UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO E EDUCAÇÃO COMPARADA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSI THOMÉ ZERBINATI

**Nas tramas das culturas de ensinar e aprender língua estrangeira:
Um estudo das práticas de ensino de duas professoras de inglês de um contexto bastante
específico**

Versão corrigida

SÃO PAULO
2013

JOSI THOMÉ ZERBINATI

**Nas tramas das culturas de ensinar e aprender língua estrangeira:
Um estudo das práticas de ensino de duas professoras de inglês de um contexto bastante
específico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Educação do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic.

Versão corrigida

A versão original encontra-se disponível tanto na Biblioteca da FEUSP quanto na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP

SÃO PAULO

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.132 Zerbinati, Josi Thomé
Z58n Nas tramas das culturas de ensinar e aprender língua estrangeira : um estudo das práticas de ensino de duas professoras de inglês de um contexto bastante específico / Josi Thomé Zerbinati ; orientação Vojislav Aleksandar Jovanovic. São Paulo : s.n., 2013.
193 p. : il

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

1. Aprendizagem de língua estrangeira 2. Língua inglesa – Estudo e ensino 3. Escola pública 4. Prática de ensino I. Jovanovic, Vojislav Aleksandar, orient.

Nome: ZERBINATI, Josi T.

Título: Nas tramas das culturas de ensinar e aprender língua estrangeira: um estudo das práticas de ensino de duas professoras de inglês de um contexto bastante específico.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) Livia de Araújo Donnini Rodrigues

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Instituição: UnB

Assinatura: _____

*A meus pais, Regina e José Roberto,
fontes infinitas de amor.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic, pela orientação, paciência e por ter dividido comigo momentos preciosos de discussões durante o percurso da graduação e da pós-graduação. Obrigada, professor, por ter me inspirado.

À Profª. Drª. Livia de Araújo Donnini Rodrigues e ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pelas relevantes contribuições e sugestões por ocasião do Exame de Qualificação.

Às professoras participantes desta pesquisa, funcionários, alunos e pais pela colaboração, disponibilidade e generosidade.

Aos meus queridos pais e familiares que sempre me motivaram e encorajaram-me. Agradeço a confiança e o respeito que tiveram por mim e a presença de vocês na minha vida.

Minha imensa gratidão a Reinaldo José Figueira pelo incentivo e companheirismo.

Aos eternos amigos, que me acompanharam nesta jornada.

RESUMO

ZERBINATI, J. T. **Nas tramas das culturas de ensinar e aprender língua estrangeira: um estudo das práticas de ensino de duas professoras de inglês de um contexto bastante específico**, 2013. 193 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A língua estrangeira (LE) é um importante veículo de comunicação e sua aprendizagem contribui para a formação integral de cidadãos, preparando-os para atuarem no mundo contemporâneo. Embora haja uma trajetória de conquistas na esfera de ensino público, existem, por outro lado, pesquisas que obtiveram resultados que indicam um processo insatisfatório de ensinar e aprender LE na rede, além de verificarem um deslocamento do ensino de LE da escola para os cursos de idiomas. O ambiente desta investigação refere-se à escola pública porque este é o lugar a que todos os sujeitos têm o direito de acesso e de aprendizagem satisfatória e, também, onde são identificados os mais graves problemas em relação ao processo de ensinar e aprender LE. Logo, esta pesquisa preocupa-se com o processo educacional e investiga as culturas de ensinar de duas docentes de LE de uma escola situada no interior do Estado de São Paulo e as implicações decorrentes das escolhas por determinadas práticas de ensino. Para tanto, o estudo teve como objetivo levantar, inicialmente, um panorama das crenças dessas professoras para, depois disso, compreender de que forma estas crenças orientam suas ações pedagógicas e quais são as consequências de tal feito, levando-se em conta alunos de um contexto bastante peculiar. O referencial teórico que orientou a análise advém das posições de Almeida Filho (2007, 2008), Barcelos (2006, 2007), entre outros autores. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com as docentes de LE, observação de algumas de suas aulas e entrevistas com alunos e seus pais. Após a análise, identificou-se que, para uma das docentes, a crença sobre o alunado é a que, substancialmente, provoca suas ações para o ensino da LE; para a outra, a crença sobre o ineficaz ensino de LE da escola pública é a que rege suas práticas. Ambas docentes acreditam que a maioria de seus alunos não é capaz de executar grande parte das tarefas sem orientação. Verificou-se, ainda, que a formação deficiente de professores de línguas corrobora a já tradicional crença de que não é possível aprender LE na escola pública, influenciando as culturas de ensinar e aprender LE de uma sociedade, por conseguinte, de professores e alunos, que fazem parte dela. Todo o percurso deste trabalho e seus resultados visam, ainda que de forma bastante modesta, oferecer uma contribuição aos leitores professores, ou futuros professores, e pesquisadores da área que procuram compreender e refletir sobre o processo de ensinar e aprender uma LE na escola pública.

Palavras-chave: escola pública; ensino de LE (inglês); crenças; culturas de ensinar e de aprender línguas.

ABSTRACT

ZERBINATI, J. T. **In the conspiracy of the cultures of teaching and learning foreign languages: a study of teaching practices of two teachers of English in a very specific context**, 2013. 193 p. Thesis (Master) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

The foreign language (FL) is an important vehicle of communication and its learning contributes to the integral formation of citizens, preparing them to act in the modern world. Although there is a trajectory of achievements in the sphere of public education, there are, on the other hand, studies that have obtained results that indicate an unsatisfactory process of teaching and learning FL in this kind of school, in addition to verifying a displacement of the teaching of FL school for the language courses. The environment of this research refers to public school because this is the place that all subjects have the right to access and to learn satisfactory. Public schools are places where the most serious problems are identified in relation to the process of teaching and learning FL. Therefore, this research cares about the educational process and investigates the cultures of teaching of two teachers of FL of a school located in the hinterland of the State of São Paulo and the implications of the choices for certain teaching practices. Our study aimed to raise, initially, a panorama of the beliefs of these two teachers in order to understand how these beliefs are conducting their pedagogical actions and to see also the consequences of such actions taking into account students in a quite peculiar context. The theoretical framework that guided the analysis comes from the positions of Almeida Filho (2007, 2008), Barcelos (2006, 2007), among other authors. The data were collected through interviews with teachers of FL, observation of some of their classes and interviews with students and their parents. The analysis found that one of the teachers believes her students are not able to learn FL. The professional practice of the other one is governed by the idea about the ineffective teaching of FL in public schools. Both teachers believe that most of their students are not able to execute most tasks without guidance. Also, it was found that the poor training of language teachers corroborates the already traditional belief that it is not possible to learn FL in public school is influencing the cultures of teaching and learning FL of a society. Therefore, teachers and students are part of this situation. This research aims to offer a modest contribution to teachers or future teachers, and researchers.

