Essa crítica impulsiona a procura por

alternativas, encontradas nos paradigmas de formação de professores pautada na aplicação da ciência e, mais tarde, na prática refletida.

1.2.2 Modelo de formação tecnicista: a aplicação da ciência

Wallace (1991) apresenta, dentre outros, um modelo de formação profissional chamado de *applied science model* ou o modelo da ciência aplicada. Neste modelo, preconiza-se a resolução dos problemas relacionados ao ensino por meio da aplicação direta da investigação. O conhecimento prático é, segundo este modelo, a aplicação dos meios mais apropriados aos objetivos propostos. Deste modo, a natureza de qualquer profissão é, acima de tudo, instrumental. Os resultados do conhecimento científico são apresentados ao formando, neste caso em Letras, pelos peritos nessas áreas e espera-se que este aplique os resultados da investigação à prática.

Schön (1987), que o denomina de *modelo de racionalidade técnica*, afirma que ele está na base da atual crise das profissões. De acordo com este autor, o ensino universitário contemporâneo enfrenta um grande distanciamento entre o que procura ensinar e as situações em que se deparam os formandos na prática. O seu currículo normativo presume que a competência prática se torna competência profissional quando o procedimento de resolução de problemas se baseia no conhecimento sistemático, de preferência científico. Contudo, esta visão do que se constitui a prática profissional não apresenta resposta para aquelas situações que o autor (*op. cit.*) denomina de “pantanosas” ou “indeterminadas”: problemas da prática cotidiana que não se apresentam como estruturas bem formadas e que desafiam soluções “técnicas”, criando situações únicas, de incerteza e conflito. Para lidar com estas situações, o modelo de racionalidade técnica não apresenta caminhos, no sentido de que o que é necessário ensinar aos alunos é como tomar decisões em situações de incerteza – algo que também os professores não sabem ensinar. Ao analisar o modo como os bons profissionais lidam com estas situações de incerteza, Schön chega ao conceito de “competência artística” ou artesanal, que foi discutido anteriormente.

1.2.3 Modelo de formação reflexiva.

De acordo com este modelo de formação profissional, a sala de aula torna-se o centro da reflexão e é pela análise conjunta dos fenômenos educativos neste contexto que

se opera a formação (ALARCÃO, 1982). O objetivo deste modelo seria o de focalizar a atenção no processo de ensino-aprendizagem, buscando uma maneira de compreendê-lo e assim realizar intervenções.

Considerado a principal figura da corrente que busca a prática profissional como reflexiva, Donald Schön (1987) apresenta as seguintes noções: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação seria o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a ação. Para o autor, este conhecimento apresenta características dinâmicas e resulta na reformulação da própria ação. A reflexão na ação se dá no momento em que o professor reflete no decorrer da própria ação e vai reformulando, ajustando-a às novas situações que vão surgindo.

A reflexão sobre a ação acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisá-la retrospectivamente. O *olhar a posteriori* sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber de maneira mais efetiva o que ocorreu durante a ação e como resolveu os imprevistos ali envolvidos. O professor toma consciência do que aconteceu, muitas vezes por meio de uma descrição verbal.

A reflexão sobre a ação na ação é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão pode ser definido como meta-reflexão, no sentido de que leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.

As dimensões apresentadas tem lugar no mundo da prática, mundo real, o que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar novamente de maneira diferente. A prática desponta como espaço privilegiado de integração de competências. Segundo o autor (*op. cit.*), isto só é possível se o professor refletir de forma sistemática a respeito do que faz e também sobre o que vê fazer. A experimentação e a reflexão tornam-se elementos auto-formativos que direcionam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades.

O objeto da reflexão é tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o ato educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e

capacidades que os alunos desenvolvem, fatores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem (ALARCÃO, 1994).

Uma das características do modelo reflexivo é a de permitir a interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática considerada reflexiva promove a (re)construção de saberes, ameniza a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria.

Zeichner (1993), outro representante do paradigma reflexivo, explica que mesmo sob o rótulo da reflexão, muitas vezes não se tem permitido aos professores um papel ativo na formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho. Acrescenta ainda que a emancipação dos professores é fictícia, pois continuam a ser os investigadores de fora da sala de aula a definir as bases dos conhecimentos para o ensino. Assim, os professores, além de não serem ouvidos, são meros consumidores destas investigações. Concordo com os pensamentos do autor e, acredito que, a falta de uma formação sistematizada seja um dos principais agravantes à condição de “sem voz” que os professores de língua estrangeira enfrentam, já que não conseguem fazer parte de um movimento científico que traça as diretrizes a serem adotadas e também questionadas em sala de aula.

Para definir o conceito de ensino reflexivo, Zeichner (1993) recorre ao pensamento de Dewey, que define três atitudes necessárias para a ação reflexiva: a primeira seria a *abertura de espírito* ou o desejo de se ouvir mais que uma opinião, atender a outras alternativas e admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo que se acredita como certo. A segunda, seria a *responsabilidade* ou a ponderação cuidada das consequências de uma determinada ação. Esta atitude de responsabilidade implica na reflexão feita pelo professor sobre as consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua ação sobre a vida dos alunos. E a terceira e última seria o *empenhamento* ou a predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina.

Zeichner (1993) e Smyth (1987) abordam um aspecto importante no conceito de ensino reflexivo que é a reflexão crítica, situando esta reflexão ao nível da análise das condições éticas e políticas da própria prática. Segundo Zeichner, esta maneira de reflexão leva em consideração os princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos

professores, rejeitando a reflexão pela reflexão e situando-se na linha de uma prática verdadeiramente reflexiva.

Para Amaral (1996) este nível de reflexão engloba o conjunto complexo de relações entre as características dos programas, contextos e pessoas, imprescindíveis para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos professores sobre as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo. Para ela, os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam.

Ainda de acordo com Amaral (*op.cit.*: 100), um ensino reflexivo deve valorizar a experiência pessoal, as convicções, os valores e diferentes saberes do professor, enquanto sujeitos permeados por uma individualidade própria, portadores de uma cultura que é importante conscientizar, preservar e alargar.

1.3 Crenças.

Neste espaço, abordo alguns pressupostos teóricos que são basilares para o entendimento da dinâmica existente entre as experiências, as crenças, as ações e o contexto de ensino em que se insere a professora de LE que não possui licenciatura plena em Letras. Inicialmente, em 1.3.1 apresento algumas informações sobre a evolução do estudo de crenças e a cultura de aprender línguas, em 1.3.2 cito a profusão de termos utilizados para conceituar crenças e alguns pressupostos teóricos sobre o tema, em 1.3.3 menciono alguns estudos realizados na área de crenças de professores de LE para, daí em diante, abordar a sua origem e formação (1.3.4), como as elas se relacionam às experiências (1.3.5) e à prática pedagógica (1.3.6) e, finalmente, a importância do contexto nas relações entre crenças e ações (1.3.7).

1.3.1 Breve histórico sobre o estudo de crenças e a cultura de aprender línguas.

Nesta parte do estudo, apresento um breve histórico a respeito do surgimento do conceito de crenças, seu posicionamento dentro da LA e também dentro de paradigmas de ensino de línguas distintos.

O conceito de crenças tem recebido diversas denominações ao longo de sua trajetória de investigações. Uma destas denominações descreve as crenças como um conceito complexo e confuso (PAJARES 1992). Já Breen (1985) destaca que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”. Este se torna então, um dos motivos mais importantes para o estudo e investigação em crenças.

Para Barcelos (2004), o interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da LA – mudança de uma visão de línguas com enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Para a autora, nesse processo, o aprendiz ocupa um lugar especial (*op.cit.*:126). Desta maneira, percebe-se que cada movimento de ensino de línguas equivalia a uma determinada percepção que tinham em relação ao aprendiz.

Ainda de acordo com Barcelos (*op. cit.*), nos anos 50, aprendizes imitavam o comportamento lingüístico do professor, em um processo que visava a formação de hábitos. Nos anos 60, a faculdade mental dos aprendizes deixava de ser ignorada e, deste modo, eles deveriam descobrir as regras da língua. Na década de 70, os aspectos afetivos e sociais que permeiam a sala de aula passaram a ser valorizados. Na década seguinte, passou-se a observar que o aprendiz possui diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que ele é capaz de tornar sua aprendizagem autônoma. Nos anos 90, o aprendiz passa a ser visto como um ser político. Assim, a linguagem passa a ser encarada como instrumento de poder. Neste período, os estudos da pedagogia crítica de Paulo Freire passam a ser relacionados às teorias de ensino de línguas.

Pode-se perceber que, apesar de não utilizarem o termo crenças, a partir da década de 70 começava a surgir o interesse por esta área de investigação do ensino/aprendizagem de línguas.

É notório observar que a preocupação em conhecer o universo do aprendiz ocorre ainda atualmente. Tal preocupação recebeu novo fôlego a partir dos estudos que começaram a ser desenvolvidos tomando como base a Abordagem Comunicativa. Dentro desta abordagem, percebe-se uma preocupação em entender o conhecimento prévio que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas.

Um dos primeiros estudiosos a se debruçar sobre o estudo de crenças na aprendizagem de línguas foi Hoselfeld (1978), que utilizou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças” (BARCELOS 2004:127).

Em 1985, o termo crenças sobre aprendizagem de língua aparece, pela primeira vez, em LA, e um instrumento (o BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory*) para investigar crenças de aprendizes e professores de forma sistemática foi cunhado por Horwitz (1985). O conceito de crenças foi ainda mais valorizado pelo movimento de autonomia na aprendizagem e de estratégias de aprendizagem, em meados da década de 80, com os artigos de Wenden (1986, 1987).

A partir da década de 90, no Brasil, o conceito de crenças se consolidou, com os seguintes marcos teóricos: Leffa (1991) investigou em sua pesquisa as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série; Almeida Filho (1993:13) que definiu *cultura de aprender* como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito, em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” ; e também Barcelos (1995) que empregou o conceito de *cultura de aprender* para investigar as crenças de alunos formandos em Letras.

Erickson (1984:61 *apud Barcelos 2005:159*) enfatiza que “as explicações dos alunos sobre a melhor maneira de aprender ou sobre como se deve aprender são aspectos da cultura”. Para Barcelos (*op. cit.*) o termo *cultura de aprender línguas* é adequado para a investigação das crenças dos aprendizes sobre como se deve aprender uma língua estrangeira. Além disto, a autora ressalta que quando se fala em cultura de aprender é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social. Deste modo, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula tem a ver com seus hábitos e valores familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade. Levando-se em conta que os professores fazem parte ‘desta esfera maior da organização social’, penso que o mesmo raciocínio pode ser utilizado para compreender a ‘*cultura de*

ensinar' dos mesmos, ou seja, ao ensinar os docentes levam consigo uma série de influências do meio em que estão inseridos para a sala de aula.

O trabalho de Reynaldi (1998 *apud* BARCELOS 2007) com treze professores de escolas públicas de língua materna e língua estrangeira procurou investigar suas crenças (o dizer e a prática das professoras) e comparar as crenças de ensinar dos professores das duas línguas. A *cultura de ensinar* é definida pela autora como:

“crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos sobre como ensinar, reflexo do que fomos ensinados e de nossa visão deste ensino, incluindo as crenças sobre o que é o aluno, o que se pode esperar dele, sobre o que é linguagem humana, sobre as teorias de ensino e o que incorporamos delas” (*op. cit.*: 8)

Neste trabalho, o termo de cultura adotado vai além da definição tradicional referente às regras de comportamento de determinadas nações para englobar qualquer “agrupamento social mais ou menos estabelecido que constrói suas próprias regras de comportamento, interação e socialização no decorrer de contato intensivo e prolongado” (RAMANATHAN; ATKINSON, 1999:49 *apud* BARCELOS 2001:73). Considero importante destacar este conceito de cultura para que ele possa ser relacionado aos conceitos de cultura de ensinar e aprender, visto que o ensino e a aprendizagem ocorrem nestas condições e neste estudo aponta para um contexto específico: a sala de aula de inglês como LE de uma professora sem formação acadêmica em Letras.

Segundo Barcelos (2004:28), “a trajetória de crenças em LA fica ainda mais completa, quando esse conceito começa a fazer parte de modelos teóricos, de diagramas explicativos do processo de ensino/aprendizagem”. Ainda no Brasil, Almeida Filho (1993) coloca as crenças, ou a cultura ou abordagem de aprender, como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas (figura 1) capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE.

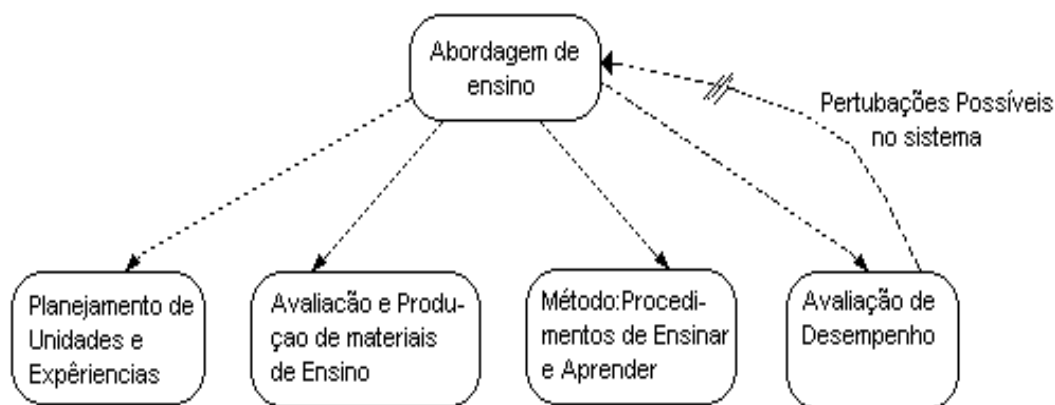


Figura 1: Operação Global de Ensino de Línguas. [Almeida Filho, 1993]

Este modelo da Operação Global de Ensino de Línguas tem sido utilizado amplamente em estudos da área de LA para tratar da relação entre os vários fatores que permeiam o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.3.2 A definição de crenças e alguns pressupostos teóricos.

O conceito de crenças não é específico da LA. Segundo Barcelos (2004:129) ele é um conceito antigo em outras disciplinas como a Sociologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional, Educação e Filosofia.

O filósofo americano Charles S. Peirce (1877/1958) definiu crenças como “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”.

Segundo John Dewey (1933:6) sua definição de crenças mostra uma natureza dinâmica e uma inter-relação com o conhecimento. Para ele as crenças abordam todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimentos certos, dando-nos confiança o bastante para agirmos, além dos assuntos que julgamos verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados futuramente.

Interessante notar que, não existe, em LA, uma definição singular para o conceito de crenças. Vários são os termos e definições empregados, o que torna o conceito difícil de ser investigado.

Barcelos (2004) apresenta um quadro com alguns dos vários termos e definições já utilizados para se referir às crenças sobre a aprendizagem de línguas. De acordo com a

autora, a enorme quantidade de termos mostra, mais uma vez, a importância do conceito. Tal terminologia e suas definições podem ser observadas na tabela a seguir:

Representações dos aprendizes (HOLEC, 1987:152):	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino.”
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM; VANN, 1987) / Conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986:163)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...”
Crenças (WENDEN, 1986:5):	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.”
Crenças culturais (GARDNER, 1988:110):	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua”
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER; GINSBERG, 1995:40):	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.”
Cultura de aprender (CORTAZZI; JIN, 1996:230):	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças tem origem cultural.”
Cultura de aprendizagem (RILEY, 1997:122):	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de

	aprendizagem dos alunos”
Concepções (BENSON; LOR, 1999:464):	“Referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se aos que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são.”

Quadro 2: Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas (BARCELOS *op.cit.*:130-132):

Observando todos os conceitos apresentados anteriormente, concordo com a afirmação de Pajares (1992) de que além de ser um conceito complexo e confuso, existe uma proliferação de várias definições em relação às crenças que, na verdade, ajudou a esclarecer e detalhar o conceito, tanto que, a partir de toda essa diversidade, estabelecem-se alguns pressupostos que poderiam fundamentar outros estudos em relação às crenças. Tais pressupostos serão apresentados a seguir, da forma como foram enumerados por Pajares (1992:324-326).

- As crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuarem, persistindo mesmo perante contradições causadas por razão, tempo, instrução, ou experiência;
- Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que abriga todas as crenças adquiridas pelo processo de transmissão cultural;
- O sistema de crenças tem uma função de adaptação que ajuda os indivíduos a definir e entender o mundo e a si mesmo;
- A natureza fortemente afetiva, avaliativa e episódica das crenças as transforma em filtros através dos quais novos fenômenos são interpretados;
- As crenças são priorizadas em relação às outras crenças ou estruturas cognitivas e afetivas;
- As crenças podem influenciar o comportamento;
- As crenças devem ser inferidas. A inferência das crenças deve ser considerada a congruência entre o discurso, a intenção de agir, e a ação em si.
- Crenças sobre ensino/aprendizagem já são estabelecidas no momento em que o aluno adentra no ensino superior.

Barcelos (2006) discute em um ensaio as principais tendências de investigação de crenças sobre ensino e aprendizagem. A pesquisadora resume sete características da natureza das crenças do modo que tem sido concebidas atualmente. Para ela crenças podem ser consideradas: dinâmicas (no sentido em que mudam de um período para outro); emergentes; socialmente construídas e situadas contextualmente (não se tratam de estruturas mentais prontas e fixas, mudam, desenvolvem-se com a interação e com as mudanças de experiências); experienciais (resultado de interação entre indivíduo e ambiente); mediadas (instrumentos que podem ser usados ou não dependendo da situação); paradoxais e contraditórias (podem agir como instrumentos de empoderamento ou obstáculos para o ensino-aprendizagem); não são tão facilmente distintas do conhecimento; e relacionadas à ação de maneira indireta ou complexa (não necessariamente influenciam ações).

Para este estudo, utilizarei o termo crenças baseado na definição de Barcelos (*op.cit.*:18) que define crenças como:

[...] forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

É importante notar que apesar de utilizar tal suporte para este estudo, procurei analisar também outras terminologias, com o intuito de analisar estudos que tenham como tema as crenças de professores sobre o que diz respeito ao ensino e aprendizagem de LE.

1.3.3 Estudos sobre crenças de professores de LE.

Neste item passo a relatar alguns estudos sobre crenças de professores de LE que obtiveram diferentes resultados.

Félix (2005) trabalhou com a concepção de aprendizagem de inglês de três professores de escola de primeiro e segundo graus e suas crenças sobre como o aluno deve estudar a língua estrangeira, além do que o professor faz para ajudar o aluno a aprender. Nesse estudo foram utilizados questionários semelhantes ao BALLI. Suas análises sugerem que os professores observados acreditam que os alunos não possuem interesse e poucos

possuem conhecimento na língua; utilizam a L1, por ser preferência dos alunos, uma vez que dizem não entender a língua-alvo; o lugar de aprender inglês é o curso de línguas (e o professor sugere isso ao aluno); utilizam exercícios estruturais, repetitivos e tradução. A pesquisadora chega à conclusão de que existe uma espécie de círculo vicioso no ensino de línguas, em que o aluno faz com que o professor espere e cobre pouco dele, o que leva ao baixo desempenho, que por sua vez desestimula o professor, contribuindo, assim para o desinteresse do aluno.