Keywords: Public school; teaching of FL (English); beliefs; cultures of teaching and learning languages.

FIGURAS

Figura 1 – Avaliação elaborada por Ana e aplicada aos seus alunos.....	86
Figura 2 – Avaliação elaborada por Beatriz e aplicada aos seus alunos	93
Figura 3 – Localização da residência dos alunos da 7ª série A no mapa da cidade.....	99

QUADROS

Quadro 1 – Horário das aulas no período da manhã.....	41
Quadro 2 – Horário das aulas no período da tarde.....	42
Quadro 3 – Entrevista semiestruturada – Questões gerais.....	43
Quadro 4 – Entrevista semiestruturada – Questões específicas.....	44
Quadro 5 – Questões que nortearam a entrevista com pais e alunos.....	45
Quadro 6 – Observação de aulas da professora Ana.....	48
Quadro 7 – Observação de aulas da professora Beatriz.....	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
REDE DE PROBLEMAS	18
1.1 Contextualização do problema.....	18
1.1.2 Crenças, abordagem e cultura de ensinar.....	20
1.1.3 Breve história: ensino superior e formação de professores.....	26
1.1.4 O ensino de línguas no Brasil.....	29
1.1.5 Profissão docente.....	31
1.2 Objetivos e perguntas da pesquisa.....	33
1.3 Justificativa.....	35
CAPÍTULO 2	
EMBRENHANDO-SE NA REDE: METODOLOGIA DE PESQUISA.....	38
2.1 Iniciando o percurso: descrição da entrada em campo.....	39
2.2 O Campo.....	40
2.2.1 A instituição de ensino.....	40
2.2.2 A professora Ana.....	42
2.2.3 A professora Beatriz.....	43
2.2.4 A 7ª série A.....	43
2.2.5 A 7ª série D.....	44
2.3 Procedimentos.....	45
2.3.1 Entrevista.....	45
2.3.2 Observações.....	49
2.3.3 Permanência na secretaria da escola.....	52
CAPÍTULO 3	
O DESTAMAR DA REDE: ANÁLISE DOS DADOS.....	53
3.1 Dados coletados nas entrevistas com as professoras-participantes.....	54
3.1.1 Blocos de crenças: professora Ana.....	55
I. Alunos.....	55
II. Ensino de LE.....	59
III. Bom professor.....	62
IV. Profissão e ambiente de trabalho.....	62
V. Língua estrangeira na escola pública.....	63
VI. Questões culturais e sociais.....	64

3.1.2 Blocos de crenças: professora Beatriz.....	65
I. Língua estrangeira na escola pública.....	65
II. Ensino de LE.....	69
III. Bom professor e boa aula.....	71
IV. Alunos.....	72
V. Profissão e ambiente de trabalho.....	73
VI. Escola de idiomas.....	74
VII. Questões culturais e sociais.....	75
3.2 Dados coletados durante a observação de aulas.....	76
3.2.1 Professora Ana.....	76
I. Aula 1.....	76
II. Aula 2.....	76
III. Aula 3.....	77
IV. Aula 4.....	77
V. Aula 5.....	78
VI. Aula 6.....	79
VII. Aula 7.....	80
VIII. Aula 8.....	80
IX. Aula 9.....	81
X. Aula 10.....	81
XI. Aula 11.....	83
XII. Aula 12.....	84
XIII. Aula 13.....	85
XIV. Aula 14.....	86
XV. Aula 15.....	86
XVI. Aula 16.....	86
XVII. Aula 17.....	87
XVIII. Aula 18.....	89
XIX. Aula 19.....	89
3.2.2 Professora Beatriz.....	90
I. Aula 1 e aula 2.....	90
II. Aula 3 e aula 4.....	91
III. Aula 5.....	92
IV. Aula 6.....	93

V. Aula 7 e aula 8.....	94
VI. Aula 9 e aula 10.....	96
VII. Aula 11 e aula 12.....	97
VIII. Aula 13 e aula 14.....	98
IX. Aula 15 e aula 16.....	99
3.3 Dados coletados nos cadastros dos alunos.....	100
3.4 Dados coletados nas entrevistas gravadas e escritas com alunos e pais de alunos....	102
3.4.1 Expectativas dos pais.....	105
I. Em relação à aprendizagem da LE.....	105
II. Em relação à professora de inglês.....	106
III. Em relação à escola.....	107
3.4.2 Expectativas dos alunos.....	109
I. Em relação à aprendizagem da LE.....	109
II. Em relação à mudança de vida por conhecer a LE.....	110
III. Em relação à escola.....	111
IV. Em relação à professora de inglês.....	113
V. Em relação à disciplina “inglês”.....	114
3.5 Discussão.....	116
CAPÍTULO 4	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
APÊNDICE.....	136

INTRODUÇÃO

A escola pública de ensino básico é a responsável por promover a formação integral de seus alunos e atender às suas diversidades. Sendo assim, ela é o *locus* da aprendizagem de todas as disciplinas previstas no currículo escolar, inclusive, a de língua estrangeira (LE). Muitas vezes, este é o ambiente onde os alunos têm a única chance de aprender uma LE para, dessa forma, inserir-se no mundo globalizado bem como divulgar e acessar informações que não são veiculadas em língua portuguesa.

Embora haja uma trajetória de conquistas na esfera de ensino público, existe, por outro lado, uma sequência de pesquisas que obtiveram resultados negativos sobre o processo de ensinar e aprender LE na rede, além de verificarem um deslocamento do ensino de LE da escola de ensino básico para os cursos de idiomas, como Barcelos, Batista e Andrade (2004); Abrahão (2004); Coelho (2006); Almeida Filho (2007, 2008), entre outros pesquisadores.

Diante disso, como ponto de partida para o presente estudo, tem-se a curiosidade de compreender-se o porquê da existência de um discurso de toda uma sociedade sobre a ineficaz educação oferecida pela escola básica pública, mais especificamente, sobre o ensino de LE (inglês), considerado como “fraco” por muitos, e, ainda, da consideração de que “não se aprende língua estrangeira na escola pública”.

Entende-se que uma opinião tradicional acerca do ensino público, como as demonstradas acima, envolve toda uma sociedade, da qual alunos e professores fazem parte e, por conseguinte, “bebem” desta cultura e não se desfazem dela ao entrarem na sala de aula, pelo contrário: a cultura age consideravelmente nas ações docentes e discentes. De acordo com Shulman (1989), a vida na sala de aula recebe influências dos sujeitos que estão implicados no processo de ensinar e aprender, ou seja, professores e alunos, visto que eles trazem para a sala antecedentes culturais de diferentes comunidades sociais e linguísticas.

Mais tarde, o contato com os PCN – que trazem, obviamente, junto de outras orientações extremamente importantes para o exercício da docência, a necessidade de se desfazer a crença de que não se aprende LE na escola pública – provocou uma série de indagações que culminaram em questionamentos pessoais, tais como: por que existe a crença de que não é possível aprender LE na escola pública? O que ocorre, de fato, dentro da sala de aula (ou fora dela), que não permite, por inteiro, que os alunos da escola pública tenham acesso a um ensino e a uma aprendizagem de LE considerada satisfatória?

Com o intuito de desvendar essa problemática, parte-se da premissa de que as crenças agem como um dos elementos responsáveis por escolhas de práticas de ensino docentes.

Segundo (Pajares, 1992), são elas que definem as tarefas e selecionam os instrumentos para realizá-las, determinando os comportamentos docentes. Além disso, tem-se que a competência mais básica de um professor, segundo Almeida Filho (2008), é a chamada competência implícita, que é formada pelas intuições, crenças e experiências de cada sujeito. Portanto, uma abordagem de ensinar é apoiada, no mínimo, por uma competência implícita. Desta forma, crenças são tratadas, neste estudo, como um relevante ingrediente para o processo de ensinar e aprender línguas.

Instrumento importante para o desenrolar deste estudo, tem-se o conceito de abordagem de ensinar e o de cultura de ensinar. Para Almeida Filho (2008:13), abordagem de ensinar refere-se ao conjunto de disposições que orientam as ações do professor para o ensino da LE, como o

planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

A abordagem de ensinar, portanto, constitui-se em uma filosofia de trabalho, elemento fundamental que orienta as ações docentes. Além disso, este autor versa sobre uma força que condiciona o processo de ensinar e aprender línguas, que é a tradição (de ensinar e de aprender) que pode estar enraizada a uma região, cidade ou escola, condicionando o ensinar e o aprender destes locais.

Segundo Reynaldi (1998:29), cultura de ensinar são as

crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que temos sobre como ensinar, reflexo de como fomos ensinados (cultura de aprender e aspectos da formação de professores) e de nossa visão desse ensino (...) cultura de ensinar inclui nossas crenças sobre o que é o aluno e o que se pode esperar dele, sobre o que é linguagem humana, sobre as teorias de ensino e o que incorporamos delas e sobre a profissão de professor (aproximando-se da abordagem). Mesmo que não consigamos verbalizá-las, estas crenças estão dentro de nós e se manifestam nas nossas atitudes (prática)

Permeiam a cultura de ensinar, portanto, “as crenças, percepções, atitudes, blocos de memórias, intuições e mitos espontaneamente constituídos sobre a língua/linguagem, ensino e aprendizagem” (SANDEI, 2005:57). Neste trabalho, portanto, entende-se que abordagem de ensinar e cultura de ensinar são conceitos sinônimos, visto que carregados de contribuições pessoais tanto de alunos como de professores.

Como outro agravante para a problemática de um ensino público de LE considerado negativo, tem-se a formação docente que, embora não seja tratada neste estudo com a merecida

atenção – visto que o recorte dado a esta pesquisa refere-se às crenças docentes arroladas em suas abordagens ou culturas de ensinar e as implicações deste fato para o ensino e aprendizagem da LE – considera-se que grande parte dos docentes que leciona LE na escola pública apresenta elevadas limitações linguístico-comunicativas (Sandeí, 2005).

Esta ocorrência leva os professores a não se comunicar na LE, deixando de manter interações entre eles e seus alunos, não estimulando os estudantes a manifestar-se na LE, produzindo, assim, um ensino parco de uma LE que, sem a qual o sujeito (aluno) estará sentenciado a viver à margem de informações necessárias para estabelecer relações com o mundo; será desestimulado a sonhar com uma vida diferente da que seus pais têm; será desprovido, portanto, de uma formação integral.

No Brasil, existem numerosas instituições de ensino superior (IES), principalmente privadas, que oferecem graduação em Letras. Contudo, para Sampaio (1991), a maioria dessas instituições são voltadas apenas para o ensino, e a pesquisa é considerada irrelevante. Sendo assim, o aumento das IES do setor privado, governado pelas leis de mercado e demonstrando desigualdade em termos geográficos, sociais, econômicos e culturais, tem como resultado uma qualidade de formação docente considerada secundária. Por outro lado, estas IES oferecem cursos, como a graduação em Letras, considerados de baixo custo, sendo procurados pela população com menor poder aquisitivo, mas que deseja ter um diploma para atuar num mercado de trabalho diferenciado.

Para Sandeí (2005), o docente vem sendo responsabilizado pela qualidade (ou a falta dela) do ensino de línguas. Para a autora, ele não é o único responsável: deve-se levar em consideração que o professor, muitas vezes, é formado por instituições de qualidade duvidosa, as salas de aula são numerosas, a carga horária da disciplina é reduzida, etc. Por conta disso, o professor começa a pensar que é um sujeito incapaz para mudar tal situação, acreditando que a educação não é a promessa de um futuro melhor (Esteve, 1995). Contudo, considera-se que o docente, como sujeito, é também responsável por sua formação e, por isso, é seu dever refletir sobre o papel que está desempenhando e avaliar suas ações, como ainda pensar sobre como aprendem seus alunos.

Logo, é dever do docente fazer cursos de aperfeiçoamento, visto que sua formação como profissional não está pronta; na verdade, ela nunca acaba, pois o processo formativo é constante. Ter um professor que reflete sobre sua própria formação é um direito do aluno; oxalá todos os alunos se espelhassem em professores reflexivos e que administram seu próprio processo de formação.