A pesquisa realizada por Maláter (1998) teve como participante um professor de inglês que atuava em um curso de extensão em língua inglesa de uma universidade federal no sul do Brasil buscou investigar suas crenças a respeito da aprendizagem de línguas estrangeiras em seu discurso e seu comportamento de sala, verificar se ocorria divergência entre seu discurso e sua ação, identificar as fontes dessas crenças, as tensões que interferem na prática do docente e, além disso, comparar as suas crenças com teorias relevantes de aprendizagem de línguas. Os resultados sugeriram que o professor percebia o ensino como uma atividade complexa e a aprendizagem como interativa e relacionada com diferenças individuais. Como origem das crenças, a autora aponta para experiências prévias e também as interpretações que o professor tem de seus ex-professores e das leituras que faz em LA.

Bomfim (2008) investigou as crenças de uma professora formadora relacionando-as às suas experiências e ações. Os resultados obtidos pela pesquisadora sugerem que, no que diz respeito às crenças sobre aprendizagem, saber uma língua estrangeira é vencer uma dificuldade; é possuir determinação e força de vontade; desenvolver a habilidade oral é difícil visto que não há muita oportunidade de comunicar com falantes nativos de inglês no Brasil; aprender inglês é mais fácil que português; a compreensão oral precede a produção oral e é mais importante que a gramática; o objetivo da compreensão oral é a aprendizagem de novo vocabulário.

Importante ressaltar que, nos trabalhos consultados, nenhum deles abordava a questão das crenças de professores de LE que não possuem formação acadêmica na área de Letras.

1.3.4 A formação e a origem das crenças

Fishbein e Ajzen (1975) trabalham a questão da formação e origem das crenças em sua Teoria da Ação Intencional ou TAI (*Theory of Reasoned Action*). De acordo com este estudo a compreensão das crenças de uma pessoa é fundamental para o entendimento de seu comportamento. Neste trabalho, os autores (*op. cit.*:131) consideram crenças como “julgamentos subjetivos de probabilidades de um indivíduo a respeito de algum aspecto discriminável de seu mundo; e que envolvem a compreensão de uma pessoa de si mesma e do seu ambiente.” Eles ainda estabelecem uma diferença entre crenças em algo (como por exemplo, crenças na justiça) e crenças sobre algo (ex. crença que a justiça é fundamental para uma sociedade pacífica).

A leitura do mesmo estudo (*op. cit.*) revela que a formação de crenças envolve o estabelecimento de uma relação qualquer entre dois aspectos do mundo de uma pessoa. Uma fonte de informação a respeito desta provável relação é a observação direta ou experiência direta. Em outras palavras, por meio de modalidades sensoriais, o indivíduo percebe e vincula determinados atributos a um objeto. Tais observações ou experiências diretas originam a formação de crenças descritivas. Os estudiosos, afirmam que, exceto em casos de problemas de percepção (como a ilusão, por exemplo), as crenças formadas refletem a realidade vivida na época, ou seja, as crenças tendem a ser verídicas. Pelo fato de terem origem na experiência pessoal e direta, as crenças descritivas tendem a ser fortemente aderidas e difíceis de mudar.

Uma outra forma de conceber a origem das crenças vai além de relações observáveis diretamente. Os autores apontam que as crenças são formadas por meio da inferência. Para corroborar tal pensamento, Fishbein e Ajzen (*op. cit.*), citam o trabalho de Bruner (1957)⁵, que sugere duas maneiras de ir além dos eventos passíveis de observação. A primeira delas leva em conta o uso de relações aprendidas anteriormente. O autor sugere que o choro é, geralmente, associado à tristeza, fumaça ou fogo. A segunda seria por meio da utilização de sistemas formais de codificação ou de regras lógicas. Por exemplo, com base nas observações que A é mais alto que B e B é mais alto que C, uma pessoa pode inferir que A é mais alto que C, mesmo não tendo visto A e C ao mesmo tempo. As regras

⁵ BRUNER, J. S. On going beyond the information given. In: GRUBER, H. E. *et. al.* (Eds.). *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1957. p. 41-69.

lógicas podem permitir a formação de crenças inferenciais. Fishbein e Ajzen (1975) salientam que tanto as crenças descritivas quanto as inferenciais podem ser consideradas como um contínuo, visto que as inferenciais podem ser baseadas em observações diretas anteriores. Crenças inferenciais são baseadas em probabilidades a partir de informações relacionadas. Os autores acreditam que seres humanos se empenham em criar conclusões ou crenças corretas sobre seu mundo e que, em caso de dúvida, o indivíduo compara sua visão com outros, com o intuito de verificar a exatidão de sua percepção. Neste processo, pode ocorrer uma mudança de crenças. Em outras palavras, crenças são originadas e mudadas na e por causa da interação social.

Outra forma pela qual as crenças são originadas é por meio da aceitação de informações oriundas de fontes externas, como rádio, televisão, livros, jornais, colegas, ou mesmo os próprios professores. Tais crenças são denominadas de crenças informacionais. Fishbein e Ajzen (*op. cit.*) enfatizam que, ao contrário das observações diretas, fontes externas, que vinculam uma determinada característica a um objeto, podem ou não resultar na formação de uma crença. A probabilidade de formação de crenças originadas em uma fonte externa depende de fatores como a credibilidade da fonte, auto-estima e grau de persuasibilidade da pessoa (neste caso o receptor), aproximação da nova informação com as crenças já estabelecidas da pessoa, contexto etc.

Com este trabalho, Fishbein e Ajzen (*op. cit.*) apresentaram três diferentes processos pelos quais as crenças são possivelmente formadas: a observação ou experiência direta, a inferência e aceitação e reprodução de crenças já formadas advindas de fontes externas.

Bomfim (2008:76) observa que essa distinção pode levar a uma maior compreensão do por que algumas crenças são aderidas com mais força do que outras, tornando-se assim mais valorizadas e menos sujeitas às mudanças. A autora (*op.cit.*) ressalta ainda que a experiência é um fator fundamental na formação das crenças. Neste sentido, a compreensão das crenças da professora de inglês sem formação acadêmica em letras, deve considerar, portanto, a importância do entendimento das mesmas a partir de suas origens e também experiências.

1.3.5 Crenças e experiências.

Conceber o ensino de uma língua estrangeira como um processo que demanda apenas o conhecimento da língua inglesa e a utilização de uma metodologia está ultrapassado (MICCOLI 2007:47). Compartilho da mesma opinião da autora no sentido de que o ensino de línguas requer do profissional uma capacidade que vai além do simples domínio de uma metodologia, é importante que ele seja capaz de superar limitações que fazem parte de seu exercício profissional e esse desafio requer o conhecimento das experiências que outros professores vivenciam ao dar suas aulas. Deste modo, penso que os cursos de Letras atuam como locais propícios para que estas experiências sejam compartilhadas e refletidas.

De acordo com Dewey (1933 *apud* Conceição 2004), experiências são interações e adaptações dos indivíduos ao contexto em que estão inseridos. O autor afirma que, dois fatores são fundamentais na constituição das experiências: o primeiro é a interação do indivíduo com outros indivíduos e com seu meio e o segundo é a conexão entre experiências passadas e futuras.

Em termos de ensino/aprendizagem Lortie (1975, *apud* BOMFIM 2008:77) afirma que professores aprendem sobre ensino pela experiência que o autor denomina de ‘13.000 horas de aprendizagem pela observação’. Para ele, as horas que os professores de LE vivem com os alunos, podem exercer uma grande influência na formação de suas crenças a respeito do processo de ensino/aprendizagem.

Bomfim (*op. cit.*) sugere que, em termos de experiência de aprendizagem de professor de línguas, ela abrange tanto a relacionada à aprendizagem (formal e informal) bem como a sua experiência de prática de ensino (pré-serviço e em serviço).

Como resultados do projeto intitulado de ‘Formação continuada: ações e orientação teórica e prática’, Vieira-Abrahão (2005:45-46) aponta que um trabalho de formação pré-serviço adequado, voltado para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa, aplicada e profissional e embasado na reflexão e crítica, poderão tonar mais coerente e coesa a prática de sala de aula do profissional do ensino de línguas, que possivelmente terá criatividade e segurança para driblar fatores contextuais que queiram confrontar-se com sua abordagem de ensinar, como, por exemplo, expectativas de alunos, colegas, diretores, etc. Segundo a autora (*op. cit.*) A capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de auto-avaliação constante, e torná-lo aberto

para a análise de novas abordagens e propostas que, muito provavelmente, surgirão em sua vida profissional.

Ainda com base no mesmo estudo, Vieira-Abrahão (*op. cit.*) aponta que em relação à formação em serviço, os resultados da pesquisa mostraram ser complexos e gradativos exigindo muita reflexão e aprofundamento teórico.

Cabe aqui ressaltar que os resultados obtidos pela autora ao comparar as duas formas de formação: pré-serviço e em serviço, em que a primeira demonstrou resultados mais profícuos e satisfatórios que a segunda.

1.3.6 Crenças e a prática pedagógica.

Uma das mais importantes características das crenças refere-se à sua influência no comportamento, é o que afirma Barcelos (2001:73). Para Pajares (1992), as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Deste modo, é possível depreender que as crenças oferecem subsídios muito fortes para identificação de suas ações. Barcelos (*op.cit.*:74) sugere que a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto.

Barcelos (2006:25) explicita detalhadamente três maneiras diferentes de se entender ou perceber a relação entre crenças e ação. A primeira delas seria a relação de causa-efeito, no sentido de que crenças influenciam as ações. Deste modo, exemplifica a autora, se uma professora acredita que seu papel é o de ser facilitador, em sua prática, dadas as condições necessárias, ela poderá tentar exercer esse papel, interferindo o menos possível, formulando atividades onde os alunos possam exercer maior controle, criando um ambiente favorável de aprendizagem onde sua interferência seja mínima. A segunda característica seria a da relação interativa em que ações e crenças se influenciam (BARCELOS *op. cit.*:26). Conforme afirma Barcelos (2003:6) “... crenças tem impacto nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças.” A terceira e última forma de se entender a relação entre crenças e ação é a hermenêutica. Esta tradição procura entender o processo das crenças e ações do professor dentro de um

contexto. Barcelos (*op.cit.:27*) salienta que ao procurar entender essa relação dentro do contexto, é importante observar a existência de duas possibilidades: a primeira refere-se ao desencontro entre crenças e ações, em outras palavras, as crenças podem não corresponder fielmente à ação; a segunda remete à influência dos fatores contextuais em que todo este processo ocorre.

A seguir, apresento algumas considerações sobre estudos que foram realizados e que enfatizam a importância dos fatores contextuais na relação existente entre crenças e as ações dos professores em sala de aula.

1.3.7 A importância do contexto na relação entre crenças e ações.

Os estudos a respeito de crenças começam a enfatizar, a partir da década de 90 o papel do contexto (BARCELOS 2000). Concordo com a afirmação da autora de que contexto não se refere a um conceito estático, um recipiente para interação social, mas a um conceito dinâmico, constituído socialmente, e sustentado interativamente.

Barcelos (*op.cit.:59*) acrescenta que as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos e que por isso podem afetar a prática dos professores. Segundo Borg (2003:81 *apud* BARCELOS 2006), “ as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças”. Ainda de acordo com Borg (2003:94 *apud op.cit.*) existe uma série de fatores contextuais que moldam a realidade das salas de aula, e conseqüentemente, podem inibir a habilidade do professor de adotar práticas que refletem suas crenças como exigências dos pais, diretores, escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação). Além destes fatores, é possível acrescentar salas cheias, alunos desmotivados, programa fixo, proficiência limitada dos alunos, resistência dos alunos a novas maneiras de aprender, além de carga excessiva de trabalho.

É importante observar o cuidado que os autores conferem aos fatores contextuais para a investigação na área de crenças. Compartilho da mesma visão que eles no sentido de que, ao se valorizar o contexto em uma observação, é possível ter uma visão mais

detalhada e também mesmo rigorosa em relação às expectativas que são criadas, tanto por parte dos alunos quanto dos observadores, no que diz respeito à prática pedagógica do professor.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

“Science is facts; just as houses are made of stones, so is science made of facts; but a pile of stones is not a house and a collection of facts is not necessarily science.”

Henri Poincare. French mathematician & physicist (1854- 1912)

Este capítulo é subdividido em oito partes. Inicialmente, apresento na primeira e na segunda seção quais foram os pressupostos metodológicos que conduziram esta investigação (2.1). Em seguida, procuro descrever o contexto da pesquisa, o perfil da participante e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Finalmente, faço a descrição dos procedimentos que foram utilizados para a coleta dos dados e sua posterior análise.

2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso.

A pesquisa científica caracteriza-se, segundo Chizzotti (2006), pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, como teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas.

Atualmente, a pesquisa em ciências humanas e sociais segue duas orientações básicas – pesquisas quantitativas ou qualitativas – oriundas dos fundamentos e práticas de pesquisa, com pressupostos teóricos, modos de abordar a realidade e diferentes formas de coletar informações.

Ainda de acordo com Chizzotti (*op.cit:27*), se o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Estas pesquisas, denominadas qualitativas, buscam interpretar o sentido do evento analisado a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e também ao que fazem.

Outros autores como Duff (2002), posicionam a pesquisa qualitativa como freqüentemente associada à uma orientação interpretativa e humanística, uma ontologia de múltiplas realidades, uma epistemologia não objetivista, com metodologia naturalista e não manipulativa.

Para este estudo, além de uma abordagem qualitativa, buscarei subsídios também em estudos cujas perspectivas apresentam um caráter êmico de investigação. Segundo Fetterman (1998), uma perspectiva de caráter êmico busca reconhecer e aceitar múltiplas realidades. Desta maneira, a documentação de múltiplas perspectivas da realidade em um dado estudo é crucial ao entendimento dos motivos pelos quais as pessoas pensam e agem de suas diferentes formas.

No intuito de investigar a realidade da professora de língua inglesa como LE que não possui formação em Letras e poder entender de que forma ela baseia seu fazer pedagógico, lançarei mão das contribuições do estudo de caso de cunho interpretativista que será tomado como meu referencial metodológico.

O objetivo de um estudo de caso, em sua forma mais abrangente é, de acordo com Freebody (2003:81), unir em um só lugar os questionamentos dos pesquisadores e educadores para que possa haver uma reflexão sobre aspectos específicos da prática educacional. De acordo com Llewellyn (1948) os estudos de caso têm sido utilizados nas pesquisas das ciências sociais desde a década de 40. Para Stake (1999:236) o nome estudo de caso é enfatizado por muitos pesquisadores por ressaltar a importância de que se pode aprender muito tendo como base apenas um único caso. O autor ainda resalta que nada é mais importante do que a própria seleção do caso, pois ele é uma amostra de um problema. Neste sentido, o fenômeno de interesse observável no caso representa o fenômeno numa perspectiva mais ampla.

Os estudos de caso possuem duas formas principais de investigação: o intervencionista e o interpretativista. Tanto a primeira quanto a segunda possibilidade baseiam-se na observação e também na reflexão de técnicas durante e após a coleta de dados. A análise dos dados repousa sobre regularidades entre o contexto e o caso a ser investigado. Além da reflexão e da análise, ambas podem envolver múltiplos enfoques: análise quantitativa e avaliação (MERRIAM, 1998). A principal diferença entre as duas formas de investigação citadas anteriormente, é que nos estudos de caso intervencionista, o pesquisador estuda qual o efeito que uma intervenção surtirá nos participantes do caso, enquanto nos estudos de caso interpretativistas não ocorre nenhum tipo de intervenção. Utilizarei neste trabalho o estudo de caso de cunho interpretativista, de maneira que não ocorrerá nenhum tipo de intervenção junto aos participantes da pesquisa.

Para Merriam (*op. cit.*: 38-39), os estudos de caso em linguagem e educação são descrições analíticas que ilustram, apóiam ou desafiam os paradigmas sobre ensino e aprendizagem. Chizzotti (2006:20) afirma que os paradigmas caracterizam as conquistas científicas universalmente reconhecidas que, por certo período, fornecem um modelo de problemas e soluções aceitáveis pelos que atuam em um certo campo de pesquisa. Além da descrição e discussão do caso, o estudo de caso interpretativo pode variar em termos do nível de análise empregado para interpretar os eventos dentro da descrição.

Nesta pesquisa, confronto meus questionamentos como pesquisador com as práticas da professora participante, sem formação acadêmica, em sua área de atuação, além de relacionar as crenças desta profissional com suas ações em sala de aula. Assim, procuro detectar de que modo as experiências prévias vividas por ela como estudante ou falante da língua alvo se relacionam com suas crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas e de que maneira tais elementos podem influenciar suas ações em sala de aula, tendo em vista o contexto no qual ela está inserida.

Neste sentido, recorro ao estudo de caso, visando compreender de que forma a professora sem formação em Letras baseia seu fazer pedagógico em sala de aula e quais são as regularidades que permeiam os dados provenientes do discurso dessa professora. Feito isso, verificarei de que forma experiências, crenças e ações se manifestam em um contexto específico e quais as implicações destes fatores para o ensino de uma LE.

2.2 Abordagem para a investigação em crenças.

A abordagem para a investigação em crenças tem evoluído da mesma forma que ocorre com o seu conceito. Barcelos (2001, 2004) estabelece uma divisão em três momentos distintos à respeito da pesquisa em crenças de aprendizagem de LE. Para a autora, foram os trabalhos propostos por Horwitz (1987, 1988) que serviram como marco do primeiro momento da pesquisa em crenças. Este período inicial foi marcado por uma abordagem denominada de Normativa. O foco principal dos trabalhos desenvolvidos durante esta fase buscava, prioritariamente, classificar as crenças e, portanto, é possível observar um distanciamento entre dois tipos de alunos: o real e o ideal, sendo que, para esta perspectiva investigativa o aluno real abrigava as crenças classificadas como erradas e prejudiciais ao processo de aprendizagem.

Após a publicação de trabalhos como os de Wenden (1986, 1987), os estudos de crenças com os relacionados a estratégias de aprendizagem passaram a ser vinculados. Esta abordagem, então, passou a ser chamada de Metacognitiva (BARCELOS, *op. cit.*). Como características, ela apresenta um caráter prescritivo e, além disso, busca identificar crenças e estratégias de alunos considerados como bem sucedidos. Acreditava-se que crenças caracterizadas como errôneas induziriam a estratégias inadequadas de aprendizagem. Deste modo, as pesquisas amparadas por esta metodologia visavam treinar e moldar o aluno de acordo com ideologias que julgavam as crenças como corretas ou erradas e, sobretudo, como melhores ou piores para os aprendizes.

É possível classificar um terceiro momento em relação ao estudo de crenças como sendo influenciado por uma maior pluralidade de metodologia e de percepções diferentes de como se fazer pesquisa nesta área. Neste sentido, a investigação do contexto adquire uma posição de maior prestígio, o que não ocorria nos estágios anteriores. Barcelos (2004: 137) afirma que os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliava com ações, através da observação de comportamento. A autora enfatiza que pesquisas mais recentes passaram a incorporar fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico culturais.