Além disso, é comum observar alguns alunos indiferentes à aprendizagem da LE nas salas de aulas da escola pública (Almeida Filho, 2008), fato que provoca, até mesmo, a desilusão dos professores. Contudo, este fato não justifica o aluno não poder “vivenciar a experiência de aprender outra língua “(ALMEIDA FILHO, 2008:27)”, ou seja, o docente não deve subtrair o direito à aprendizagem deste estudante apenas porque ele não tem objetivos claros para aprender uma LE, pelo contrário, o docente é desafiado a tocá-lo para que o aluno perceba quão importante é a sua aprendizagem.

Por tudo isso, elege-se uma instituição de ensino e docentes de LE como “peças” iniciais para a busca por respostas aos primeiros questionamentos, observando, de modo contextualizado, como as crenças docentes agem sobre as ações dos professores e de que forma esse fato implica a aprendizagem da nova língua.

Logo, esta pesquisa objetiva levantar, inicialmente, um panorama sobre crenças de duas docentes de LE de um contexto bastante específico para, depois disso, compreender de que forma essas crenças orientam as práticas pedagógicas dessas professoras e quais são as implicações de tal feito para o ensino da LE e sua aprendizagem, levando-se em conta alunos que advêm de um contexto peculiar.

O ambiente idealizado para a pesquisa é considerado como a “escola tradicional” da cidade; esta condição foi-lhe atribuída pela sociedade, pois muitos cidadãos a enxergam como uma instituição que trabalha a educação escolar seriamente e o faz há muitos anos, visto que a escola é bem antiga; alguns alunos e seus pais, portanto, debruçam suas esperanças educacionais sobre ela.

Para a investigação sobre as culturas de ensinar de duas docentes de LE desta escola, que se localiza numa pequena cidade do interior do Estado de São Paulo, e suas implicações para o ensino da língua, propõe-se encontrar respostas para as indagações seguintes:

- Quais são as concepções gerais sobre o processo de ensino e aprendizagem que as docentes de LE de um contexto bastante específico verbalizam e manifestam?
- Quais as evidências que podem ser detectadas no sentido de que crenças se transformam em ação de ensino nas práticas das professoras?
- De que forma estas crenças influenciam o ensino e aprendizagem de LE no contexto investigado?

A trajetória deste estudo organiza-se em quatro capítulos, a saber:

O primeiro capítulo contextualiza o leitor sobre o problema investigado bem como a bibliografia lida que embasa as discussões: é levantado o conceito de crenças, abordagens ou culturas de ensino (Barcelos (2006, 2007); Almeida Filho (2007, 2008)); breve história da

constituição do ensino superior e, por conseguinte, da formação docente e o ensino de línguas no Brasil (Chagas (1957), Sampaio (1991), Pavan (2012)); profissão docente, ou seja, o ser docente e sua trajetória profissional e pré-profissional (Silva (2007, 2009)); objetivos, perguntas que nortearam este trabalho e a justificativa para a presente pesquisa.

O capítulo 2 dedica-se à metodologia de investigação, discutindo sobre a entrada em campo e descrevendo a instituição de ensino bem como os procedimentos para a coleta de dados (Erickson (1984, 1989), Rockwell (2009)): entrevista com as docentes, alguns alunos e seus pais, e observação de aulas de LE; descrição das duas docentes que são sujeitos desta pesquisa e das salas acompanhadas a fim de traçar o universo investigado.

No capítulo 3, desenvolve-se, densamente, toda a análise e discussão dos dados elaborados via entrevistas e observação de aulas. Além disso, é neste capítulo que as perguntas de pesquisa são respondidas.

No capítulo 4 são esboçadas as considerações finais sobre a presente pesquisa.

Todo o percurso deste estudo e seus resultados visam, ainda que de forma bastante modesta, oferecer uma contribuição aos leitores professores, ou futuros professores, e pesquisadores da área que procuram compreender, ainda que repleto de tormentas, o primoroso processo de ensinar e aprender uma LE na escola pública.

CAPÍTULO 1

REDE DE PROBLEMAS

Todo o indivíduo tem o direito de ser preparado para elaborar pensamentos autônomos para que ele decida, por si mesmo, como deve agir no mundo. A escola tem como finalidade promover a formação integral (intelectual e afetiva) e atender às diversidades de seus alunos.

Assim, a instituição pública de ensino tem como objetivo garantir atendimento e formação a todos os cidadãos do país. Embora haja registros de uma trajetória de conquistas (ampliação da oferta de ensino, baixo índice de evasão escolar, etc.), há pesquisas que ainda apontam para problemas relativos ao ensino público e de qualidade.

Para Leffa (1999), no momento em que se valoriza o conhecimento que é oferecido pelas escolas, cria-se um contexto favorável para a aprendizagem da língua estrangeira (doravante LE), veículo importante para a divulgação e acesso de informações que não circulam em língua portuguesa. Esta aprendizagem prepara o contato entre seres humanos falantes de línguas e de culturas diferentes, promovendo novos conhecimentos socioculturais, e, portanto, fazendo sintonia com os propósitos da escola na formação do aluno.

A escola pública, por sua vez, cumpre seu papel como instituição social formadora oferecendo o ensino de LE moderna a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental¹ devido, também, à demanda de conhecimento de outras línguas que a sociedade contemporânea registra.

Contudo, alguns pesquisadores parecem encontrar, como resultado de seus trabalhos, informações sobre a existência de uma deficiente eficácia do processo de ensino e aprendizagem de LE nas escolas públicas, além da constatação de que a função do ensino de LE tem sido deslocada da escola básica para os cursos de idiomas.

Considerando tais premissas, neste primeiro capítulo, pretende-se contextualizar o problema a ser investigado, mostrando ao leitor o caminho percorrido, inclusive na literatura especializada, para se chegar às perguntas, objetivos, hipóteses e justificativa da presente pesquisa.

1.1 Contextualização do problema

¹ O segundo ciclo refere-se aos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, 5ª série/6º ano, 6ª série/7º ano, 7ª série/8º ano e 8ª série/9º ano, nos quais existe uma equipe pedagógica composta por professores especialistas em diferentes disciplinas, inclusive, em LE.

A resolução² número 1 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de 1985 (SE Nº 1 de 7 de janeiro de 1985), surgiu para alterar algumas diretrizes para o ensino de LE desde a reforma introduzida em 1971³. Entre várias disposições, a resolução propunha que a promoção do aluno nessa disciplina seria feita por meio de sua assiduidade e a avaliação decorrente do curso realizar-se-ia apenas para fins de aproveitamento e planejamento. Tal medida, no entanto, em vez de incentivar, limitou e descaracterizou o ensino de LE como disciplina, tornando-a uma atividade não-promocional no currículo escolar e, pior, aos olhos dos pais, alunos e sociedade em geral, tornou-se uma disciplina sem prestígio e sem respeito.

Alguns anos depois, Jovanovic (1992:181) declarou em seu artigo que “(...) um estudante é submetido a cursos regulares de línguas estrangeiras durante, pelo menos, sete anos de sua vida escolar, sem que, ao final do processo, seja capaz de comunicar-se de modo razoável na língua estrangeira”.

Mais tarde, Barcelos; Batista e Andrade (2004:19) observaram, como um dos resultados de pesquisa realizada, a presença de crenças sobre a escola pública, visto que seus informantes “afirmaram que não se aprende inglês” nestas instituições de ensino.

Abrahão (2004:148) também revelou em seu artigo um trecho em que analisa as origens das crenças de seus informantes, demonstrando que todos eles discordam da afirmação: “Aprende-se inglês na escola pública”. Coelho (2006) concluiu que jovens da rede pública de ensino são excluídos do mercado de trabalho devido à insatisfatória eficiência do ensino público de LE.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE, 1998), além de fornecer orientações sobre o ensino da LE, elucidam a necessidade de se desfazer a atitude referente à sua aprendizagem nas escolas: “(...) deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola” (PCN, 1998:65).

Fatos como os descritos, assim como sugere Almeida Filho (2007), contribuem para uma impressão “difusa” e de “descompromisso” em relação ao ensino público da LE, provocada também pela falta de uma política de ensino de línguas com objetivos claros.

Na verdade, constatações como estas formam uma opinião – diga-se, uma opinião tradicional – de ensino de LE sem um mínimo de eficácia oferecido pela escola pública; tradição esta que é capaz de envolver uma rede de ensino, uma escola, um professor, um aluno e seus

² Resolução SE de 07/01/1985.

³ Reforma introduzida pela Lei 5692 em 1971.

país e que influencia, substancialmente, a abordagem ou a cultura de ensinar e de aprender de professores e de alunos.

Considerando estas informações como ponto de partida para o problema, a apresentação da teoria sobre crenças é de suma relevância para que se estabeleça uma melhor compreensão da presente investigação.

Ainda, acredita-se necessário um levantamento de breves características do ensino superior brasileiro, visto que é ele o órgão responsável pela formação de profissionais da área educacional, bem como sobre a história do ensino de línguas no Brasil.

É importante também traçar um panorama, ainda que superficial, sobre a constituição e desenvolvimento da profissão docente para que se conheça um pouco mais sobre alguns professores que habitam o quadro profissional das escolas públicas. Tais informações compõem os próximos itens.

1.1.2 Crenças, abordagem e cultura de ensinar

“Crença” é um conceito que atravessa a história da humanidade, segundo Barcelos (2007), pois existe uma tendência do ser humano de sempre acreditar em algo, se este “algo” for capaz de explicar ou ajudá-lo a interpretar aquilo que o cerca. Este conceito é estudado por várias áreas do conhecimento⁴, além da área de Ensino de Línguas, assumindo, portanto, diversos termos ou sinônimos; é por este motivo, pela busca incessante de conceituar o que são as crenças que, segundo Pajares (1992), dificilmente há definições claras sobre elas.

Segundo Barcelos (2007), os pesquisadores Horwitz (1985) e Wenden (1986) foram os pioneiros a pesquisarem, no exterior, sobre o ensino de línguas, área em que permeia o conceito de crenças. Há convergências entre autores, como o já citado Horwitz (1985) e Johnson (1994, 1999, apud ALVAREZ, 2007), sobre o fato de que as crenças estão presentes nas formas de pensar e de processar as novas informações que os sujeitos recebem. Logo, o professor, por exemplo, interpreta uma situação de ensino a partir daquilo que ele acredita que seja aprender e ensinar uma LE.

O autor Price (1969) afirma que as crenças são concepções consideradas verdadeiras pelos indivíduos sem, necessariamente, se ter uma base evidente para tanto. Logo, as crenças são construções de verdades obtidas durante interações e experiências, pessoais e profissionais, às quais os sujeitos aderem ou não.

⁴ Segundo Barcelos (2007), áreas como a Antropologia, Filosofia e Psicologia Cognitiva também procuram entender o conceito de crenças.

As crenças, além do mais, são de naturezas diferentes e podem se originar, por exemplo, a partir do livro didático, modelos de professores que os docentes tiveram enquanto aprendizes de LE, pessoas que foram significativas, certos assuntos lidos, contatos durante o exercício da profissão com outros professores, comunidade e vida social, história do indivíduo e sua interação com o meio, etc.

Pajares (1992:325) trata as crenças como

instrumentos na definição das tarefas e na seleção das ferramentas cognitivas com as quais se pode interpretar, planejar, tomar decisões; assim, elas desempenham um papel crítico na definição de comportamentos e na organização de conhecimentos e informações.

Para Woods (1996), as crenças são difíceis de serem mudadas, mas podem sofrer mutações de acordo com determinadas condições às quais são impostas. Logo, uma experiência de vida, de formação ou profissional pela qual um indivíduo passa, por exemplo, pode ser capaz de mudar seu sistema de crenças.

Ainda, este autor considera que existe um sistema de crenças usado pelos professores para suas tomadas de decisões na sala de aula e também para o planejamento do ensino dos conteúdos. Além disso, ele levanta um importante aspecto sobre as crenças ao declarar que entre elas há uma coerência, ou seja, elas estão relacionadas umas às outras.

No Brasil, a produção científica na área de ensino e aprendizagem de línguas tem crescido a cada dia, principalmente a partir da década de noventa, contribuindo para novas e importantes informações sobre as crenças, ingrediente-chave para melhor se compreender as ações e decisões docentes.