Para este estudo, será utilizada a abordagem contextual, por levar em consideração a importância do contexto em que a professora participante e os aprendizes são observados. Neste caso, utilizaremos o conceito de contexto não se referindo a um conceito estático, um recipiente para interação social, mas a um conceito dinâmico, constituído socialmente, e sustentado interativamente. (GOODWIN; DURANTI, 1992:5-6 *apud* BARCELOS:2004)

2.3 O pano de fundo da pesquisa.

O pano de fundo para a realização deste estudo é um instituto de idiomas de grande prestígio e reconhecimento social em todo o Brasil, e que possui uma de suas filiais em uma cidade satélite do Distrito Federal. A filial iniciou seu funcionamento em meados de 2000 e atualmente conta com um número aproximado de 700 alunos. Nela são oferecidos os cursos básico, intermediário e avançado de língua inglesa que contempla desde crianças em período de alfabetização, adolescentes, jovens e adultos de diferentes idades e níveis de escolaridade. Grande parte do material utilizado pelos professores é publicado pela editora da própria escola e se baseiam na Abordagem Comunicativa para sua elaboração. Cardoso

(2004) afirma que a Abordagem Comunicativa é uma maneira de se desenvolver a comunicação real em sala de aula. Neste sentido, muita importância é dada ao desenvolvimento de atividades que focalizam a mensagem e que buscam simular as condições de interação real e comunicação na própria sala de aula.

O instituto de línguas conta com um corpo docente formado por nove professores, sendo que deste total, quatro possuem licenciatura plena no ensino de português/inglês e suas respectivas literaturas. Os demais possuem formação acadêmica em outros cursos de nível superior.

A escolha por este instituto de idiomas ocorreu pelo fácil acesso que tive à professora por parte da coordenação pedagógica, pela disponibilidade oferecida por ambas em contribuir com a pesquisa e, sobretudo, porque tanto o contexto quanto a participante são bastante representativos para o assunto de interesse desta investigação. Concordo assim com Laville e Dionne (1999:55) que afirmam que a característica distintiva do estudo de caso não repousa somente na fonte de seus dados, ou nos procedimentos pré-estabelecidos para sua coleta, mas na tentativa de documentar o caso de um experimento-naturalístico em ação. Amaral (1996:111) explicita que em uma observação naturalista, o observador procura registrar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, acumulando, sem selecionar, dados em *continuum*. Neste caso, o registro é feito durante um determinado período de tempo, procurando o observador ‘absorver’ tudo o que vê e ouve, descrevendo os comportamentos observados sem qualquer preconceito prévio e procurando não ser influenciado pela sua própria avaliação do que está ocorrendo.

2.4 A participante da pesquisa.

Laville e Dionne (1999:55) propõem que o pesquisador deve descrever todas as condições relevantes dos participantes que serão selecionados, tendo em mente que a interferência estatística e as conclusões do trabalho só se aplicam àqueles que se enquadram dentro da descrição geral das metas estabelecidas e dos objetivos propostos para o trabalho. Com base nestas considerações optei por selecionar uma participante que atua há mais de dois anos como professora de inglês como língua estrangeira e que possui formação acadêmica em uma área do conhecimento que não seja relacionada às Letras. Neste caso, Thaís (nome fictício escolhido pela participante) é aluna de um dos períodos

finais do curso de Artes Plásticas da Universidade de Brasília. É interessante ressaltar que a professora escolhida como participante reúne características que considerado muito representativas e condizentes às diretrizes estabelecidas por este estudo.

Compartilho da mesma opinião que Rosa (2006:53) que defende a idéia de que em uma pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que importa, mas sim, o significado que os sujeitos tem, em razão do que se procura para a pesquisa.

2.5 Instrumentos para coleta de dados.

Conforme as discussões levantadas em 2.1, foi possível verificar que é de suma importância a utilização de vários tipos de instrumentos para a abordagem qualitativa e para a abordagem contextual para a investigação em crenças. Segundo Abrahão (2006:230), em um desenho de pesquisa, os instrumentos devem ser cuidadosamente selecionados, para que se possam levantar dados suficientes, cuja análise permita atingir os objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa. Neste sentido, para este trabalho combino os instrumentos apresentados a seguir com o objetivo de levantar dados de natureza qualitativa.

Levando-se em consideração a vantagem da utilização de vários instrumentos, foram utilizados neste estudo: observação de aulas, notas de campo, gravações em áudio, narrativa escrita e entrevista semi-estruturada.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram selecionados visando oferecer à professora participante uma oportunidade maior de captar sua voz e observar como se dá a sua ação no contexto em que ela encontra-se inserida.

2.5.1 Questionário escrito.

De acordo com Nunan (1992:42), por meio de questionários os pesquisadores podem coletar dados que serão mais apropriados à quantificação em comparação a dados discursivos coletados por meio de notas de campo, diários dos participantes ou das transcrições da linguagem oral. Neste sentido, o autor afirma que os questionários podem

conter questões abertas ou fechadas. Questões fechadas são aquelas que as opções de resposta são determinadas pelo pesquisador, já as questões abertas são aquelas em que o participante pode decidir o que e também a forma que será empregada para dizer aquilo que pensa. As respostas das questões fechadas são mais fáceis de serem comparadas e analisadas, enquanto informações mais relevantes são obtidas por meio de questões abertas, esclarece Nunan (*op. cit.*).

Para esta pesquisa optei pelo questionário por questões do tipo aberta por levar em consideração os motivos acima expostos. O questionário aplicado⁶ teve como objetivo coletar dados relacionados à formação da participante, assim como resgatar memórias sobre sua aprendizagem em relação à língua inglesa, suas experiências como professora e detalhes relacionados a estas recordações.

2.5.2 Relato da experiência de aprender uma língua estrangeira.

Dentre os vários instrumentos que vem sendo utilizados para a investigação em crenças, Vieira-Abrahão (2006:24) cita os auto-relatos. A autora afirma que eles podem ser orais ou escritos e expõem as experiências pessoais dos participantes. A pesquisadora acrescenta que eles são construídos por meio de um número amplo de técnicas conversacionais, como entrevistas, discussões e conversas casuais por meio de relatos verbais e escritos, como descrições pessoais e relatos de eventos da vida pessoal. Ela ainda destaca que estas técnicas buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula.

Para Gonçalves (1996:130) o relato autobiográfico ‘seria o meio de que o professor se serviria para, intros e retrospectivamente, pensar, de modo refletido e tranquilo sobre a ação, à guisa de consulta psicológica.’

Neste estudo, solicitou-se à Thaís um relato escrito sobre suas experiências de aprendizagem relacionadas à língua inglesa. A escolha pelo relato escrito da professora justifica-se pelo fato de que este instrumento de pesquisa oferece a oportunidade para o participante expor suas experiências de aprendizagem, trazer à tona suas memórias relacionadas à sua vida escolar, colocando-as no papel, visualizando-as e relatando-as de maneiras especialmente únicas e pessoais (LAYA 2008:59). Por esta razão, espera-se que

⁶ Vide apêndice E.

os dados obtidos por meio deste relato possam sugerir interpretações que venham a explicar a origem das crenças da professora em questão e justificar muitas de suas ações e decisões em sala de aula em relação à sua cultura de ensinar e aprender uma LE.

2.5.3 Entrevista semi-estruturada.

A entrevista é um processo de interação social, em que o entrevistador/ pesquisador tem como objetivo a obtenção de informações do entrevistado, por meio de um roteiro contendo tópicos relacionados a uma problemática central.

De acordo com Minayo (1994), a entrevista prioriza a obtenção de dados através da fala individual, que é capaz de revelar condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos.

Neste estudo, optei pela entrevista semi-estruturada, para que Thaís tenha a possibilidade de relatar detalhes sobre suas experiências, com base no foco central proposto pelo pesquisador, ao mesmo tempo em que permite que respostas livres e espontâneas sejam emitidas, o que, acredito, valoriza a atuação do entrevistador.

As questões elaboradas para a entrevista levam em conta o embasamento teórico da investigação e as informações que o pesquisador recolheu sobre o fenômeno social (TRIVIÑOS 1987).

É importante considerar que a utilização de entrevistas semi-estruturadas possibilita o conhecimento da perspectiva da professora envolvida neste estudo. Deste modo, as entrevistas atuam como formas de traduzir as crenças de Thaís sobre sua prática didático-pedagógica e, desta maneira, constituem-se de uma aproximação do concreto vivenciado por ela. Mesmo considerando que a entrevista não seja capaz de reduzir a realidade à concepção humana, acredito que esta técnica investigativa seja um dos instrumentos mais eficazes para esta aproximação.

Durante a entrevista foram abordadas questões relacionadas à linguagem, formação de professores, papel do professor de LE, papel dos alunos, ensino de inglês, bom professor, bom aluno, boa aula, cursos de inglês como LE, ensino e aprendizagem, dentre outras.

2.5.4 Notas de campo realizadas pelo pesquisador.

As notas de campo realizadas pelo pesquisador são, de acordo com Fetterman (1998), o tijolo e a argamassa do edifício da etnografia. Essas notas consistem primariamente de dados de entrevistas e observações diárias. Elas formam um estágio precoce da análise durante a coleta dos dados e contêm os dados crus necessários para futuras análises mais elaboradas. O trabalho de campo inunda o investigador com informações, idéias, eventos e é também exaustivo. O pesquisador ficará tentado a parar e fazer anotações ou adiar a digitação dos hieróglifos do dia a cada noite. Mas a memória desaparece rapidamente e as informações não registradas logo serão obscurecidas por eventos subseqüentes. De acordo com o mesmo autor a regra mais valiosa é escrever todas as informações coletadas o quanto antes.

No intuito de preservar dados e detalhes importantes que escapam à transcrição das entrevistas, utilizei as anotações provindas das notas de campo no sentido de enriquecer a descrição do caso em análise e tentei reproduzir os sentimentos e reações ali presentes⁷.

2.5.5 Gravações em áudio.

Para observar e registrar fielmente as interações ocorridas durante as entrevistas com a participante da pesquisa, decidi pela utilização da gravação das interações em áudio por se tratar de um procedimento comum e muitas vezes utilizado com bastante naturalidade tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado.

Outro fator determinante pela escolha da gravação em áudio para a coleta dos dados foi o vínculo com a confiabilidade anterior à pesquisa existente entre o pesquisador e a participante da pesquisa. Acredito que este sentimento de confiança seja fundamental para que a espontaneidade da entrevistada flua e para que não ocorram momentos que possam inibir ou causar qualquer tipo de constrangimento à participante da pesquisa, já que ela está consciente do teor das perguntas e também de seus objetivos.

2.6 Procedimentos para coleta de dados.

Os dados utilizados neste trabalho foram coletados em um instituto de ensino de língua inglesa como LE de grande renome em uma cidade satélite do DF e teve como

⁷ Um exemplo de nota de campo pode ser observado no apêndice H deste estudo.

objetivo levantar relatos sobre uma profissional do ensino de línguas que ali atua e que não conta com a formação acadêmica na área de Letras.

Durante duas semanas observei quatro aulas de uma hora e trinta minutos cada da professora Thaís. Assisti a quatro aulas pelo fato de que uma unidade do planejamento da professora correspondia a este número e também por questões relacionadas à coordenação da escola que temia que as aulas pudessem ser prejudicadas devido à presença constante de um pesquisador em sala. Além da observação de aulas com registro de notas de campo, os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada, questionário, relato escrito de experiência de aprendizagem da língua inglesa como L2/LE e gravação em áudio, conforme foi explicitado anteriormente.

No primeiro encontro com os alunos de Thaís, todos foram informados a respeito do teor da observação das aulas, mas não receberam detalhes específicos sobre a investigação, no intuito de evitar um possível comprometimento da coleta de dados. Importante ressaltar que os participantes foram conscientizados de que nenhuma informação que pudesse identificá-los seria revelada, como por exemplo: nome da instituição de ensino, dos próprios alunos, da professora, suas vozes etc.

2.7 Procedimentos para a análise dos dados.

Segundo Biasoli-Alves (1988:135 *apud* ROSA; ARNOLD 2006) existem uma série de dificuldades vinculadas à análise de dados qualitativa pela falta de caminhos prescritivos para levá-la a efeito, correndo-se o risco de realizá-la de modo muito intuitivo e rápido, tomando-se por base uma leitura muito apressada dos dados e sem uma fundamentação teórica adequada e sistemática.

Por essa razão, Biasoli-Alves (*op. cit.*) afirma que apesar da flexibilidade por ela permitida deve-se salientar a necessidade de um rigor na análise qualitativa, que pode ser previsto em seis momentos cruciais que seriam: a construção do roteiro, execução da entrevista e registro literal dos dados, transcrição literal, as leituras das transcrições, sistematização dos dados e, por último, a redação.

Com base nesta perspectiva de análise de dados em pesquisa qualitativa, selecionei os instrumentos que melhor atenderiam aos objetivos estabelecidos pelo estudo; coletei os

dados por meio dos instrumentos previamente selecionados; em seguida fiz a sua transcrição; realizei várias leituras dos dados obtidos a fim de encontrar certas regularidades no discurso de Thaís; escolhi alguns excertos que pareciam ser mais representativos sobre os questionamentos à ela direcionados e ou momentos que ocorreram nas aulas e, por último, realizei a redação do texto relacionando os dados coletados às teorias que embasaram este estudo e minhas considerações como pesquisador com o intuito de tecer uma trama que expusesse quais são as crenças da participante sobre a cultura de aprender e ensinar inglês como LE.

2.8 Considerações éticas.

Ethics is the philosophical study of morality.

(Sterba, J. P., 1998:1)

É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana (CELANI, 2005: 107). De acordo com a autora, o cuidado do pesquisador em relação aos informantes da pesquisa deve ser considerado de maneira cuidadosa, pois para a profissão e a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis (CELANI, *op. cit.*). Levando em consideração tais afirmações, tomei algumas precauções para preservar a integridade e privacidade da informante da pesquisa. A primeira delas foi a utilização do pseudônimo Thaís para me referir à professora. Outra atitude tomada foi a do convite por escrito⁸ que relata claramente as intenções do estudo e qual seria a finalidade da participação de Thaís. Ao concordar participar da pesquisa, pedi à professora que assinasse um termo de consentimento (Apêndice B) expondo a natureza voluntária de sua participação. Finalmente, solicitei a autorização da instituição de ensino onde os dados foram coletados⁹ Em relação à gravação em áudio e observação das aulas, todos os alunos da informante foram esclarecidos sobre os objetivos da gravação e não se opuseram à minha presença em sala.

Este capítulo objetivou apresentar os fundamentos e procedimentos metodológicos utilizados neste estudo. No capítulo seguinte, apresento e discuto os resultados alcançados.

⁸ Conforme pode ser verificado no Apêndice A.

⁹ Vide Apêndice C.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“The difference between the right word and the nearly right word is the same as that between lightning and the lightning bug.”

Mark Twain. (Letter to George Bainton, 10/15/1888)

Esta parte do trabalho está dividida em quatro partes principais. Inicialmente, em 3.1, abordo as experiências de aprendizagem e ensino de Thaís, que foram levantadas por meio de narrativas escritas (NE).

Em 3.2 analiso as crenças da participante. Em 3.2.1 apresento o primeiro conjunto de crenças de Thaís relacionadas à cultura de ensinar e aprender inglês, levantadas por meio da entrevista semi-estruturada. Este tópico subdividido quatro itens que abordam as crenças da professora sobre a língua inglesa (3.2.1.1), a aprendizagem de inglês (3.2.1.2), o ensino de inglês (3.2.1.3) e os alunos de inglês (3.2.1.4).

Posteriormente, analiso o segundo conjunto de crenças: as crenças de Thaís em relação à formação inicial de professores de inglês (3.2), que foram obtidos por meio da aplicação do questionário escrito.

Em seguida, apresento a síntese das experiências e crenças de Thaís (3.3) levantadas até então.

Na seção 3.4 analiso as observações realizadas durante as aulas da participante por meio de gravação em áudio e notas de campo. Neste momento faço considerações sobre seu planejamento de aula (3.4.1.1), os materiais de ensino por ela utilizados (3.4.1.2), a sua regência de aula (3.4.1.3) e suas considerações feitas sobre a avaliação da aprendizagem (3.4.1.4).

A última parte deste capítulo (3.5) termina com uma discussão sobre a possível relação entre as crenças e a prática pedagógica de Thaís permeadas pelo contexto em que ela está inserida.

É importante ressaltar que durante a análise dos dados fez-se necessária a utilização de dados recolhidos por diferentes meios a fim de conseguir apresentar de forma mais detalhada as percepções da participante.

3.1 As experiências de aprendizagem e ensino de Thaís.

O objetivo inicial desta pesquisa tem o intuito de fazer um levantamento das experiências de aprendizagem e também de ensino de uma professora de inglês como LE, que não possui formação acadêmica na área de Letras. A finalidade deste levantamento é a de compreender como as crenças dessa professora se originaram, assim como inferir

algumas possíveis crenças por meio de suas narrativas sobre suas experiências anteriores. No capítulo 1 deste estudo, verificou-se que, no que diz respeito à experiência de aprendizagem do professor de LE, ela engloba tanto a relacionada à aprendizagem quanto à prática de ensino (BOMFIM 2008) e são também formadas gradualmente e podem afetar a prática de ensino. No mesmo capítulo, apresentei também, três possíveis processos relacionados à formação de crenças. De acordo com Fishbein e Ajzen (1975) elas podem ser categorizadas em: experiências diretas, inferência e adoção de crenças já formadas por meio de fatores externos significantes.

Discuti no segundo capítulo desta dissertação o uso de narrativas de experiências de aprendizagem. Vieira-Abrahão (2006:24) afirma que elas podem ser orais ou escritas e expõem as experiências pessoais dos participantes. Deste modo, discutirei em 3.1.1 as experiências de aprendizagem de língua inglesa de Thaís e, posteriormente, farei um levantamento das crenças que se originaram destas experiências para que, nas seções subsequentes estes dados possam ser triangulados com aqueles obtidos por meio da entrevista e das observações realizadas em sala de aula. As narrativas de experiência da professora foram organizadas em três categorias principais: (1) experiências de aprendizagem da língua inglesa, (2) experiências de aprendizagem obtidas em treinamentos em ensino de inglês como LE e (3) experiências de ensino de inglês como LE em cursos livres de idiomas.

3.1.1 Experiências de aprendizagem: língua inglesa.

Nesta etapa do trabalho, apresento como ocorreu a aprendizagem de inglês por Thaís e os desafios por ela enfrentados. Em seguida, aponto os resultados por ela alcançados. Thaís começou a estudar inglês aos dez anos de idade. Nesta época, ela havia ido morar nos Estados Unidos em função da mudança dos pais para aquele país. Na primeira escola em que estudou alguns poucos alunos falavam português e inglês já outros, como ela, não falavam inglês. A professora lecionava em inglês e, por ser filha de portuguesas, às vezes dava algumas instruções nesta língua. Por estar em uma situação de imersão, Thaís afirma ter aprendido muito no dia-a-dia da escola, assistindo TV e também

com o contato com os falantes nativos. Quando entrou para a faculdade, em outro estado americano, ela teve a sensação de ter realmente aprendido a língua inglesa.

As motivações iniciais para a aprendizagem de inglês

[excerto 1: NE]

“... entrei na escola Americana onde era muito raro o uso de português, então aprendi na marra.”