Barcelos (2007) produz um levantamento das pesquisas sobre este conceito desde aquela década, elegendo uma divisão em três períodos: a) período inicial, de 1990 a 1995 – 4 trabalhos; b) período de desenvolvimento e consolidação – 16 trabalhos; c) período de expansão, desde 2002 – 30 trabalhos até 2007⁵.

Em 1991, Leffa publica o primeiro artigo brasileiro a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de LE. Almeida Filho (2008), desde a primeira edição de seu livro “Dimensões Comunicativas no ensino de línguas” em 1993⁶, traz um conceito importante para a área de ensino de línguas: a cultura de aprender do aluno, que está intimamente ligada à cultura de ensinar do professor e que se relacionam aos modos típicos de aprender e estudar a língua de

⁵ De acordo com o Censo 2010 do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq, o total de produções relativas às “crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas” são 10. Cf: <http://dgp.cnpq.br/buscagrupo/>.

⁶ Nesta pesquisa, a edição usada da obra de Almeida Filho, “Dimensões comunicativas no ensino de línguas”, e as referências feitas a ela é a do ano de 2008 (5ª edição).

uma “região, etnia, classe social e grupo familiar” (ALMEIDA FILHO, 2008:13) que são transmitidas, de forma implícita, como tradição através do tempo.

Segundo este autor (2008), todo professor de LE ou de qualquer outra disciplina constrói seu ensino baseado em quatro dimensões que variam entre os pólos do explícito/conhecido e implícito/desconhecido por ele, todas influenciadas por uma dada abordagem que, para o autor, é o conjunto de disposições que orientam as ações do professor, ou seja,

o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2008:13)

O conceito de abordagem é extremamente importante para explicar e compreender por que e como o professor ensina como ensina, visto que ela é uma das forças que atuam no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Para Almeida Filho (2008:20), todos os professores “quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois da aula passam a agir orientados por uma dada abordagem”.

Para o autor, a competência mais básica de um professor é a implícita, que é formada pelas intuições, crenças e experiências. Portanto, uma abordagem de ensinar é apoiada, no mínimo, por uma competência implícita (como os antigos professores ensinavam coisas parecidas, por exemplo) que, somada à competência linguístico-comunicativa do docente e aos alunos de uma sala de aula, é capaz de dar início ao processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, para que o docente possa fazer uso de uma abordagem consciente e mapeada, ele precisa desenvolver uma competência aplicada que lhe permite explicar com plausibilidade e coerência por que ensina como ensina, ou seja, esta competência capacita o professor a ensinar de acordo com o que ele sabe conscientemente. Por fim, o professor precisa desenvolver a competência profissional para, assim, conhecer seus deveres e sua importância ao exercer o magistério na área de ensino de línguas. É nesta capacidade que o professor demonstra a necessidade de atualizar-se profissionalmente.

Além disso, é possível que a abordagem de aprender de um aluno – a recorrência natural e implícita às maneiras de seus familiares ou grupo social de aprender – não seja congruente com a abordagem de ensinar de alguns professores, escola e livro didático, provocando tensões: “O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2008:13).

Deste modo, conhecer as distintas abordagens seria conveniente para que tais tensões fossem diminuídas, sendo igualmente importante deixá-las em sintonia para que não haja resistência durante o processo de ensino e aprendizagem da LE, visto que ambas são forças potenciais para o sucesso ou insucesso deste processo; por isso, professores e estudantes precisam ter o conhecimento de que elas existem. O desencontro de ambas no contexto de ensino e aprendizagem explicaria a desmotivação tanto de professores como de alunos.

Reynaldi (1998: 29) define a cultura de ensinar como

crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que temos sobre como ensinar, reflexo de como fomos ensinados (cultura de aprender e aspectos da formação de professores) e de nossa visão desse ensino (...) cultura de ensinar inclui nossas crenças sobre o que é o aluno e o que se pode esperar dele, sobre o que é linguagem humana, sobre as teorias de ensino e o que incorporamos delas e sobre a profissão de professor (aproximando-se da abordagem). Mesmo que não consigamos verbalizá-las, estas crenças estão dentro de nós e se manifestam nas nossas atitudes (prática)

Além disso, esta autora trata que em “toda cultura há mitos, crenças (convicções íntimas), estereótipos e clichês que orientam o nosso agir e, ao entrar na sala de aula, o professor carrega consigo todas as suas crenças, mesmo sem ter consciência delas” (1998: 30). Deste modo, cada docente chega carregado de experiências de vida, ligadas à sua classe social, enquanto professores e alunos, que afetam sua cultura de ensinar; o mesmo processo ocorre com os estudantes, que também entram na sala carregados de histórias distintas que influenciam suas culturas de aprender.

Logo, experiências distintas gerarão culturas distintas de ensinar e de aprender a LE. Ainda para esta autora (1998:27), as culturas de ensinar “poderão ser alteradas se o professor concluir que sua maneira de ensinar está inadequada para a consecução de seus objetivos e tiver oportunidades para realizar as alterações que pretende”.

Para este estudo, portanto, considera-se que abordagem de ensinar e cultura de ensinar são conceitos sinônimos, visto que carregados de contribuições pessoais tanto de alunos como de professores.

A autora, ainda, traz considerações importantes para o conceito de crenças de professores ao concluir que os docentes acreditam que seus alunos “não sabem nada, são fracos, desinteressados” (REYNALDI, 1998, apud BARCELOS, 2007:37) e que só é possível aprender inglês em escolas de idiomas, reiterando a problemática relativa às abordagens de ensinar e aprender e suas tensões.

Félix (1998) também encontrou crenças parecidas ao utilizar como método de coleta de dados os questionários baseados no BALLI⁷, desenvolvido por Horwitz (1985) e muito utilizado para os estudos sobre crenças. Um dos dados que a autora encontrou em seu estudo confirmatório foi que, além do professor acreditar que o curso de idiomas seja o lugar ideal para a aprendizagem de LE, ele também faz esta sugestão ao aluno.

Ainda, a autora concluiu que alunos desinteressados implicam docentes também desestimulados, que cobram e esperam pouco de seus alunos, levando ao baixo desempenho, que desestimula professor e contribui para o desinteresse do aluno, fechando o círculo vicioso no ensino da LE e demonstrando qual é o resultado do desencontro das abordagens ou culturas de ensinar e aprender uma LE.