A participante afirma ter estudado no exterior desde a quinta série até a faculdade. Seus relatos sugerem que a aprendizagem da língua era uma questão de inserção pelo fato de ela não poder se comunicar, principalmente no ambiente escolar, como podemos verificar no segundo excerto:

[excerto 2: NE]

“Eu estudei no exterior desde a quinta série até a faculdade. Quando fui para a sétima série mudei para uma escola na qual a professora não falava português e tinha muito menos colegas que falavam português. O uso do inglês foi mais intenso, eu acredito que aprendi e cresci mais. Quando fui pra faculdade, em outro estado, o uso de português foi para zero (não tinha nem minha família pra falar português, esse também foi um momento de aprendizagem intenso).”

Neste recorte, a respeito de sua experiência, Thaís deixa claro que a necessidade foi fator decisivo para a aprendizagem da língua inglesa. Semelhante ao estudo de Bomfim (2008) em que a participante relata como ocorreu sua aprendizagem de forma mais independente, Thaís precisou de bastante motivação intrínseca para poder superar suas limitações em relação à língua que estava aprendendo. O sucesso obtido por ela vivendo em um país estrangeiro poderá fortalecer sua crença de que a vivência no exterior é de extrema importância para a formação de um professor de línguas.

Um aspecto que contribuiu para o sucesso obtido por Thaís como aprendiz de língua inglesa foi o papel desempenhado por sua primeira professora nos Estados Unidos. Ela relata que a preocupação demonstrada pela docente funcionou como motivação extrínseca para a superação de suas dificuldades iniciais.

O professor como facilitador da aprendizagem

[excerto 3: NE]

“Ela estava sempre preocupada comigo, se eu estava entendendo e acompanhando a turma.”

É importante observar como tal experiência foi marcante para Thaís, no sentido de que tal cuidado demonstrado pela professora aparece posteriormente em seus relatos como docente em relação aos alunos que apresentam maiores dificuldades específicas de aprendizagem. Segundo Conceição (2004) as experiências anteriores não apenas influenciam a formação de crenças, que por sua vez influenciam na ação, mas também, influenciam diretamente a ação em si. No caso de Thaís, sua experiência como aluna que apresentava dificuldades para acompanhar as atividades propostas em sala de aula parece resultar diretamente na sua preocupação com os alunos em tal situação.

Thaís também se recorda da dificuldade que apresentava com as tarefas de casa, com os conteúdos que eram ministrados em língua inglesa e do sentimento de frustração que tais obstáculos desencadeavam. Além disso, ela menciona a figura da mãe como incentivadora neste momento de fragilidade. Nas suas palavras:

[excerto 4: NE]

“Os livros didáticos eram grossos e pesados. Me lembro de abrir um livro para fazer dever de casa mas não conseguia pois não entendia nada. Então me desabei a chorar. Minha mãe tentou me acalmar falando que as professora entendiam que eu não podia fazer todos os deveres pois ainda não sabia muito inglês. No entanto, eu me sentia incapaz e não me conformava com a situação.”

Além do apoio da professora em sala de aula, Thaís também contava com o apoio da figura materna que entendia as dificuldades enfrentadas pela filha e a incentivava no sentido de que elas seriam superadas com o tempo. Thaís ainda se recorda que além das dificuldades de cunho oral e auditivo ela ainda se deparava com a forma diferente da língua em sua forma escrita.

Grandes quantidades de exercícios gramaticais

[excerto 5: NE]

“...fazíamos muitos exercícios de gramática e leitura de textos.”

Ela se recorda que todas as disciplinas do colégio eram ministradas em inglês e que nas aulas de inglês como L2 a parte gramatical era muito exigida. Os exercícios gramaticais foram lembrados em função de seu caráter quantitativo, porém em nenhum momento ficou evidenciado sua relevância qualitativa para a aprendizagem da informante.

Ao falar dos materiais que eram utilizados por ela e que facilitavam a sua aprendizagem, Thaís se recorda da utilização de jornais, revistas e livros de literatura americana. Seus relatos sugerem a crença de que os materiais didáticos utilizados pelas escolas exercem um papel importante na aprendizagem da língua alvo.

A utilização de grande quantidade de materiais didáticos

[excerto 6: NE]

“Estudávamos com livros didáticos da editora McMillan de todas as matérias e de inglês como segunda língua.”

Tanto ao ser questionada sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa, quanto em relação ao seu fazer pedagógico em sala de aula, Thaís aponta o material didático como sendo muito importante para ambos. O que reforça a idéia de que é necessário conhecer melhor os professores que não possuem formação acadêmica em Letras para que tais recursos possam ser adequados também a este tipo de profissional, por exemplo, é possível citar a utilização de termos específicos da LA como abordagem ou método, em que os materiais poderiam dispor de sistemas que integrassem o leitor ao significado de tais termos. Sobre o material didático oferecido pelo instituto de idiomas onde leciona atualmente ela ressalta que:

[excerto 7: NE]

“Na escola... todo material é maravilhoso. Ela oferece uma diversidade de material tanto para o professor como para os alunos. Os alunos tem exercícios no livro, exercícios de revisão nos livros, exercícios na internet, e projetos para auxiliar os alunos. Para o professor também tem algumas atividades extras sobre o conteúdo do livro e também fora...”

Além de enfatizar a grande quantidade de material disponibilizado pela instituição de ensino, Thaís percebe que a qualidade do material é uma característica que deve ser ressaltada. Ela também observa que o material didático precisa estar em comunhão não só com a sala de aula, como também com tudo aquilo que envolve o lado exterior daquele ambiente, ou seja, a aproximação dos conteúdos vistos em sala de aula com a realidade vivenciada por seus alunos.

Com o passar do tempo, Thaís começou a vivenciar a cultura de forma mais intensa e perceber como todas aquelas experiências contribuíam para o seu desenvolvimento linguístico e também social. Quando indagada sobre como os aspectos culturais eram tratados por seus professores Thaís foi enfática ao afirmar:

A vivência cultural no exterior

[excerto 8: NE]

“No meu caso isso não era explicado pelos professores, mas era algo que eu estava vivendo.”

Como foi mencionado em 1.3.1, o termo cultura sugere um agrupamento social mais ou menos estabelecido que constrói suas próprias regras de comportamento, interação e socialização no decorrer de contato intensivo e prolongado (RAMANATHAN; ATKINSON 1999:49 *apud* BARCELOS 2001:73).

Mesmo após ter vivido muitos anos no exterior, Thaís acredita que precisa continuar estudando e se aperfeiçoando no que diz respeito ao conhecimento da língua inglesa. Ela ressalta que:

A necessidade de formação contínua

[excerto 9: NE]

“Eu sei que apesar de ter aprendido inglês com nativos em um país de língua inglesa e ter estudado lá por muitos anos eu ainda tenho muito o que aprender e melhorar.”

Thaís parece demonstrar ciência de que a aprendizagem que obteve vivendo no exterior foi eficaz, mas que é importante que os saberes obtidos sejam aperfeiçoados. Segundo a informante:

[excerto 10: NE]

“No semestre passado eu fiz a prova de Cambridge CAE e pretendo fazer o CPE no final do ano. A preparação para essas provas já é um grande estudo. Eu também estou dando aula de Advanced Business English, que me força a fazer muitos estudos durante a semana para as aulas.”

Neste excerto, Thaís demonstra que seu conhecimento em relação à língua inglesa atingiu um nível elevado, visto que os exames de proficiência da universidade de Cambridge são considerados como muito exigentes. Ela ainda vislumbra a possibilidade de atingir o grau máximo de acordo com esta certificação almejando o curso de proficiência. No que tange os aprimoramentos obtidos em função das aulas que leciona, tal afirmativa remete à formação artesanal que foi abordada em 1.2.1 em que situa a formação artesanal em um conhecimento que é inerente e simultâneo às ações (ALARCÃO 1996:16).

De forma mais sucinta, percebe-se que as histórias advindas da experiência de aprendizagem da língua inglesa relatadas por Thaís evidenciam alguns fatores que contribuíram para o seu sucesso na aprendizagem da língua que, em contrapartida influenciaram sua trajetória profissional. Como exemplo de tais fatores, é possível mencionar (1) a necessidade urgente de aprendizagem da língua inglesa como fator de inserção em um ambiente diferente; (2) o auxílio externo de professores e da própria família que agiram como agentes motivadores; (3) a grande quantidade de exercícios realizados pela aprendiz, assim como (4) os materiais didáticos por ela utilizados; (5) a imersão na cultura da língua estudada e (6) a aprendizagem contínua promovida pela sua ação docente.

Quando voltou para o Brasil, Thaís começou a lecionar em várias escolas de idiomas e a cursar Artes Plásticas em uma universidade pública federal. Para ilustrar tal momento, da trajetória de Thaís, apresento no em 3.1.2 alguns recortes sobre o resgate das

memórias da participante em relação à sua experiência de aprendizagem ocorridos em treinamentos em ensino de inglês como língua estrangeira.

3.1.2 Experiências de aprendizagem: treinamentos em ensino de inglês como língua estrangeira.

Muitos institutos de idiomas oferecem, com o intuito de treinar os seus professores contratados, cursos chamados de *inservice trainings* que tem o objetivo de ensinar o método utilizado pela escola (BOMFIM 2008: 132). Este tipo de treinamento de baixo custo para a instituição, proporciona ao docente uma idéia de como se espera que os professores daquela instituição atuem, ou seja, eles ensinam técnicas ou receitas de como se deve ensinar uma LE.

Thaís recorda que a primeira vez que adentrou uma sala de aula no Brasil para ensinar inglês como LE não havia passado sequer por um curso deste tipo.

[excerto 11: NE]

“... da primeira vez que comecei a atuar na sala de aula como professora em um curso de idiomas eu não tinha passado por nenhum treinamento.”

É possível verificar pela afirmativa de Thaís que a sua fluência no idioma a ser ensinado funcionou como credencial para que ela pudesse ensiná-lo sem que nenhum tipo de preparação prévia ou acompanhamento por parte da coordenação pedagógica da escola. Penso que tais atitudes deveriam ser condenadas por sistemas legais, pelo fato de considerarem os alunos como instrumentos de experimentação por parte de professores que não tiveram o mínimo preparo para atuarem em suas funções.

Além dos cursos oferecidos pelos cursinhos em que lecionou, Thaís acredita que a experiência que teve em seu curso de Artes Plásticas contribuiu para sua formação inicial como docente.

Aprendizagem de técnicas de ensino e gerenciamento de aula

[excerto 12: NE]

“...na faculdade eu aprendi na teoria como atuar na sala de aula...”

Com base na afirmativa anterior, parece que Thaís acredita que as salas de aula, independente dos conteúdos ali ministrados e dos objetivos a serem alcançados, possuem características em comum pelo fato de ela ter dito que a aprendizagem ocorrida no curso de Artes Plásticas ter sido relevante para sua prática em sala de aula de LE.

Apesar da importância da experiência em sala de aula adquirida em seu curso acadêmico, Thaís deixa claro que tal experiência ocorreu três anos após o início de sua incursão na área de ensino de línguas:

[excerto 13: NE]

“... mas o estágio da faculdade eu só fiz depois de 3 anos já atuando na sala de aula em diversas escolas.”

Segundo Thaís, ela só começou a ter treinamentos com maior frequência quando passou a trabalhar na segunda e na terceira escolas em que lecionou:

[excerto 14: NE]

“Quando comecei a trabalhar no (nome da escola 2) e na (nome da escola 3) eram oferecidos treinamentos algumas vezes no semestre.”

Ainda de acordo com a informante, os cursos oferecidos, apesar de suas falhas, eram considerados como positivos por ela:

[excerto 15: NE]

“Acredito que podem contribuir com a formação, pois trazem novas informações e atualizações de métodos de ensino.”

[excerto 16: NE]

“Todos os treinamentos em ensino de inglês que eu já recebi foram sobre como dar aulas melhores para os alunos, dicas de fazer atividades e a aula mais divertida. Eu nunca recebi um treinamento de como ensinar tal coisa mais eficientemente.”

Após suas considerações sobre os treinamentos oferecidos pelos cursos de idiomas, Thaís faz uma afirmação bastante contundente em relação aos objetivos de tais procedimentos:

[excerto 17: NE]

“Eu acho os treinamentos bons, mas não passam de dicas de atividades e brincadeiras para fazer as aulas mais dinâmicas. (mas isso é uma necessidade, pois a aula de inglês nos cursinhos hoje é business, temos que ensinar, mas ao mesmo tempo temos a preocupação de manter o cliente satisfeito para ele continuar conosco.”

Com esta afirmação, Thaís deixa transparecer que atualmente, no Brasil, os cursos de línguas estrangeiras, salvo aqueles poucos oferecidos pelos órgãos públicos, são considerados como negócio. O ensino e a aprendizagem da língua estrangeira ocupam posição secundária quando comparados com a importância de se manter os alunos pagantes, nas palavras de Thaís: ‘os clientes’. Tal pensamento pode ser situado quando pensamos na cultura de aprender e ensinar que permeia os institutos de línguas e também na Operação Global de Ensino de Língua proposta por Almeida Filho (1993), quando o autor refere-se a ‘perturbações possíveis no sistema’ ao explicar a abordagem de ensinar dos professores. Segundo o autor (*op.cit.*), situações como esta, que extrapolam o ambiente da sala de aula, podem exercer grande influência na abordagem adotada pelo professor ao ensinar uma LE.

O ensino de línguas visto pela perspectiva mercadológica:

[excerto 18: NE]

“... existem muitos cursinhos de inglês. Os cursinhos de inglês viraram business.”

É interessante notar que apesar dos cursos de línguas serem considerados como negócio, não só por seus proprietários como também pelos profissionais que ali trabalham, a legislação brasileira parece compartilhar da mesma idéia no sentido de que apesar de cobrar tributos destas instituições não há uma política educacional que se preocupe com os interesses dos alunos que buscam por elas.

Resumindo, a experiência de Thaís em relação aos treinamentos em ensino de inglês como língua estrangeira parece indicar uma crença de que os treinamentos oferecidos pelos institutos de idiomas são de fórmulas prontas para cativar o estudante em

sala. A professora parece sentir a necessidade de que sejam discutidos e refletidos momentos que ocorrem em sala de aula que escapam do alcance dos objetivos dos treinamentos. Apesar da grande ênfase dada à prática da sala de aula, Thaís demonstra a necessidade de um maior conhecimento teórico para embasar suas ações.

Na próxima seção, apresento e discuto dados relacionados às experiências que Thaís teve como professora de inglês como língua estrangeira em institutos de idiomas.

3.1.3 Experiências de ensino de inglês: cursos de idiomas.

Thaís afirma já ter lecionado em quatro institutos de línguas diferentes desde que retornou dos Estados Unidos para o Brasil. Segundo ela, quando começou a lecionar possuía um conhecimento linguístico vasto, porém não conseguia lidar com facilidade com as regras gramaticais e como ensiná-las aos alunos.

A aprendizagem na prática da sala de aula

[excerto 19: NE]

“Quando eu comecei a ensinar, eu tinha fluência na língua e um vocabulário vasto, mas eu não sabia explicar as regras gramaticais.”

[excerto 20: NE]

“Nas aulas as dúvidas dos alunos surgiam e muitas vezes na hora eu não sabia responder, tinha que pesquisar nos livros de gramática ou internet em casa e depois dar a resposta a eles.”

O relato de Thaís remete aos estudos de Almeida Filho (1993; 1999) em que o autor aponta as competências de um professor de língua estrangeira. Com base no excerto anterior é possível apontar a competência implícita que envolve as intuições, crenças e experiências da professora. Outra competência demonstrada por Thaís é a linguístico-comunicativa que se relaciona ao conhecimento da língua estrangeira que ela possui. É possível verificar também que naquele momento, Thaís ainda apresentava poucas características da competência teórica, que trata dos processos de ensinar e aprender línguas baseados nas teorizações de autores e pesquisadores e também da competência aplicada que engloba a capacidade que o professor adquire de ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo, desta maneira, que ele seja capaz de explicar, com

plausibilidade, por que ensina da forma como ensina e por que obtém os resultados que obtém.

Após ter tido a experiência de lecionar em três escolas de idiomas diferentes, Thaís afirma ter aprendido a planejar suas aulas com um detalhamento maior:

A preparação das aulas

[excerto 21: NE]

“Quando eu fui trabalhar na (nome da escola 4) eu já planejava as aulas com muito mais cuidado.”

Em função da sua melhor elaboração das aulas, Thaís começava a refletir sobre as possíveis dificuldades que seriam apresentadas pelos aprendizes e começava a se preparar de antemão para saná-las. É o que se pode verificar no excerto a seguir:

[excerto 22: NE]

“...e pensava nas possíveis perguntas dos alunos antes e aprendia antes para poder ensinar melhor.”

A precaução apresentada por Thaís em relação às possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos na compreensão dos conteúdos e da suas fragilidades ao explicá-los desembocaram no desenvolvimento gradual de sua competência aplicada. É o que se pode verificar no trecho abaixo:

O desenvolvimento da competência aplicada

[excerto 23: NE]

“Eu sabia se a estrutura gramatical estava certa ou errada pela maneira que soava, mas eu não sabia explicar por que. Hoje eu já sei.”

Thaís atribui à sua experiência advinda da prática de sala de aula como muito relevante para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Apesar de não ter passado por um curso de licenciatura em Letras, a participante parece indicar que desenvolveu uma abordagem de ensinar pessoal bastante eficaz que lhe permite trabalhar com conteúdos mais complexos como pode ser observado a seguir:

[excerto 24: NE]

“E com a experiência de sala de aula já até tenho meus próprios métodos, minhas próprias maneiras de ensinar conteúdos complicados para os alunos, como the perfect tenses e the conditionals.”

Esta fala de Thaís pode ser relacionada ao modelo de formação artesanal em que Schön pontua que inerente à prática dos bons profissionais, está, conforme o autor, um saber fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista, o que ele designa, *artistry* (ALARCÃO 1996:16). Concordo com as palavras do autor, embora acredite que a prática docente baseada na formação artesanal constitua um risco para os aprendizes deste tipo de profissionais, no sentido de que eles fazem de suas salas de aulas locais em que experiências de ensino são testadas, o que pode, muitas vezes, ter resultados diferentes dos pretendidos por eles.

Deste modo, Thaís demonstra que a experiência que adquiriu durante sua trajetória docente em cursos de idiomas foi crucial para o seu desenvolvimento profissional, o que proporcionou a ela maior segurança para vencer um de seus maiores temores: a timidez de se expor perante os alunos:

[excerto 25: NE]

“Minha expectativa pessoal era não deixar a minha timidez atrapalhar minhas aulas, esse já foi alcançado.”

Segundo Thaís um de seus maiores objetivos em relação à prática docente já foi superado, como proposta pessoal relacionada à sua profissão, a docente revela o desejo de poder colaborar com seus alunos além das barreiras da sala de aula, como é possível verificar no excerto seguinte:

[excerto 26: NE]

“Hoje meu novo objetivo pessoal é ser mais do que uma professora para os alunos, mas uma pessoa que se importa com eles dentro e fora da sala de aula.”

Tal preocupação com os alunos parece remeter ao cuidado que Thaís recebeu de sua professora enquanto aluna que possuía bastante dificuldade no entendimento da língua inglesa em suas primeiras aulas em escola pública americana.