Barcelos (2007) identifica a pesquisa de Custódio (2001) como o primeiro estudo que trata crenças específicas sobre ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. Como um dos resultados dessa pesquisa, tem-se a conclusão de que os docentes não acreditam no ensino de LE na escola pública e que o ensino da gramática não deve ser o principal conteúdo do curso.

Em 2003, segundo Barcelos (2007), Silva, N. identificou em seu estudo que alunos de uma escola do centro-oeste do Brasil acreditam que o ensino de LE é deficiente e que só se aprende o básico na escola pública. Garbuio (2005 apud BARCELOS, 2007) também confirma em sua pesquisa que as origens de crenças são de experiências educacionais anteriores, influência de ex-professores, conhecimento transmitido e fruto da personalidade do indivíduo.

Já o estudo de Coelho (2005), identifica a crença de que os alunos acreditam que seja possível a aprendizagem de LE na escola pública, enquanto os docentes acreditam que o melhor lugar para se aprender línguas continua sendo a escola de idiomas. Dessa forma, a autora chega à conclusão de que as crenças destes docentes justificam-se nas suas experiências anteriores de aprendizagem e histórias de vida, considerando, ainda, um mesmo ciclo vicioso, assim como considerou Félix (1998).

Para Miranda (2005), os alunos que vêm de um meio sócioeconômico melhor aprendem mais satisfatoriamente o inglês do que os alunos oriundos de um meio sócioeconômico e culturalmente pobre.

Segundo Barcelos (2006), no início da década de 90, quando os estudos brasileiros sobre crenças iniciavam-se, acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais fixas e estáveis, diferentes do conhecimento. Sendo assim, as ações e decisões de professores e alunos eram julgadas e justificadas apenas pelas crenças que possuíam. No entanto, estudos como o

⁷ *Beliefs About Language Learning Inventory* – Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas.

desenvolvido por Barcelos e Kalaja (2003 apud BARCELOS, 2006) demonstram que as ações docentes não se explicam apenas por meio de crenças; na verdade, o conceito de crenças deve ser entendido sob uma perspectiva mais situada, ou seja, mais contextual.

De acordo com esta perspectiva, as crenças são “dinâmicas”, pois se modificam ao passar dos anos, apesar de serem sempre ancoradas em algo; “emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente”, visto que suas modificações acontecem porque os indivíduos interagem entre si, entre os grupos e comunidades, incorporando as perspectivas sociais, modificando suas crenças, mas também sendo modificados pela existência delas; “experienciais”, pois elas são construção e reconstrução constante das experiências dos aprendizes; “mediadas”, porque são vistas como instrumentos usados pelos indivíduos, dependendo da situação ou desafio de aprendizagem em que se encontram; “paradoxais e contraditórias”, uma vez que são sociais, mas também individuais e únicas; “relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa”, visto que não é uma regra o fato de crenças influenciarem ações docentes; e, por último, “não tão facilmente distintas do conhecimento”, porque estão enlaçadas a “conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem”, segundo Woods (1996: 226-227 apud BARCELOS, 2006:20).

Barcelos (2006) acredita, portanto, que seja necessário estudar o conceito de “crenças” juntamente com dois fatores – as ações docentes e o contexto – pois, juntos, tornam-se essenciais para que haja compreensão do processo de ensino e aprendizagem de uma LE e das práticas do professor, segundo a abordagem contextual⁸. Desta forma, a conceituação de crenças, para a autora, é:

[crenças são] uma 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. (BARCELOS, 2006:18).

Para Shulman (1989:44), a maneira como cada ser humano constrói sua realidade é um processo central que explica o comportamento e escolhas humanas. O autor concorda com o antropólogo social Geertz (1973 apud SHULMAN, 1989:44) no sentido de que a construção da realidade é, para cada indivíduo, algo cultural. Portanto, a compreensão de como e por que os sujeitos agem de determinada forma é obtida por meio dos grupos dos quais os indivíduos fazem parte: classe social, religião, etnia, profissão, etc.

Alvarez (2007:200) trata crença como

⁸ A abordagem contextual refere-se a uma das tipologias usadas por Barcelos (2001 apud ALVAREZ, 2007) para o estudo das crenças. Nesta abordagem, as crenças devem ser investigadas dentro de um contexto, pois fazem parte dele. Os métodos usados para a coleta de dados são: observações, diários, entrevistas e estudos de caso.

uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo

Melucci (2004) também é capaz de ilustrar, sob a perspectiva da constituição de identidades (pessoais e profissionais), como se dá o nascimento de algumas crenças: a trajetória de vida e profissional de um sujeito, pois é repleta de experiências e interações. Sendo assim, todo indivíduo é carregado de valores, sentimentos e crenças, provenientes das mais diferentes relações do(s) grupo(s) em que vive/convive.

Desta forma, a construção da identidade docente depende de como o sujeito se apropria das experiências que teve (e tem) durante as mais diferentes interações pessoais como também durante o exercício de sua profissão, gerando diferentes representações que surgem dessas vivências.

Este é um argumento que incita dizer que as crenças dos sujeitos são espécies de representações, pois a realidade também passa por um filtro de julgamento para que os sujeitos as desenvolvam. Desta maneira, o sistema de crenças é subjetivo e carregado de sentido, influenciando as ações dos docentes.

Portanto, acredita-se que as crenças são produtos de uma cultura, pois são compartilhadas e sustentam um grupo, mas também são individuais, visto a subjetividade com que cada indivíduo enxerga a sua própria realidade. Elas surgem, mudam e/ou se desenvolvem de acordo com as interações e experiências sociais, culturais e profissionais vividas num determinado contexto pelos sujeitos.

1.1.3 Breve história: ensino superior e formação de professores

Faz-se importante levantar breves aspectos da constituição e do desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro (doravante ES) para que melhor se compreenda a formação de professores e as reais condições dos egressos que hoje estão disponíveis para ocuparem as salas de aula e exercerem a docência.

O acesso ao ES brasileiro, de uma forma mais abrangente para a população e sob um formato legal, inicia-se na década de 30, com a Reforma Francisco Campos, que inaugura o ensino universitário a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas priorizando um ensino voltado para a formação de professores e visando a formação integral

do adolescente. Ainda, tinha como objetivo “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada” (CHAGAS, 1957:89).