As experiências de ensino de LE em cursos de idiomas demonstram uma gradação constante desde suas primeiras aulas em que as perguntas dos alunos não podiam ser sanadas eficientemente, passando pelo o grau de aperfeiçoamento da preparação das aulas e, finalmente, culminando na adoção de uma abordagem pessoal relacionada à transposição de uma barreira pessoal: a timidez.

No próximo item, apresento crenças de Thaís relacionadas à cultura de ensinar e aprender inglês.

3.2 As crenças

Esta etapa do trabalho está organizada da seguinte maneira: inicialmente apresento o primeiro conjunto de crenças da participante que são relacionadas à cultura de ensinar e aprender inglês como LE (3.2.1), neste momento discorro de maneira mais específica a respeito de suas crenças sobre: a língua inglesa (3.2.1.1), a aprendizagem de inglês (3.2.1.2), o ensino de inglês (3.2.1.3) e os alunos de inglês (3.2.1.4).

Logo em seguida, apresento o segundo conjunto de crenças de Thaís que se referem à formação inicial de professores de inglês que foram levantadas por meio do questionário escrito (3.2). Além disto, trato do conceito de formação de professores pela perspectiva da participante (3.2.1).

Após concluir a apresentação das crenças de Thaís, faço a síntese de suas experiências e crenças que foram obtidas por meio da narrativa escrita, entrevista semi-estruturada e também do questionário escrito.

Como término desta seção, discuto no item 3.4 as relações entre as experiências crenças e a prática pedagógica da professora participante. Além da prática pedagógica de Thaís (3.4.1) abordo aspectos referentes a seu planejamento de aula (3.4.1.1), aos materiais de ensino por ela utilizados (3.4.1.2), à regência de aula (3.4.1.3) e sobre a avaliação de aprendizagem (3.4.1.4)

3.2.1 O primeiro conjunto de crenças: as crenças relacionadas à cultura de ensinar e aprender inglês.

Nas próximas seções, apresento as crenças de Thaís que pertencem aos dois conjuntos expostos acima. Nesta seção procuro abordar as crenças, suas prováveis origens, assim como compará-las com estudos já realizados na área cumprindo, desta forma, um dos objetivos deste estudo que é o de investigar e identificar as crenças da participante em relação à cultura de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Importante destacar que, apesar de começar a apontar possíveis relações entre crenças e prática, uma discussão mais abrangente será realizada em 3.5.

3.2.1.1 A língua inglesa.

A língua inglesa é extremamente importante, pois permite o acesso e a inclusão no mundo globalizado.

Para responder a pergunta sobre quais são suas percepções sobre a língua inglesa, Thaís afirma que é fundamental o seu conhecimento, pois trata-se de uma língua capaz de inserir o indivíduo em um mundo globalizado e acrescenta que se além do conhecimento o falante tiver fluência terá uma característica diferenciadora dos outros. Para a participante:

[excerto 27: entrevista]

“Hoje em dia é fundamental ter uma noção, mas melhor ainda ser fluente na língua inglesa. É a língua internacional.”

Assim como no estudo de Bomfim (2008:152) em que a informante assegura que a língua inglesa é um pré-requisito para o sucesso profissional, Thaís compartilha da mesma opinião ao afirmar que:

A língua inglesa é um pré-requisito para o sucesso profissional.

Thaís utiliza as seguintes palavras para concordar com tais pensamentos:

[excerto 28: entrevista]

“Para crescer profissionalmente ou para viajar é uma necessidade falar inglês.”

Ao mencionar a importância da língua inglesa não só no trabalho como também como instrumento facilitador de deslocamento em função das viagens, Thaís mais uma vez enfatiza a importância do conhecimento da língua inglesa pelos brasileiros como forma de ter acesso às facilidades de um mundo cada vez mais globalizado.

3.2.1.2 A aprendizagem de inglês

Os idiomas possuem diferenças marcantes.

A pronúncia da língua inglesa é um desafio para o aprendiz brasileiro.

As diferenças na estrutura são difíceis de serem internalizadas.

Segundo Thaís os idiomas possuem características distintas que muitas vezes são consideradas como fatores que dificultam a aprendizagem por parte de falantes de outras línguas. Como exemplo destas diferenças, ela cita a pronúncia dos sons do “th” da língua inglesa que, de acordo com ela, é uma das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes brasileiros. Quando questionada sobre diferenças entre a língua portuguesa e a inglesa, Thaís afirma:

[excerto 29: entrevista]

“Eu acho que como todos os outros idiomas eles são bem diferentes. Os sons da pronúncia do th no inglês é difícil para um adulto brasileiro pronunciar. Como vejo em meus alunos.”

Ela ainda compara as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes brasileiros com algumas dificuldades enfrentadas pelos estrangeiros ao aprender a língua portuguesa. A participante ainda enfatiza que tais dificuldades podem ser acentuadas no caso de adultos. Ela parece acreditar que eles possuem uma barreira maior a ser ultrapassada no que diz respeito aos aspectos relacionados à pronúncia.

[excerto 30: entrevista]

“No português alguns sons também são difíceis para um estrangeiro aprendendo depois de adulto pronunciar”.

Para a participante a aprendizagem da língua inglesa como LE não é tarefa simples. Apesar de acreditar que os adultos possuam maiores dificuldades em relação a aprendizes mais jovens, tal dificuldade pôde ser percebida por ela também em seu primeiro contato com a língua alvo (cf. excerto 3). Além das dificuldades de cunho oral, Thaís ainda aponta que existem várias diferenças estruturais que são complexas para os aprendizes brasileiros:

[excerto 31: entrevista]

“As diferenças na estrutura mais notáveis e difíceis de aceitar pelos brasileiros são o uso do verbo auxiliar e a ordem do adjetivo na frase. Outra diferença é os phrasal verbs.”

De acordo com a professora, sua experiência de ter aprendido inglês vivendo no exterior explica a sua facilidade de compreender as diferenças advindas da diferente estrutura lingüística, o que pode ser compreendido por ela de forma mais efetiva:

[excerto 32: entrevista]

“Como eu tive a experiência de morar fora e viver a língua inglesa diariamente por anos os phrasal verbs fazem sentido para mim, no entanto, muitos alunos de inglês como língua estrangeira acabam memorizando e nunca realmente internalizando e entendendo.”

No caso dos aprendizes brasileiros, Thaís afirma que muitas vezes a aprendizagem não ocorre de forma autêntica, ou seja, os alunos não conseguem assimilar determinados conteúdos de maneira que possam utilizá-los de forma natural, muitos simplesmente decoram os conteúdos e esquecem logo em seguida.

3.2.1.3 O ensino de inglês

Não se aprende inglês em escola pública.

Thaís acredita que a cultura de ensinar LE nas escolas brasileiras e também nos cursos de idiomas precisam ser aperfeiçoados. Apesar de afirmar não conhecer a fundo como o ensino de inglês se dá nas escolas de ensino regular ela deixa transparecer que provavelmente algo precisa ser modificado:

[excerto 33: entrevista]

“Eu não conheço pessoalmente o processo das escolas regulares, mas pelo jeito não funciona bem, pois existem muitos cursinhos de inglês.”

Apesar de conferir aos institutos de idiomas uma maior credibilidade no que diz respeito ao ensino de inglês como língua estrangeira, Thaís aponta vários problemas que percebe em seu cotidiano neste contexto de ensino:

O ensino de inglês como LE é negócio.

Em função da mercantilização do ensino de línguas, Thaís aponta vários problemas que decorrem deste tipo de procedimento. Ela cita a questão da reprovação como um destes fatores que desabonam os institutos de línguas pelo fato dos alunos não passarem por uma avaliação pertinente. De acordo com a professora:

[excerto 34: entrevista]

“Os cursinhos de idiomas viram business. Muitos não reprovam alunos para não perder o cliente e o aluno sai depois de anos sem falar direito.”

Thaís parece sentir-se frustrada em relação ao fato de que o trabalho desenvolvido pelos professores durante anos muitas vezes não atingem seus objetivos. Percebe-se que, para ela, a reprovação dos alunos que não conseguem atingir um nível desejado funcione como um mecanismo capaz de sanar o déficit de aprendizagem dos alunos. Entretanto, ela não aponta nenhuma sugestão em relação ao professor, no sentido de que ele possa contribuir para um sucesso maior do aprendiz.

Nem sempre se aprende inglês em institutos de idiomas.

Outro descontentamento de Thaís em relação ao ensino de inglês como LE que é oferecido pelos institutos de idiomas é de que a sociedade parece não dar o mesmo valor a estas instituições de ensino pelo fato de elas serem consideradas ‘regulares’ como as escolas de ensino fundamental e médio. Nas palavras de Thaís:

[excerto 35: entrevista]

“Os alunos e pais também não levam a sério por não ser uma escola regular.”

A falta de envolvimento de muitos pais e alunos em relação ao trabalho que é desenvolvido nos centros de idiomas parece desencadear outros problemas junto aos professores e principalmente relacionados ao sistema como um todo.

[excerto 36: entrevista]

“Os professores, frustrados com o salário e as condições de trabalho, também não levam a sério. Fica tudo uma bagunça.”

Thaís mostra-se decepcionada não só com as condições de trabalho, mas com os problemas que todo o sistema apresenta. Para ela, ocorre uma desorganização generalizada e ela como professora fica sem saber como agir perante tal situação.

O panorama descrito anteriormente remete aos estudos de Félix (2008), conforme apresentado no capítulo teórico desta dissertação, em que a autora analisou a concepção de aprendizagem de inglês de três professores de escolas de primeiro e segundo grau e suas crenças sobre como o aluno deve estudar a língua estrangeira, além do que o professor faz para ensinar o aluno a aprender. Félix (*op. cit.*) concluiu que existe um círculo vicioso no ensino de línguas, em que o aluno desinteressado faz com que o professor espere e cobre pouco dele, o que o leva ao baixo desempenho, que por sua vez desestimula o professor, contribuindo, assim para o desinteresse do aluno.

3.2.1.4 Os alunos de inglês

Os alunos possuem perfis bastante diferentes.

Segundo Thaís não é tarefa fácil caracterizar os alunos que buscam os cursos de inglês como LE. Ela acredita que dentre os vários tipos de aprendizes, existem basicamente três que se destacam.

Os alunos não motivados

O primeiro grupo de alunos com características semelhantes seria aquele que parece não possuir motivação para o estudo da LE. O estudo de Bomfim (2008: 163) mostra que os aprendizes precisam cultivar abertura, disposição e motivação interna para aprender

uma LE. Quando isso não acontece, eles acabam em salas de aula, muitas vezes levados pelos pais, que atribuem ao conhecimento da língua uma relevância social muito forte. Thaís destaca que:

[excerto 37: entrevista]

“Muitos alunos são obrigados a estudar inglês pelos pais.”

O resultado da imposição da aprendizagem da língua inglesa pelos pais, gera um sentimento de insatisfação por parte dos alunos o que acaba refletindo em sala de aula pois eles não se comprometem em se engajar nas tarefas propostas o que causa conflitos com os professores. Thaís aponta que:

[excerto 38: entrevista]

“Eles acabam não fazendo a coisa direito e gastando o dinheiro dos pais.”

O aprendiz de língua estrangeira ideal

O segundo grupo que Thaís afirma possuir um perfil semelhante de aprendizagem é aquele que possui, além de motivação externa advinda dos pais e professores, grande motivação intrínseca, no sentido de que a aprendizagem da LE parece recompensá-los pessoalmente. Este grupo parece estar em comunhão com os objetivos propostos pela professora e apresenta um desenvolvimento mais rápido e de caráter qualitativo mais abrangente ao ser comparado com os outros dois grupos. De acordo com Thaís:

[excerto 39: entrevista]

“Outros alunos gostam e fazem o melhor para aprender tudo o que o professor está ensinando.”

Finalmente, a participante fala de um terceiro grupo de alunos que necessita de maior cuidado por parte do professor, pois são aqueles aprendizes que, apesar da vontade que possuem de aprender a LE, demonstram algumas características que atrapalham tal processo como a dificuldade em compreender alguns aspectos da língua alvo e também a preguiça que, de acordo com a docente, compromete o bom desenvolvimento das habilidades a serem trabalhadas. Assim relata Thaís:

[excerto 40: entrevista]

“E o terceiro grupo são os alunos que gostam e querem aprender, mas tem dificuldades ou até preguiça, esses precisam de atenção especial do professor.”

Os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem

É interessante notar que o cuidado que Thaís possui em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem remete ao cuidado e às recordações que ela possui do período em que tinha necessidade de aprender a língua inglesa, por estar estudando em uma escola americana, mas que enfrentava sérias dificuldades por não conseguir acompanhar o ritmo dos seus colegas (cf. excerto 1)

3.2.2 O segundo conjunto de crenças: a formação de professores de inglês

Apesar de não possuir formação acadêmica na área de Letras, Thaís possui certas crenças de como deve ser a formação dos profissionais que atuam no ensino de LE.

O professor fluente e com experiência no exterior.

[excerto 41: questionário]

“Acho que o professor precisa primeiro aprender a língua, ter muita fluência e vocabulário. Seria bom ter experiência no exterior, mas não necessário (conheço um professor maravilhoso que nunca saiu do Brasil). Depois de dominar a língua o professor tem que saber ensinar, entender o suficiente para explicar para os alunos.”

Como pôde ser verificado no excerto anterior, uma formação satisfatória para um profissional da área de línguas envolve primeiramente a experiência de uma aprendizagem efetiva, em outras palavras, o vasto conhecimento linguístico é fator essencial para o sucesso deste profissional. Em segundo lugar, Thaís menciona a experiência no exterior como sendo muito importante, apesar de não descartar a possibilidade de que professores bem formados possam nunca ter vivido nos países onde as línguas que ensinam são

faladas. Por último, a participante atribui ao bom professor a capacidade de saber como ensinar os conteúdos que domina. Neste ponto, parece que Thaís atribui esta característica a um saber fazer nato, algo que pode ser desenvolvido por meio da prática de sala de aula, visto que não menciona como tal característica possa ser adquirida ou até mesmo desenvolvida.

O professor com graduação em Letras e os professores sem formação específica

Quando questionada sobre seus planos para o término de sua graduação em Artes Plásticas, Thaís afirma que pretende continuar lecionando inglês e tentar aproveitar os créditos em comum com o curso de Letras para obter uma graduação em inglês em um tempo mais curto. Nas palavras de Thaís:

[excerto 42: questionário]

“A minha graduação é de Educação Artística. No entanto, pretendo continuar lecionando inglês e tentar aproveitar os créditos para obter uma graduação em inglês em menos tempo.”

Neste momento Thaís deixa transparecer seu desejo de cursar uma licenciatura voltada especificamente para a área em que atua revelando que os conhecimentos que poderão ser ali obtidos contribuirão para sua prática docente e também para sua formação profissional.

No que diz respeito às crenças de Thaís sobre o curso de Letras, a participante afirma que:

[excerto 43: questionário]

“Eu acho fundamental. O professor de inglês deve ter ambos o curso de Letras e também a vivência no exterior. Contratar um professor de inglês sem o curso de letras é dar um tiro no escuro, o professor tem a vivência, a fluência e o vocabulário, mas não tem a didática e muitas vezes a explicação correta. Pode dar muito certo ou não.”

Neste excerto ela demonstra que o curso de Letras tem um papel fundamental para a formação do profissional do ensino de línguas. Porém, talvez o curso não tenha sido suficiente visto que a importância da vivência no exterior é enfatizada mais uma vez como um complemento para o conhecimento da língua, que parece não ser ensinada de forma eficaz no curso de graduação. Para Thaís o curso de Letras seria a oportunidade de conhecer aspectos teóricos concernentes ao ensino/aprendizagem de línguas o que o capacitaria para atuar de forma mais eficaz e segura em sala de aula, visto que a contratação de profissionais sem a referida formação é considerada como ‘um tiro no escuro’ por ela. Por não ter a graduação em Letras Thaís justifica:

[excerto 44: questionário]

“No meu caso acho que deu certo, eu me considero uma ótima professora, eu corri atrás do prejuízo e aprendi a explicar melhor para os alunos. Eu não sou formada em Letras, mas estou me formando em Educação Artística na UnB, então a parte de “como ser professora” está sendo suprida no curso e com minha experiência.”

A professora considera a sua experiência como professora como sendo positiva, visto que se esforçou muito para compensar sua falta de formação acadêmica. Ela acredita que pelo fato de ser aluna do curso de Artes Plástica a sua formação teórica sobre como atuar no ensino de inglês como LE tem sido suprida. Thaís enfatiza que sua experiência docente tem contribuído muito para seu aprimoramento profissional.

Como exemplo de profissionais que possui características de formação semelhantes à dela, Thaís relata um exemplo mal sucedido de tal empreitada:

[excerto 45: questionário]

“Eu falei isso por que tem uma professora que eu conheço que foi contratada porque morou fora e ela vive perguntando para os outros professores (durante as aulas!) aspectos gramaticais, por exemplo, a diferença entre going to e will, por que não pode falar ‘sing a music’, etc.”

Mais uma vez fica claro as necessidades que os professores fluentes porém sem formação enfrentam ao adentrar uma sala de aula. Vários aspectos que vão além do

conhecimento linguístico são requeridos o que faz com que tais profissionais desenvolvam artifícios próprios para poder supri-los. Acredito que tal prática seja catastrófica perante os aprendizes, principalmente porque suas necessidades como alunos são desrespeitadas e, como foi discutido anteriormente, as experiências de aprendizagem deixam marcas profundas em relação ao estudo da LE.

3.3 Síntese das experiências e crenças de Thaís levantadas por meio da narrativa escrita, da entrevista semi-estruturada e do questionário escrito.

Segundo os levantamentos feitos anteriormente sobre as crenças e experiências de Thaís, é possível verificar que ela considera a língua inglesa como instrumento capaz de permitir ao aluno acesso e inclusão ao que ela chama de ‘mundo globalizado’. Além disto, o conhecimento do inglês é visto por ela como um pré-requisito para o sucesso profissional.

Tendo em vista a importância do conhecimento da LE no meio social, Thaís acrescenta que sua aprendizagem não é tarefa fácil, visto que a pronúncia e os aspectos gramaticais são empecilhos a serem superados pelos aprendizes brasileiros.

A participante acredita que a necessidade que muitos possuem de aprender inglês esbarra ainda em outros obstáculos como, por exemplo, o fraco desenvolvimento do aluno que frequenta as escolas públicas brasileiras e que tem acesso a um ensino que muitas vezes é considerado de baixa qualidade, o comércio estabelecido pelos institutos de idiomas que em busca da manutenção do ‘cliente’ colocam o ensino em segundo plano, prejudicando também os profissionais que ali atuam.

Atrelados a estes fatores, Thaís aponta o desinteresse dos alunos pela aprendizagem da língua e a formação de professores que raramente conseguem unir o conhecimento teórico sobre a LE que ensinam e as questões relacionadas à sala de aula a um conhecimento linguístico satisfatório.

No capítulo quatro deste estudo, apresento uma tabela acerca das crenças de Thaís sobre a cultura de ensinar e aprender inglês como LE que contribui para uma melhor visualização destes dados.

3.4 Relações entre crenças e a prática pedagógica de Thaís.

O terceiro objetivo proposto por este estudo busca investigar as possíveis relações existentes entre as experiências/crenças da professora Thaís com o seu fazer pedagógico em sala de aula, ou seja, suas ações. Em 3.5.1, descrevo rapidamente a prática de ensino da participante. Esta descrição baseia-se nos dados obtidos por meio das observações das aulas, notas de campo, gravações em áudio, assim como nos materiais que foram coletados durante as aulas como os materiais didáticos utilizados pelos estudantes¹⁰ e pela própria professora¹¹.

Com base na análise dos dados mencionados acima encerro este estudo da seguinte forma: em primeiro lugar, retomo as perguntas que foram propostas para este trabalho; em segundo lugar descrevo quais foram as contribuições práticas, teóricas e metodológicas alcançadas, assim como proponho sugestões para estudos posteriores e aponto quais foram as dificuldades que marcaram este trabalho; finalmente faço as considerações finais necessárias.

3.4.1 A prática pedagógica de Thaís.

Segundo Almeida Filho (1993), a prática de ensino constitui-se de quatro dimensões que são intimamente relacionadas: planejamento das unidades, a produção de materiais de ensino e a avaliação. Baseado nesta proposta do autor (*op.cit*), organizo os dados segundo estas quatro dimensões de ensino.

3.4.1.1 Planejamento de aula.

Apesar de não ter acompanhado o processo de planejamento das aulas de Thaís, tudo indica que ela preparava suas aulas com antecedência, visto que atividades que não eram apontadas pelo livro do professor eram utilizadas (vide apêndice M), assim como atividades extraídas de fontes da internet como vídeos, por exemplo.

Quando questionada sobre como ocorre a preparação de suas aulas, Thaís afirmou que não faz um planejamento detalhado das atividades ministradas, especificando objetivos, e inclusive o tempo de cada uma delas.

¹⁰ Vide apêndices K: material extraído do livro texto dos estudantes e L : material extraído do livro de atividades.

¹¹ Vide apêndice J: material extraído do guia do professor.

[excerto 46: questionário]

“Eu não faço um planejamento detalhado com o tempo para cada atividade e tal.”

Thaís parece utilizar a experiência que já possui por ter lecionado vários níveis no instituto de idioma e por conhecer bastante o material didático como um facilitador para a sua preparação de aulas.

[excerto 47: questionário]

“Eu já conheço a maioria dos níveis que ensino e os livros, já lecionei muitos desses livros e níveis antes, então conheço as necessidades dos alunos (por alto, cada turma e cada aluno são diferentes).”

Mesmo conhecendo bastante o material utilizado e os objetivos propostos por ele, Thaís ainda concede maior atenção a determinados aspectos da aula como a apresentação, a prática e produção dos conteúdos. Por já ter trabalhado na mesma instituição de Thaís e conhecer os treinamentos lá realizados, pude perceber a influência dos treinamentos oferecidos pelo instituto de línguas nesta fala da professora, principalmente ao mencionar os termos *apresentação, prática e produção*.¹² Neste momento, é possível observar um alinhamento entre a crença da instituição no que diz respeito ao ensino dos conteúdos com o que pensa e procura fazer Thaís.

Assim relata a informante:

[excerto 48: questionário]

“Eu planejo a aula para ter apresentação do conteúdo, prática do conteúdo e produção do conteúdo. Penso em como explicar melhor a gramática e exercício extras para algo que seria difícil, penso em exemplos interessantes que ajudarão o aluno a aprender e não esquecer, penso em como ensinar o vocabulário sem o uso de português, ou com imagens. Às vezes também uso vídeos relacionados ao conteúdo para auxiliar, ou jogos também.”

¹² Grifo meu.

No excerto anterior, Thaís deixa claro sua preocupação em utilizar materiais diferenciados para tentar alcançar os objetivos de suas aulas, o que pôde ser percebido durante as observações e gravações das aulas.

3.4.1.2 Materiais de ensino.

Os materiais de ensino utilizados por Thaís variaram entre o uso do livro texto, caderno de exercícios e atividades com vídeo e música.

A participante buscava relacionar atividades extras com a utilização do livro texto e, deste modo, oferecer ao aluno uma maior gama de possibilidades para o entendimento dos conteúdos lecionados. Quando questionada sobre a qualidade do material adotado pelo instituto onde atua, Thaís afirmou:

[excerto 49: questionário]

“Na (nome da escola 4) todo material é maravilhoso. Ela oferece uma diversidade de material tanto para o professor como para os alunos.”

É possível observar que a participante aprova o material didático escolhido pelo instituto de idiomas, principalmente pela riqueza de recursos que ele disponibiliza, tanto para os professores, quanto para os alunos.

No sentido de explicitar a gama de possibilidades oferecidas pelo material didático, Thaís detalha quais são as opções que os professores e alunos podem utilizar.

[excerto 50: questionário]:

“Os alunos tem exercícios no livro, exercícios de revisão nos livros, exercícios na internet, e projetos para auxiliar os alunos. Para o professor também tem algumas atividades extras sobre o conteúdo do livro e também fora, por exemplo, Newsflash. Newsflash é uma apresentação de powerpoint usando as notícias mais interessantes para informar aos alunos dos acontecimentos no Brasil e no exterior em inglês, também aumentando o vocabulário dos alunos e proporcionando temas interessantes para os alunos debaterem. Temos quatro newsflashes por mês.”

Neste comentário sobre o material didático feito por Thaís, é possível verificar a ênfase dada por ela à quantidade de material de ensino e sua relação com a qualidade. A participante encara esta característica de forma positiva, diferentemente do que pôde ser observado anteriormente (cf. excerto 4) em que ela, no papel de aluna, parecia sentir-se pressionada pelo número elevado de atividades oferecidas pelos professores.

No que diz respeito às várias formas em que as atividades são oferecidas, Thaís confirma que são muito interessantes, uma vez que possibilita ao aluno verificar a utilização da LE em contextos mais realísticos. É o que pode ser verificado no comentário a seguir:

[excerto 51: questionário]:

“Isso tira o aluno um pouco do livro e faz ele abrir seus horizontes falando sobre diversos tópicos em inglês.”

3.4.1.3 Regência de aula

No total, observei quatro aulas de uma hora e trinta minutos cada da professora Thaís, que correspondem a uma unidade do cronograma seguido por ela. A seguir, farei a descrição de como foram estes encontros e, ainda, compararei algumas crenças/experiências da participante com suas ações em sala de aula.

Na primeira aula, Thaís me apresentou aos estudantes e explicou o motivo de minha presença em sala de aula. A regência ocorreu em inglês. Neste momento a professora apresentou as atividades que deveriam ter sido feitas pelos alunos em casa e iniciou a correção dos exercícios com *slides* no quadro eletrônico. A revisão do conteúdo recaiu principalmente nas formas gramaticais abordadas anteriormente, visto que os alunos não tiveram a oportunidade de utilizá-las oralmente. Em seguida, Thaís apresentou algumas imagens de produtos tipicamente brasileiros e pediu aos alunos que, em grupos, listassem mais itens típicos do país.

[excerto 52: trecho transcrito de uma aula]:

Thaís: *So people let's get into two groups. I'll give you two minutes to think about what is typical Brazilian. Just make a list. For example: play soccer, likes caipirinha, eats feijoada. Ok? Just a list.*

A1: *I love feijoada!*

Thaís: *So you just write what is typical Brazilian and make the list. Right? Two minutes.*

A maior parte dos alunos conversava entre si em português e não eram advertidos pela professora quanto ao uso da língua materna. Este comportamento de Thaís parece ir de encontro à sua experiência de que o uso intenso da língua inglesa em sala de aula proporciona ao aluno uma aprendizagem intensa da LE, (cf. excerto 1). A participante manifestava seu desejo de que os alunos falassem inglês principalmente quando eles se dirigiam a ela. Thaís pediu aos alunos que abrissem o livro e lessem um artigo que falava sobre produtos brasileiros. A pronúncia foi trabalhada por meio de exercícios de repetição. Os alunos fizeram alguns exercícios de entendimento do texto que foram corrigidos pela participante no quadro eletrônico seguido pela explicação do tópico gramatical: a terceira pessoa do singular. Finalmente, a professora pediu aos alunos que fizessem pares e utilizassem o conteúdo praticado em forma de conversação. Devido à limitação de horário, os aprendizes tiveram muito pouco tempo para desenvolver a atividade e foram interrompidos pela docente para avisos antes do término da aula. A forma que ela utilizou para abordar o conteúdo parece remeter ao trecho em que ela discorre sobre o seu planejamento de aula e deixa claro a necessidade da apresentação, prática e produção por parte dos alunos do que foi lecionado (cf. excerto 47). A aula terminou com a utilização de uma música em inglês sobre algo tipicamente nacional: Garota de Ipanema, o que reforça a crença de Thaís de que os alunos precisam de insumos que vão além do uso do material didático oferecido pela escola (cf. excerto 6).

A segunda aula começou com a pergunta de Thaís direcionada aos aprendizes sobre a tarefa de casa. Logo em seguida, a docente começou a corrigi-la no quadro eletrônico e pedia aos alunos que ditassem as respostas corretas. A revisão da tarefa de casa não foi relacionada aos conteúdos que seriam ministrados na aula do dia. Logo após a correção dos exercícios, Thaís distribuiu tiras de papéis aos alunos com algumas questões. Daí então, ela advertiu os aprendizes que eles assistiriam a um vídeo e que, apesar do grande número de palavras desconhecidas, gostaria que eles tentassem responder as perguntas previamente propostas. Mais uma vez, Thaís procurou relacionar os conteúdos vistos em sala de aula, neste caso a terceira pessoa do singular, com recursos de ensino variados, ou seja, uma entrevista em vídeo. Após assistirem ao vídeo, os alunos foram direcionados ao livro

didático para que fizessem a leitura de um artigo. Thaís extraiu do artigo alguns exemplos que ilustrariam o tópico a ser abordado. Interessante notar que após uma hora de aula os alunos haviam simplesmente respondido às perguntas feitas pela professora, porém, não haviam utilizado a LE como forma de expressar suas opiniões e ou necessidades, o que contraria sua fala ao ser questionada sobre como ela descreveria sua regência de aula:

[excerto 53: questionário]:

“A minha aula tem o foco nos alunos. Eu planejo a aula, mas na hora não fico presa ao planejamento. Tenho a sensibilidade para focar nas necessidades dos alunos. Se tal atividade não está funcionando penso em outra coisa para fazer. É importante que aprendam o conteúdo e que a aula fique legal, nem sempre dá pra ser assim, mas tento.”

Fica claro, porém, a consciência da professora em dizer que apesar de almejar tais objetivos, muitas vezes eles não são alcançados. Outro aspecto a ser considerado é o intuito de Thaís em fazer que sua aula fique ‘legal’. Tal afirmativa condiz com as crenças da participante de que os cursos de línguas tornaram-se negócios e que a satisfação do aluno/cliente sejam observadas (cf. excerto 18).

A terceira aula observada foi muito parecida com a segunda. O que chamou atenção novamente foi o pouco tempo dedicado à produção oral dos alunos. Alguns alunos mais tímidos praticamente não se manifestaram durante a aula, salvo em alguns momentos em que a pronúncia era praticada com o grupo e ou, em conversas em pares.

A última aula foi iniciada com uma atividade sobre o vocabulário utilizado na comemoração do dia das bruxas. Não houve uma revisão prévia que relacionasse a aula anterior ao assunto que seria abordado no dia e tampouco uma preparação dos alunos para que eles realizassem a tarefa anteriormente proposta. Nesta última aula, observei que os alunos ficavam sempre nas mesmas posições, o que, acredito não contribui para um ambiente descontraído de aprendizagem de língua estrangeira, visto que os aprendizes ali presentes não se relacionavam com todos os pares. Após o início da aula, Thaís sugeriu a correção dos exercícios de casa e iniciou uma revisão sobre as horas em inglês. As dúvidas dos alunos eram apresentadas em português e respondidas em inglês pela professora. Esta

postura da professora parece se basear na sua crença de que os alunos, principalmente os adolescentes não falam em inglês em sala de aula.

[excerto 54: questionário]:

“Os adolescentes geralmente não falam inglês para se comunicar e comunicar suas opiniões sem o professor pedir.”

Segundo Almeida Filho (2007:81) aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas. Baseado neste pensamento, acredito que a falta de interesse dos alunos em se comunicarem na língua estrangeira em muitos momentos, possa residir na possibilidade de que algumas condições apropriadas para que tal utilização ocorra não estejam sendo favorecidas.

3.4.1.4 Avaliação de aprendizagem

Em relação à avaliação, Thaís demonstra coerência com sua crença de ensino (cf. excerto 48). Ela acredita que a avaliação não ocorre somente com as provas oficiais, mas com atividades que são propostas aos alunos em sala de aula.

[excerto 55: questionário]:

“Acredito que a avaliação não é feita pelos 3 testes semestrais. Nos testes os alunos podem estudar muito o conteúdo e aprender o conteúdo para a prova o dia anterior e esquecer no outro dia, ou podem ficar nervosos e dar um branco em tudo que aprendeu. É importante os alunos fazerem provas pois a vida toda vão fazer e tem que estar prontos.”

Durante a observação das aulas foi notável o cuidado que a professora demonstrava ao monitorar o desenvolvimento dos alunos em suas atividades. Para corroborar tais pensamentos Thaís acrescenta:

[excerto 56: questionário]:

“...pessoalmente eu vejo se os alunos aprenderam ou não quando eles estão fazendo as atividades de practice e production durante

as aulas, ou quando eles usam o vocabulário ou estrutura gramatical algumas semanas depois na fala ou em uma redação.”

Thaís ilustra esta maneira de avaliar seus alunos de forma satisfatória ao perceber que os conteúdos ensinados em sala de aula passam a ser utilizados de forma natural pelos alunos. Para ela, esta utilização é uma das formas mais eficazes de avaliar a aprendizagem do aprendiz.

[excerto 57: questionário]:

“Eu tinha uma turma que sempre fazia tudo muito rápido, o meu planejamento do dia acabava alguns minutos antes do horário da aula terminar. Para essa turma eu passava muito os episódios de FRIENDS, com uma atividade para eles aprenderem vocabulário. Um aluno dessa turma um dia usou um vocabulário que aprendeu com uma das atividades de FRIENDS na redação da prova! Foi muito gratificante para mim.”

Mais uma vez é importante ressaltar que as crenças de Thaís em relação à avaliação foram condizentes com as verificações observadas durante sua prática docente.

Como pôde ser observado nos excertos anteriores, Thaís relata suas percepções sobre como o ensino e a aprendizagem ocorre ou não nos institutos de idiomas e faz considerações que deixam transparecer algumas de suas preocupações sobre este sistema e sobre os profissionais e alunos ali atuam. Pelo fato de já ter trabalhado em institutos como o descrito por Thaís, resta a mim concordar com suas afirmações por ter tido a oportunidade de verificar que tais afirmações realmente ocorrem nestes locais.

A seguir, apresento no capítulo 4 as conclusões que puderam ser obtidas com base neste estudo.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÕES

Neste último capítulo da dissertação, retomo as perguntas que orientaram o trajeto desta pesquisa e busco respondê-las baseado na análise dos dados realizada no capítulo anterior. Em seguida, faço algumas sugestões sobre possíveis contribuições, práticas, teóricas e metodológicas verificadas neste estudo, assim como as limitações e as sugestões de temas para pesquisas posteriores.

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Este estudo se propôs inicialmente a responder às seguintes questões: a primeira delas foi a de relatar como foi a experiência da participante em aprender a língua inglesa como LE, a segunda foi a de investigar quais são suas crenças sobre a cultura de ensinar e aprender esta língua e a última foi a de entender como as crenças e as experiências da participante em relação à cultura de ensinar/aprender inglês refletem em ações em sua prática pedagógica, levando-se em consideração o contexto que permeia todos estes elementos.

A partir de agora, inicio a revisão de cada uma das questões propostas, ressaltando alguns aspectos analisados durante o estudo.

1- Como foi a experiência da participante em aprender a língua inglesa como LE?

Em relação a esta primeira pergunta de pesquisa proposta no estudo, analisei a experiência de Thaís em três momentos: no primeiro, como ocorreu sua aprendizagem da língua inglesa tanto na escola, quanto no meio em que ela estava inserida, ou seja, no exterior; no segundo, relatei as experiências de aprendizagem obtidas em treinamentos de ensino de inglês como LE; e no terceiro e último, as experiências da participante advindas do ensino de inglês como LE em cursos livres de idiomas.

Thaís começou a estudar inglês em função de sua mudança com os pais para os Estados Unidos (cf. excerto 2). Ao ser inserida em uma escola em que raros eram os falantes da língua portuguesa, ela precisou se esforçar muito para poder aprender a se comunicar com seus colegas. Apesar da grande dificuldade que enfrentou inicialmente, devido às grandes diferenças entre sua língua nativa e a língua inglesa, Thaís contou com a motivação dos professores, que souberam incentivar seu desenvolvimento, e da mãe que compreendia suas limitações e a apoiava nos momentos mais difíceis (cf. excerto 3). A participante se recorda que era muito complicado lidar com a grande quantidade de materiais didáticos oferecidos onde estudou (cf. excerto 4). Thaís teve a oportunidade de aprender muito sobre os aspectos culturais relacionados à língua que aprendia, pois estava em contato direto com eles (cf. excerto 8).

No que diz respeito à aprendizagem ocorrida em treinamentos recebidos nos cursos de línguas em que trabalhou como professora, Thaís demonstra que aprendeu sobre técnicas de gerenciamento e ensino em sala de aula e com reflexões que surgiam ao se deparar com as dificuldades que enfrentava como docente (cf. excerto 15). Thaís relata que os cursos de inglês viraram negócio e que é preciso extrema flexibilidade do professor para poder lidar em um contexto em que o aluno passa a ser visto como cliente (cf. excerto 17). Além disso, ela afirma que a troca de experiências ocorridas nestes locais de ensino contribuíram para agregar conhecimento à sua prática docente.

Acerca das experiências vividas por Thaís em sua prática em sala de aula, ela afirma que no começo tal situação foi marcada por sua inexperiência como docente

(excerto 11). Ela recorda que, apesar de possuir fluência na língua que lecionava, alguns aspectos que causavam dificuldade de entendimento por parte dos alunos não eram facilmente solucionados por ela (cf. excerto 19). Estas dificuldades contribuíram para que Thaís desenvolvesse sua competência aplicada e maneiras pessoais de lidar com tais situações (cf. excerto 20).

Observando os relatos de Thaís sobre seu primeiro contato com a língua inglesa até sua inserção como professora de língua estrangeira, é possível verificar como a necessidade foi fator fundamental para o desenvolvimento não só das habilidades linguísticas (cf. excerto 1) da participante como também para o seu fazer pedagógico como professora. O processo de aprendizagem da língua inglesa relatado por Thaís parece ter sido árduo e marcado por uma série de experiências marcantes no sentido negativo (cf. excerto 4). Apesar de estas impressões marcarem sua trajetória, tudo indica que Thaís finalmente conseguiu atingir seus objetivos em relação ao conhecimento da língua inglesa e de como lidar com tal conhecimento ao ter que ensiná-lo a terceiros (cf. excerto 25). Entretanto, Thaís considera que o estudo contínuo da língua é a melhor maneira para superar as dificuldades que aparecem em sua prática de sala de aula (cf. excerto 9).

2- Quais são as crenças da participante sobre a cultura de ensinar e aprender inglês como LE?

Baseado na análise e discussão dos dados coletados para este estudo apresento o quadro a seguir com o intuito de ilustrar as crenças da participante desta pesquisa em relação à cultura de ensinar e aprender inglês como LE.

CATEGORIAS	CRENÇAS
a) A língua inglesa:	<ul style="list-style-type: none"> * permite o acesso e a inclusão ao mundo globalizado. * é pré-requisito para o sucesso profissional.
b) A aprendizagem de inglês:	<ul style="list-style-type: none"> * a pronúncia é um desafio. * as diferenças na estrutura são difíceis de serem internalizadas.
	<ul style="list-style-type: none"> * não se aprende inglês em escola pública.

c) O ensino de inglês:	<ul style="list-style-type: none"> * o ensino de inglês é um negócio. * nem sempre se aprende inglês em institutos de idiomas.
d) Os alunos:	<ul style="list-style-type: none"> * muitos não são motivados. * existe um aprendiz ideal. * existem alunos motivados, porém com dificuldades.
e) A formação do professor de inglês como LE:	<ul style="list-style-type: none"> * o professor deve ser preferencialmente fluente e possuir experiência no exterior. * o curso de Letras é relacionado à didática em sala de aula. * a contratação de professores sem graduação é um risco.

Quadro 3 – Crenças de Thaís sobre a cultura de ensinar e aprender inglês como LE.

Em relação às crenças sobre o ensino e a aprendizagem de inglês como LE levantadas por este estudo é possível relacionar muitas delas às crenças sobre a cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras levantadas por Barcelos (2005). Dentre os resultados alcançados em seu estudo, três crenças fortes dos aprendizes remetiam a: aprendizagem como aquisição de itens gramaticais, a responsabilidade do professor pela aprendizagem do aluno e a aprendizagem rápida, eficiente e ideal no país da língua-alvo.

Comparando as crenças levantadas pelo estudo de Barcelos (*op. cit.*) com as crenças de Thaís é possível perceber algumas semelhanças entre ambas, como por exemplo a importância da vivência no exterior, o domínio dos aspectos gramaticais da língua e a didática do professor como fator decisivo para a aprendizagem dos alunos.

Por meio dos dados analisados durante este estudo, foi possível levantar crenças de Thaís em relação à cultura de aprender e ensinar inglês como LE. O levantamento e a análise das crenças da participante sugerem que elas formam uma rede intrincada que

envolve todas as crenças provenientes do contexto de sala de aula, em outros termos, conforme pontua Pajares (1992), existe na estrutura das crenças um emaranhado de outras crenças.

A terceira pergunta da pesquisa teve como objetivo investigar:

3- De que maneira as crenças e as experiências da participante em relação à cultura de ensinar/aprender a língua inglesa refletem em ações em sua prática pedagógica, levando-se em consideração o contexto que permeia todos estes elementos?

Algumas das crenças levantadas na seção anterior demonstram advir de uma prévia e, após a vivência de uma experiência, elas resultam em uma outra crença ou reforçam aquela previamente existente. Como exemplo de tal afirmação, é possível verificar o excerto (cf. excerto 2) em que Thaís relaciona a necessidade que possuía de aprender inglês para se inserir no ambiente em que estava exposta, com a sua crença de que a língua inglesa permite o acesso e inclusão ao mundo globalizado (cf. excerto 28) e a contradição que pode ser observada com o uso constante da língua materna feita por seus alunos em sala de aula (cf. excerto 54). Neste sentido, é possível inferir que o fator necessidade, atribuído por Thaís à aprendizagem da LE por parte dos alunos não tem sido considerado de forma intensa em algumas de suas aulas.

Thaís atribui o sucesso que obteve com a aprendizagem de inglês como LE, em grande parte, ao fato de ter estudado no exterior (cf. excerto 32) e também à vivência cultural que ela adquiriu com esta experiência (cf. excerto 8). A participante acredita que esta experiência é uma das características fundamentais para a formação dos profissionais da área de línguas (cf. excerto 41) e funciona como passaporte para que eles possam ingressar no mercado de trabalho (cf. excerto 19), apesar de considerar que tal inserção possa, muitas vezes, ser considerada arriscada (cf. excerto 43) pelo fato de não possuírem conhecimento suficiente sobre a dinâmica da sala de aula. Como forma de minimizar tais riscos, Thaís observa que seria importante a experiência no exterior aliada à formação na área específica, neste caso, em Letras.

Segundo a participante, a formação adequada reflete no fato de ela considerar o professor de língua estrangeira como um facilitador entre o conhecimento e o entendimento do aluno. Deste modo, Thaís acredita que a formação contínua seja

extremamente importante para que o docente desenvolva tal habilidade (cf. excerto 9). Além disso, a formação específica na área de ensino/aprendizagem de línguas contribui para que o planejamento das aulas ocorra de maneira mais adequada e atinja as necessidades dos aprendizes. No caso de Thaís, suas experiências como professora de LE lhe renderam maior destreza na preparação das aulas (cf. excerto 21) e também no desenvolvimento de sua competência aplicada (cf. excerto 22) o que parece refletir em sua auto-confiança ao afirmar que suas aulas ficam mais interessantes (cf. excerto 53).

É importante salientar que Thaís atribui a qualidade de suas aulas não somente ao objetivo de ensinar a LE, mas também à necessidade de agradar os alunos que são vistos muitas vezes como clientes (cf. excerto 17) das escolas de idiomas. Esta crença da professora condiz com o cuidado que ela possui com seus alunos (cf. excerto 26) e com a crença de que eles fazem parte de um negócio (cf. excerto 18). Tal negócio é beneficiado pela crença de que não se aprende inglês em escola pública (cf. excerto 33) e de que os cursos de idiomas seriam os locais mais adequados para sua aprendizagem, apesar de ela afirmar que nem sempre se aprende a língua alvo nestas instituições (cf. excerto 34).

Para que o ensino da LE ocorra de maneira eficaz, Thaís aponta a motivação dos pais como sendo essencial para o sucesso dos alunos (cf. excerto 2), entretanto ela acredita que muitos deles não tenham interesse em se envolver com as atividades desenvolvidas pelos filhos. O cuidado que Thaís apresenta ao monitorar seus alunos em sala de aula parece, de certo modo, se relacionar a este fator afetivo que envolve a motivação em aprender uma LE. A participante ainda acredita que existem diferentes tipos de alunos, além daqueles que não possuem motivação (cf. excerto 37), existem ainda os que possuem um perfil ideal (cf. excerto 38) dotados de uma capacidade de aprendizagem mais rápida, e os que parecem ser motivados, no entanto possuem sérias dificuldades com a língua alvo (cf. excerto 40).

Para lidar com a variedade de estilos de aprendizes, Thaís considera como sendo bastante importante a utilização de grandes quantidades de materiais didáticos (cf. excerto 49), uma vez que eles colaboram para o desenvolvimento da parte oral, que é considerada por ela como um grande desafio para os estudantes brasileiros (cf. excerto 29) e também da parte estrutural da língua, outra grande barreira a ser transposta pelos aprendizes (cf. excerto 31). Deste modo, foi possível observar que Thaís utiliza, além dos recursos

oferecidos pelo livro didático utilizado em suas aulas, recursos advindos de outras fontes como vídeos, músicas e jogos (cf. excerto 51).

4.2 Contribuições.

Nesta parte do trabalho apresento quais podem ser as contribuições práticas (4.2.1), teóricas (4.2.2) e metodológicas (4.2.3) verificada neste estudo.

4.2.1 Contribuições práticas.

O presente estudo proporcionou uma oportunidade para se discutir mais a respeito de profissionais de língua inglesa como LE que atuam, principalmente, em centros de línguas por todo o país, mas que não possuem formação acadêmica na área de Letras. Neste sentido, o conhecimento mais aprofundado sobre como se dá a formação destes profissionais, quais são suas crenças e de que forma elas influenciam suas ações em sala de aula puderam ser aqui observadas e discutidas.

Este trabalho também proporcionou a uma professora sem formação em Letras a oportunidade de expor suas perspectivas em relação à profissão em que atua e registrou suas necessidades em relação às incertezas da sala de aula e ao contexto que ela está vinculada. Ao dar voz a estes profissionais, acredito que sejam abertas oportunidades para se ouvir também os alunos que são por eles ensinados, os donos das escolas que contratam seus serviços e, deste modo, iniciar um diálogo que possa resultar em um ensino de melhor qualidade e em condições de trabalho mais apropriadas para os professores de LE que se enquadram nesta situação.

4.2.2 Contribuições teóricas.

Este estudo pode contribuir para estudos realizados na área de crenças uma vez que ilustra a complexa relação entre crenças, ação e contexto confirmando que, segundo Bomfim (2008): a) as crenças em si podem configurar como sistemas complexos abrangendo uma valorização do ideal e do real; b) as crenças se relacionam entre si dentro de um sistema e a dinâmica entre crenças e contexto pode resultar em uma priorização de crença, sendo que a crença priorizada é que influencia a ação.

Outra contribuição do estudo é a de abordar a questão de professores de língua inglesa que atuam em centros de idiomas que não possuem formação na área de Letras.

Segundo Barcelos (2006) poucos estudos no Brasil analisam as crenças considerando as experiências prévias de aprendizagem. Este estudo, além de trabalhar com as experiências de aprendizagem, resgata as experiências de ensino, permitindo assim uma análise mais criteriosa sobre as possíveis origens das crenças deste tipo de professor.

4.2.3 Contribuições metodológicas.

Em relação à metodologia, este trabalho pode oferecer contribuições a estudos que tem a intenção de utilizar a abordagem contextual para a investigação em crenças, adotando entre os instrumentos de coletas de dados, a narrativa escrita.

A narrativa escrita permitiu à participante poder organizar, de acordo com seu tempo, seus pensamentos em relação à sua inserção no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Aliado aos outros instrumentos de coleta de dados como questionário, entrevista semi-estruturada, dentre outros, foi possível realizar um levantamento de crenças e experiências de maneira satisfatória para contrastar com os dados levantados por meio da observação de aulas. Neste sentido, a adoção da abordagem contextual contribuiu para relacionar as crenças, experiências e ações de Thaís dentro do contexto em que elas estavam inseridas.

4.3 Limitações do estudo.

Uma das dificuldades enfrentadas durante este estudo foi a questão do curto tempo dedicado às observações de aulas da participante. De acordo com a coordenação do instituto de idiomas em que as aulas foram observadas os alunos poderiam levantar questionamentos em relação à presença do pesquisador em sala por um longo período de tempo o que, de fato, não aconteceu. Em função da turma observada ser constituída não só por adultos, mas também por adolescentes, preferi não registrar imagens em vídeo para não causar transtorno às aulas de Thaís e pelo aconselhamento da direção em não expor os alunos menores sem autorização prévia dos pais. Contudo, mesmo com essas limitações, penso que a colaboração da informante durante a narrativa escrita e as entrevistas propiciaram momentos de reflexão interessantes para este estudo assim como para a professora em questão e, principalmente, para mim como professor/pesquisador.

4.4 Sugestões para futuras pesquisas.

Acredito que este estudo possa contribuir para o conhecimento das crenças de professores de inglês como LE que não possuem formação específica na área de Letras que atuam, principalmente, em institutos de idiomas em todo o país. Deste modo, para que estudos na área de LA possam amparar tais profissionais, sugiro que trabalhos posteriores possam investigar as crenças sobre o conhecimento da terminologia empregada nos livros didáticos por estes professores no intuito de aproximá-los de um de seus principais recursos em sala de aula. Além disso, seria interessante identificar o número destes profissionais e quais são suas condições de trabalho para que a legislação educacional pudesse ser mais específica em relação aos professores que estão vinculados ao ensino da língua estrangeira em cursos livres de idiomas no Brasil e também sugiro a investigação das crenças sobre o que é cultura e de que forma ela é abordada por professores nas salas de inglês como LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre a cultura de aprender e ensinar de uma professora de inglês como LE sem formação acadêmica na área de Letras procurou investigar suas experiências, crenças e ações permeadas pelo contexto em que todos estes fatores emergiam e se contextualizavam.

Abordar a questão dos professores de língua sem formação específica, além de contribuir para uma série de reflexões sobre o ensino/aprendizagem de LE lança também questionamentos de cunho político sobre como a sociedade se posiciona perante o exercício da profissão docente na esfera dos cursos de idiomas. Penso que a LA deva amparar de todas as formas os profissionais que atuam no ramo do ensino de línguas sem distinção, porém deve se organizar no sentido de criar mecanismos que regularizem a profissão junto aos poderes públicos responsáveis. É importante destacar que a formação adequada destes profissionais reflete de maneira direta sobre os aprendizes de LE.

Acredito que com este trabalho, tenha conseguido dar voz aos profissionais sem formação acadêmica na área de Letras que atuam em condições parecidas com as de Thaís. Ao ouvir suas vozes é possível repensar melhor o papel atribuído a estes professores e refletir sobre caminhos capazes de ajudá-los a se desenvolver na área de línguas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO. I. (Org.). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, p. 151-168, 1982.

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

AMARAL, M^a João *et. al.* O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, M. C. S. Preocupado com o futuro do ensino de LE? Uma sugestão: mergulhe no oceano das crenças educacionais dos professores da língua alvo e as otimize. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Belo Horizonte, 1997. p. 223-240.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no Curso de Letras. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

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

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence, In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 171-199.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

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

_____. Narrativas, crença e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, 2006.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Orgs.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 20-27.

BOMFIM, B. B. S. B. Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BREEN, M. P. The social context for language learning – a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, p. 135-158, 1985.

CARDOSO, R. C. T. The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction – managing theory and practice in the classroom – a booklet for teacher development. Campinas, SP: Artelíngua, 2. ed., 2004.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada (Ethical Issues in Applied Linguistics Research). *Linguagem & Ensino*, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2006.

CONCEIÇÃO, M. P. Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6. n. 2, p. 185-206, 2006.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002.

FÉLIX, A. Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

_____. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). In: *O professor de língua estrangeira em formação*. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores . 2005.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. London: Sage, 1998.

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

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

GONÇALVES, R. E.; RAMOS, M. A. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora, 1996.

HOSENFELD, C. Students' mini theories of second language learning. *Association Bulletin*, v. 29, n. 2, 1978.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

_____. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 110-129.

LAIA, D. P. A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (inglês). 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Armed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57- 65, 1991.

MÁLATER, L. S. *Teachers' beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study*. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 2003.

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

_____. *Qualitative research and case study applications in education*. rev. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MICOLLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 10. n. 1, p. 47-86, jan./jul, 2007.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge University Press, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.).

Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 53-84.

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

PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In: WEINER, P. P. (Org.). *Charles S. Peirce: selected writings*. New York: Dover, 1877/1958. p. 91-112.

RICHARDS, J. C. Growing up with TESOL. *English Teaching Forum*, v. 46, n. 1, p. 2-11, 2008.

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

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SILVA, K. A. “Espelho, Espelho Meu! Que Tipo de Professor de Língua(s) serei Eu?” Crenças e aglomerado de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). In: _____.; ÁLVAREZ, M. L. O. *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____.; ÁLVAREZ, M. L. O. *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1989.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIERIA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO (Org.). *O professor de Língua Estrangeira em formação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n.1, p. 3-12, 1986.

_____. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: _____; RUBIN, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987: 103-117.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICE A

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Linguística Aplicada
Pesquisador: Fabrício Ademar Fernandes
Orientadora: Prof^ª Dra Cynthia Ann Bell dos Santos**

SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DA PROFESSORA

Prezada professora,

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a sua participação como informante na coleta de dados para a realização desta pesquisa. Trata-se de um estudo de caso, portanto, o campo de coleta de dados será a sua aula de língua inglesa e todas as interações ali ocorridas.

Esta pesquisa envolverá os seguintes procedimentos durante a coleta dos dados: observação e gravação de aulas, notas de campo realizadas pelo pesquisador e uma entrevista semi-estruturada ao término de todas as observações efetuadas. Cumpre ainda reiterar que os dados coletados servirão somente para o projeto ao qual se vinculam, sendo assegurada a privacidade dos informantes.

Desde já, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

FABRÍCIO ADEMAR FERNANDES

Brasília, setembro de 2009

APÊNDICE B

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Linguística Aplicada
Pesquisador: Fabrício Ademar Fernandes
Orientadora: Profª Dra Cynthia Ann Bell dos Santos

TERMO DE CONSENTIMENTO – PROFESSORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, abaixo assinado, na condição de **professora** de inglês, manifesto minha intenção em participar, como voluntária, na pesquisa do professor Fabrício Ademar Fernandes, para coleta de dados para a dissertação do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB. Coloco-me à disposição do pesquisador para responder a questionários escritos e entrevistas, fornecer dados escritos sobre a aprendizagem dos meus alunos, bem como expresse minha permissão formal para que ele tenha acesso ao material didático que utilizo em sala de aula. Autorizo também a gravação de aulas durante o segundo semestre de 2009. Estou ciente de que a minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados junto aos meus alunos serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado.

Brasília, ____ de setembro de 2009

APÊNDICE C

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Linguística Aplicada
Pesquisador: Fabrício Ademar Fernandes
Orientadora: Prof^ª Dra Cynthia Ann Bell dos Santos**

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

À Coordenação do curso

Prezada coordenadora,

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a esta Coordenação autorização para coletar dados neste segundo semestre de 2009 nas aulas do curso de Básico 1 de inglês deste instituto de línguas.

Desde já, agradeço a colaboração da instituição para a realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

Fabrício Ademar Fernandes

AUTORIZAÇÃO

Estou ciente da solicitação acima e concordo que a pesquisa seja realizada nesta instituição.

Brasília, _____ de setembro de 2009.

Coordenadora pedagógica

APÊNDICE D

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Linguística Aplicada
Pesquisador: Fabrício Ademar Fernandes
Orientadora: Profª Dra Cynthia Ann Bell dos Santos

FOLHA DE ROSTO DO QUESTIONÁRIO

Sou aluno do curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB) e, como trabalho final do referido curso preciso realizar uma pesquisa que consiste, dentre outras atividades, em recolher dados e analisá-los a fim redigir uma dissertação na área de ensino e aprendizagem de línguas.

Portanto, solicito sua gentileza em responder ao questionário que se segue, salientando que, por motivos éticos, a identidade dos participantes desta pesquisa, será preservada.

Os dados aqui obtidos serão única e exclusivamente utilizados para o propósito acadêmico citado.

Desde já, antecipo meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

Brasília, _____ setembro de 2009

APÊNDICE E

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Linguística Aplicada
Pesquisador: Fabício Ademar Fernandes
Orientadora: Prof^a Dra Cynthia Ann Bell dos Santos**

QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA PARTICIPANTE

Nome fictício: _____

Idade: _____

1- Formação escolar/acadêmica:

Ensino Fundamental:

Nome da instituição de ensino: _____

Cidade: _____ Tipo de instituição: Particular Pública

Duração: início (ano) _____ , término (ano) _____

Ensino Médio:

Nome da instituição de ensino: _____

Cidade: _____ Tipo de instituição: Particular Pública

Duração: início(ano) _____ ,término (ano) _____

Ensino Superior:

Nome da instituição de ensino: _____

Cidade: _____ Tipo de instituição: Particular Pública

Curso: _____

Duração: início (ano) _____, término previsto (ano) _____

1.2- Experiência profissional (relacionada ao ensino/aprendizagem de língua inglesa):

Cargo: _____

Instituição de ensino: _____

Período: _____

Cargo: _____

Instituição de ensino: _____

Período: _____

Cargo : _____

Instituição de ensino: _____

Período: _____

Cargo: _____

Instituição de ensino: _____

Período: _____

Quais foram os motivos que contribuíram para que você se tornasse professora de inglês como língua estrangeira?

Quais eram suas expectativas em relação à profissão de professora? Quais objetivos profissionais/ pessoais você pretende alcançar?

Você passou por algum processo de treinamento/ aperfeiçoamento antes de atuar em sala de aula? Caso a resposta seja afirmativa, cite quais foram e descreva-os.

De que maneira você contribui para sua formação como professora de língua inglesa?

Após o término de sua graduação, pretende continuar lecionando na área de línguas? Justifique sua resposta.

2- Aprendizagem formal da língua inglesa

Quais foram as instituições freqüentadas, o local e o período:

3. Experiência sobre a aprendizagem de língua inglesa:

3.1. Livros textos utilizados nas aulas de inglês durante seu processo de aprendizagem da língua:

3.2. Outros materiais didáticos utilizados que você se lembre:

3.3. Professor(a) do qual você se recorda de forma positiva. (Não é necessário mencionar o nome; apenas explique a razão por você se lembrar desse professor(a):

3.4. Professor(a) do qual você se recorda de forma negativa. (Não é necessário mencionar o nome; só explique o motivo):

3.5. Uma aula de LE que impressionou você. Explique detalhadamente o tópico abordado pelo professor(a), as práticas pedagógicas adotadas por ele(a), a reação dos alunos, se os objetivos foram alcançados, dentre outros.

3.6 Os aspectos culturais da língua eram tratados de forma explícita por seus professores? Justifique.

3

3.7. Que atividades eram desenvolvidas com maior frequência nas aulas de inglês na sua experiência anterior de aprendizagem?

- a) memorização de diálogos
 - b) exercícios gramaticais
 - c) memorização de listas de palavras
 - d) filmes
 - e) atividades com músicas
 - f) produção ou leitura de textos
 - g) tradução de textos
 - h) jogos
 - i) contato direto com falantes nativos
 - j) outros. (favor especificar)
-
-

3.8 Você participa de eventos, seminários, congressos ou outros cursos de formação profissional? Você acredita que tais eventos/cursos poderiam contribuir para a sua formação? De que maneira?

3.9 Quais são seus planos/projetos para quando você terminar sua graduação? Você pretende continuar atuando como professora de inglês? Justifique.

APÊNDICE F

GUIA DE TÓPICOS PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Conceito de ensino de língua estrangeira.

O papel da língua inglesa como língua estrangeira.

Saber uma língua estrangeira

Fatores influenciam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Perfil de um bom aprendiz de inglês.

Fatores essenciais para o ensino aprendizagem LE.

Melhor abordagem, o método para o ensino de língua estrangeira.

Uma boa aula de inglês.

O papel do material didático no processo de ensino- aprendizagem de inglês.

O bom professor de inglês.

A formação do professor de inglês.

Como aborda o ensino da língua inglesa, tipos de atividades;

Tópicos que aborda na aula de inglês.

Impressão que possui dos alunos.

Lidando com os alunos que não falam em inglês em sala de aula.

Carga horária dos cursos de inglês.

Lidando com as condições impostas pela carga horária.

O que faria se pudesse mudar o curso de inglês para melhor.

Fatores que influenciam no desempenho dos alunos de inglês.

Características de um bom professor.

Pensamentos sobre o curso de idiomas, qualidade / desafios enfrentados pelos professores.

Relação teoria (ensino-aprendizagem de línguas)/ prática.

Dificuldades enfrentadas como professora.

O conceito de cultura.

Relação cultura / ensino-aprendizagem de línguas.

Conceito de formação de professores.

APÊNDICE G

EXEMPLO DE UMA NOTA DE CAMPO

Aula 1 Data: 20/10/2009 Início da aula: 07:30 Término da aula: 09:34

Número de alunos: 18 (entre adolescentes e adultos)

A professora iniciou a aula preparando o quadro eletrônico.

A aula foi iniciada em inglês.

Houve a apresentação do pesquisador aos alunos e vice-versa.

A professora corrigiu a atividade de casa exibindo slides do caderno de exercícios.

Foram exibidos slides sobre produtos tipicamente brasileiros. Em grupos, os alunos fizeram listas de produtos típicos do Brasil.

Os alunos falavam em português. A professora não se manifestava em relação a este tipo de comportamento.

Os estudantes ditavam palavras de suas listas e a professora as reproduzia no quadro.

Os alunos faziam perguntas uns aos outros sobre a atividade.

A professora pedia aos alunos que utilizassem a língua inglesa.

Os alunos abriram o livro. A pedido da professora os alunos observaram um artigo sobre produtos brasileiros. Em seguida, fizeram a repetição de palavras presentes no texto. Os alunos ouviram a leitura do texto feita pelo material de áudio.

A professora observava e auxiliava os alunos cuidadosamente durante as tarefas.

Apresentação do conteúdo: terceira pessoa do singular.

Prática do conteúdo apresentado: caderno de exercícios e correção no quadro.

Produção do conteúdo: jogo de adivinhações. Pouco tempo dedicado á produção.

Recursos didáticos utilizados: quadro eletrônico, multimídia, letra de música entregue aos alunos, livro texto, livro de exercícios.

O foco da aula recai principalmente sobre aspectos gramaticais. A temática da aula não é enfatizada e acaba sendo esquecida.

A correção dos erros de pronúncia e escrita ocorria no momento em que eram percebidos pela docente.

APÊNDICE H

TRECHO DE AULA GRAVADA E TRANSCRITA

A: *How was last class?*

A1: *Fine.*

A: *Was it O.K? Good.*

As: *(**)*

A: *You didn't come last class? So, let's just check. What exercise from the homework? See if it's O.K.*

A1: *C2.*

A: *O.K. (**) So, people, this is my friend Fabrício.*

As: *Nice to meet you!*

A: *He'll be here today and next class... and next class. Can you introduce yourselves to Fabrício? Say your name and maybe three or four pieces of information. Show Fabrício your good English. Say your occupation, your marital status. Right?*

A2: *Posso falar?*

A: *Yes! You start.*

A2: *I'm Luciana. I'm married. I have a little son and I work in Coca-Cola.*

A: *You what?*

A2: *I work in Coca-Cola.*

A: *Alright.*

A3: *I'm Aline. I'm single. I'm twenty years old. And I don't work. I just study.*

A4: *My name's Robinson. I'm married. I work Solução.(****) Risos*

A5: *I'm Élide. I'm single. I work in Channel Eventos.*

A6: *I'm Raquel, I'm single. I'm eighteen years old.*

B: *Hello. My name's Fabrício. I'm twenty six years old. I'm single. I study at UnB. I work hard teaching English...*

A: *Oh, yes he does. He's a very good teacher. So people, let's start with the homework, right? Page 103. So here, go to a restaurant. Is this a request or a suggestion?*

A: *Suggestion, so what do we put here?*

A1: *S.*

A: *S.*

A: *Open the door for me, request or suggestion?*

A1: *Request.*

A: *Request. So, can I or can you?*

A: *Can you, yes?! Can you open the door for me, please? Watch a football game, request or suggestion?*

A1: *Request.*

A: *Suggestion, So, let's put s. Use your mobile, request or suggestion?*

A1: *Request.*

A: *Request. Can I or can you? Can I or can you?*

A1: *Can I.*

A: *Can I. Play pocker tonight. Request or suggestion? Suggestion. So what's here?*

A1: *S.*

A: *Ok. See your wedding photos. Request or suggestion?*

A1: *Request.*

A: *So, can I or can you?*

A1: *Can I.*

A: *Yes!. Questions? Are you O.K? Alright.*

A1: *(***)*

A: *So people let's get into two groups. I'll give you two minutes to think about what is typical Brazilian. Just make a list. For example: play soccer, likes caipirinha, eats feijoada. Ok? Just a list.*

A1: *I love feijoada!*

A: *So you just write what is typical Brazilian and make the list. Right? Two minutes.*

(**)**

A: *Do you like churrasco?*

A1: *Galinha caipira. Carnaval. Parintins.*

As: *O quê?*

A: *It's in English! Alright. So, tell me your list. In English, no Portuguese. Tell me your lists.*

A1: *Eat feijoada, play soccer, samba,*

A: *Ok. In English: carnival. Ok, next one. What do we have?*

A1: *Drink caipirinha.*

A: *Ok. What else?*

A1: *Eat barbecue. Go to the beach. Capoeira.*

A: *Ok, do capoeira.*

(**)**

A: *Questions?*

As: *No.*

A: *O.k. Now , how do I make the question if I want to know if Robson is a typical Brazilian? How can I ask him if he eats feijoada?*

A1: *Do you...*

A: *Ok. Do you? Eat feijoada? And he says what? Play soccer? What's the question?*

A1: *Do you like soccer?*

A: *Yes! Carnival?*

A1: *Do you like carnival?*

A: *Ok. Drink caipirinha?*

A1: *Do you like caipirinha?*

A: *Drink is the verb. Do you like to drink caipirinha? Or do you like capirinha? Eat feijoada?*

A: *Do you eat feijoada? Or do you like feijoada? Yes, Robson you're right. You can say do you like to eat barbecue? Or just: do you like barbecue? Here's do you eat. Understand? Go to the beach? What's the question?*

As: *(**)*

A: *Yes. Do you go to the beach? Dance capoeira?*

A1: *Do you dance capoeira?*

A: *Yes. It's Just to make a question. You use the verb and do you. So now in groups of two and three, ask the questions to see who is a typical Brazilian, ok? Just two minutes.*

APÊNDICE I

MATERIAL EXTRAÍDO DO LIVRO TEXTO DOS ESTUDANTES

G2 He doesn't play football.

Aim(s) of the lesson:

► Talking about habits

VOCABULARY

NOUNS: carnival, parade, soap opera

ADJECTIVES: typical

VERBS: drink, eat, finish, like, interview

EXPRESSIONS: on holiday, Samba School parades, every (day)

GRAMMAR

Present simple: he / she
affirmative / negative

PRONUNCIATION

Present simple: - s, - es

SKILLS

Listening to an interview and to sentences

Speaking: talking about people's habits

RECYCLING

Verbs

Countries: Brazil - Britain

Days of the week

Nationality: Brazilian

Present simple: interrogative (Do you...?)

READING & SPEAKING

10 MIN

1 TS Books closed. Ask sts *Do you read books in your free time? What do you do at weekends? What do Brazilians do at weekends? Are you a typical Brazilian?* and teach *typical*.

Books open. Refer sts to the picture and ask *What's the name of Tim's magazine column? Who's the person in the photo? What's Kiko Mascarenhas's job?* Refer sts to the smaller pictures and teach *soap opera*, *barbecue* and *Carnival*.

IND Get sts to read Tim's article. Ask *What's it about?*

TS Refer sts to the text and elicit typical characteristics of Brazilians. Ask sts a question from the text and get sts to ask you two.

PW Have sts ask and answer questions. Monitor closely for fluency. Elicit a few exchanges from sts at the end.

LISTENING & GRAMMAR

20 MIN

2 CD2 Track 7

TS Read the sentences to sts and elicit guesses from sts.

PW Play CD track for sts to listen and write T(rue) or F(alse). Play track again, if necessary. Classcheck.

KEY: 1 F 2 T 3 T 4 F 5 F 6 T 7 F 8 F

3 CD2 Track 8

TS Write *typical Brazilian* on the B and ask *Do you think Kiko is a typical Brazilian?*

PW Play CD track for sts to listen and check. Play track again, if necessary. Classcheck and ask *Are you a typical Brazilian? What about your friends? Are they typical Brazilians? Why (not)?*

4 BOOK TRACK

TS Focus on the highlighted verb phrases and ask *What do they have in common? (3rd person singular -s)*

PW Tell sts to complete the Organizer using the highlighted verb phrases as models. Monitor closely for accuracy. Classcheck and highlight *has* and the contractions.

KEY: eats
plays
goes
doesn't
play
watch
doesn't
doesn't

TS Refer sts to the Tip box and highlight the changes in the verb form. Ask *Which do you think is more difficult: to use the correct verb form in English or in Portuguese?*

MULTIMEDIA TRACK

MM C2.4

TS Refer sts to the sentence on the screen. Elicit sentence with *He*. Click on ACTION to see animation. Repeat procedures for sentences 2 and 3.

Click on ACTION for negative. Elicit negative form. Click on ACTION to see changes. Repeat procedures for the other sentences.

Click on ACTION to see Organizer.

PW Tell sts to complete the Organizer using the highlighted verb phrases as models. Monitor closely for accuracy. Classcheck and highlight *has* and the contractions. Click on ACTION to check.

APÊNDICE J

MATERIAL EXTRAÍDO DO LIVRO TEXTO DOS ESTUDANTES

C2

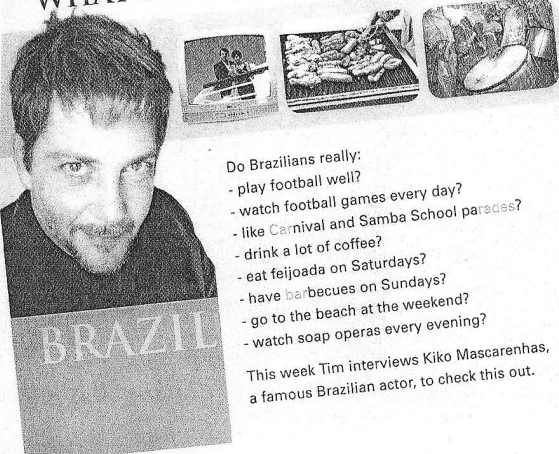
He doesn't play football.

1 Read the introduction to Tim's article. What's it about? In pairs, answer the questions about yourself. Are you similar or different to a stereotypical Brazilian?

A Do you play football well?

B Yes, ... / No, ...

WHAT'S A TYPICAL BRAZILIAN?



Do Brazilians really:

- play football well?
- watch football games every day?
- like Carnival and Samba School parades?
- drink a lot of coffee?
- eat feijoada on Saturdays?
- have barbecues on Sundays?
- go to the beach at the weekend?
- watch soap operas every evening?

This week Tim interviews Kiko Mascarenhas, a famous Brazilian actor, to check this out.

2 Listen to Kiko's interview. Are these sentences true [T] or false [F]?

1. [] Kiko plays football very well.
2. [] He doesn't watch football games.
3. [] He likes Carnival, but he doesn't like Samba School parades.
4. [] He doesn't drink coffee in the morning.
5. [] He eats feijoada on Saturdays.
6. [] He doesn't have barbecues on Sundays.
7. [] He goes to the beach a lot.
8. [] He likes soap operas.

3 Listen to Kiko's sentences and check. Is Kiko a typical Brazilian?

TIP

Verbs ending in x, s, z, sh, or ch get -es for *he, she* and *it*.

relax + s → relaxes
 watch + s → watches
 finish + s → finishes

4 Look at the parts in yellow in #2 and complete the Organizer.

↔ Page 104 #1

5 In pairs, correct the false sentences in #2.

NUMBER 1 Kiko doesn't play football very well.

6 Pronunciation: -s / -es.

1. Listen and repeat.
 - a. drinks → She drinks a lot. /s/
 - b. stays → He stays at home in the evening. /z/
 - c. relaxes → She relaxes at the weekend. /z/
2. Say aloud the words in the Tip box and the sentences in the Organizer.

30 BARBECUE-951200PHOTO.COM / POCO_BW

APÊNDICE K

C2 Activity Book

VOCABULARY

Nouns: carnival, parade, soap opera
 Adjectives: typical
 Verbs: drink, eat, finish, like, interview
 Expressions: on holiday / samba school parade / every (day)

1 Tick (✓) the correct option.

- Daniel _____ volleyball at the beach every Saturday.
 play don't play plays doesn't plays
- Stella _____ TV every day. She loves soap operas!
 doesn't watch watch don't watch watches
- Fred _____ beer but he drinks wine.
 drinks doesn't drink don't drink drink
- Tricia _____ pets. I don't know why but she hates animals.
 doesn't have has don't have have

2 Read the information about João.
 Write sentences about him. Is he a typical Brazilian?

- eat *feijoada* ✗
- drink a lot of coffee ✓
- usually go to the beach at the weekend ✓
- like Carnival ✗
- watch football games on TV ✓
- play football well ✗
- have barbecues on Sundays ✓
- relax with friends at the weekend ✓



- João doesn't eat *feijoada*.
- He _____ a lot of coffee.
- He _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

3 Make true sentences.

- The president of Brazil _____ (live) in a flat.
- Ronaldinho Gaúcho _____ (play) volleyball professionally.
- My English teacher _____ (work) in an office.
- My mobile _____ (have) a 10,000 pixel camera.
- My best friend _____ (like) Brazilian pop music.

4 Make the sentences negative.

- Cindy goes out at the weekend.

- Louise and Mike eat *feijoada* a lot.

- Peter stays at home on Sunday afternoon.

- My parents and I watch soap operas every day.

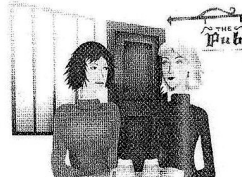
- Steve has barbecues with his friends on Saturdays.

5 Complete the sentences with the verb in brackets in the correct form: affirmative or negative.

- That's a great car! My wife _____ it too. (love)
- Rodrigo and Carla are vegetarian. They _____ barbecue at all. (eat)
- Kate is so intelligent! She _____ Portuguese, Spanish and French very well. (speak)
- I _____ soap operas! They're very boring. (like)
- Amanda _____ orange juice every day. It's her favourite juice. (drink)
- My family and I _____ at home at the weekend. We usually relax at the beach or play a ball game at the club. (stay)

6 Listen to Lisa and Vera's conversation (CD Track 47).
 True [T] or False [F]? Correct the false sentences.

- Vera's brother is a lawyer.
 [F] Vera's brother is a writer.
- Her brother likes coffee very much.
 [] _____
- Daniel doesn't play football very often.
 [] _____
- Lisa doesn't think Daniel's a typical Brazilian.
 [] _____
- Vera doesn't watch TV.
 [] _____
- Vera doesn't think she's a typical Brazilian.
 [] _____



APÊNDICE L

MATERIAL EXTRA UTILIZADO PELA PARTICIPANTE

GIRL FROM IPANEMA
(Vinicius DeMoraes / Norman Gimbel /
Tom Jobim)

Tall and tanned and young and lovely
the _____ f_____ Ipanema go__ walking
and when _____ pass__
each man she _____
go__ Aaah!

When she _____ it's like a samba
that swings so cool and sways so gently
that when she _____
each man she passes
_____ Aaah!

Oh - but he _____ so sadly
How - can he tell her he _____ her
He - would just give his heart gladly

But each day when she _____ to the
sea
She _____ straight ahead not at he

Tall and tanned and young and lovely
the girl from Ipanema _____ walking
and when she _____
he _____
but she _____ n't see
no she doesn't see
she just _____ n't see...