Para Sampaio (1991), com a urbanização crescente, desenvolvimento de empresas e do mercado de trabalho nos anos 60, a demanda pelo ensino médio das camadas sociais em ascensão cresceu, ou seja, a população sentiu urgência por educação. Então, criou-se uma nova clientela para o ES, visto que ter um diploma seria uma garantia de acesso, para uma parcela da população, ao mercado de trabalho.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) insere nas licenciaturas duplas o “currículo mínimo”, permitindo a formação em apenas uma LE e respectiva literatura, atrelando, segundo PAVAN (2012:47), “a formação do professor de LE à formação de professores de língua portuguesa e, assim, criando o modelo que persiste até hoje em muitas instituições de ensino superior (IES)⁹ e conhecido como o das “licenciaturas duplas””. Desde então, a língua portuguesa (vernáculo) foi a única permitida para as denominadas “licenciaturas únicas”.

Sampaio (1991) acredita que a expansão acelerada e a incapacidade do governo em abrigar todos os novos alunos em instituições públicas provocaram o aumento do setor privado, que passa a ser governado pelas leis de mercado e demonstra desigualdade em termos geográficos, sociais, econômicos e culturais. Além disso, “a qualidade de formação oferecida é secundária e a pesquisa totalmente irrelevante” (SAMPAIO, 1991:18). Assim, o ensino superior fugiu totalmente às regras da Reforma de 68, tornando-se plural nas formas e funções, não tendo a pesquisa como prioridade, mas sim, a obtenção de um diploma.

Desde 1970, o ensino privado, orientado para a obtenção de lucros e pelas necessidades do mercado, em detrimento de sua qualidade, tem se expandido por meio de instituições de pequeno porte e, na maioria delas, instituições voltadas apenas para o ensino. Logo, o ES no Brasil vem se consolidando como um processo diferenciado de expansão, influenciando, consideravelmente, os processos de formação de professores.

Além disso, a educação, sob a ótica e a lógica do capitalismo, passa a ser considerada um serviço (assim como saúde e transporte) pela Organização Mundial do Comércio – OMC – e não um bem, direito do cidadão, essencial para se acessar outros direitos. A educação básica, por sua vez, é um dever do setor público, enquanto a formação de professores acontece, na sua maioria, em instituições privadas. Muitas vezes, os cursos de magistério são procurados nestas instituições por serem de baixo custo e considerados fáceis.

⁹ Instituição de Ensino Superior (IES).

Portanto, com um ensino voltado para o mercado e não para a qualidade, têm-se cursos, principalmente de licenciatura, que não precisam de muitos recursos financeiros, com baixa qualidade acadêmica, mas que são os mais procurados pela população que deseja ter um diploma com baixo custo para obtê-lo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi criado em 1988, a partir da promulgação da Constituição de 1988, devido à preocupação do governo com uma educação de qualidade. Outras medidas também foram criadas com o intuito de ainda buscar uma melhor qualidade de ensino, como a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998).

De acordo com o artigo 43 da atual LDB, a finalidade do ES é “estimular o pensamento científico e reflexivo, formar diplomados aptos para a inserção no mercado de trabalho, incentivar o trabalho científico e de pesquisa para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e promover a difusão de conhecimento (...)” (PAVAN, 2012:48).

Contudo, os PCN (1998) demonstram que os professores continuam despreparados para exercerem a docência, apontando falhas no processo de formação de docentes. Por este motivo, segundo o referido documento, é necessário que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender.

O Parecer CNE/CES27 0492/2001 delibera mais autonomia para as IES quanto à escolha do currículo dos cursos de Letras. No entanto, para Pavan (2012:49), este parecer não provoca melhorias para o processo de formação de professores, visto que “muitas IES ainda não oferecem cursos de qualidade compatível com a realidade social de nosso país”.

O Ministério da Educação (MEC) possui dois métodos distintos para avaliar as IES com o intuito de medir a qualidade dos cursos de formação de professores: o Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE), que tem como objetivo avaliar a qualidade dos cursos por meio do desempenho dos alunos; e as visitas dos examinadores da Secretaria de Educação Superior (SESu)¹⁰ que são os especialistas responsáveis pela autorização ou não do funcionamento dos cursos oferecidos pelas instituições.

Estas avaliações não são consideradas como punitivas, mas um instrumento constante para diagnosticar a qualidade visando à melhoria do sistema educacional brasileiro, segundo

¹⁰ A SESu é uma unidade do Ministério da Educação (MEC) que planeja, orienta, coordena e supervisiona o processo de implementação e constituição da Política Nacional de Educação Superior. As instituições privadas e federais de ES também são supervisionadas pelas comissões da SESu (PAVAN, 2012).

Pavan (2012). Porém, caso seja constatada a diminuição da qualidade, a IES pode perder seu credenciamento.

Apesar dos esforços do MEC para que se implemente um ensino de melhor qualidade em todo o país, o descaso em relação à educação, em todos os seus níveis, persiste. Paiva (2005:359 apud PAVAN, 2012:55) avalia que “é preferível termos alguns cursos fechados a continuarmos formando professores mal preparados”.

Nesta terrível realidade encontram-se alguns cursos de formação de professores, visto que “grande parte desses cursos não prepara o profissional para a complexidade existente nas salas de aula” (PAVAN, 2012:33). Acredita-se que a questão central não se refere à criação de novas regras educacionais para a educação básica para livrá-la do processo do caos estabelecido há tempos, mas sim, na observação de como as medidas já existentes são aplicadas e no incentivo à comunidade escolar para que elas sejam, de fato, implementadas.

1.1.4 O ensino de línguas no Brasil

A aprendizagem de novos idiomas aproxima os homens de diferentes lugares, produzindo diversos tipos de interações e, além disso, desenvolvendo em cada um deles “a capacidade de reflexão, a agudeza de julgamento, o espírito de observação, o senso de iniciativa e a apreciação de valores, assim como as atitudes mentais positivas e socialmente úteis” (CHAGAS, 1957:134). Logo, aprender uma nova língua faz-se importante para a formação prática, educacional e humanística de cada sujeito.

No Brasil, o ensino de línguas é registrado desde antes do Império, quando a língua portuguesa ainda era uma LE ensinada aos índios que aqui viviam e que eram catequizados pelos jesuítas, segundo Leffa (1999).

A evolução do ensino de línguas modernas deu-se muito lentamente, tendo como marco a Reforma de 1855. Mesmo assim, o método de ensino deveria ser o mesmo usado para as línguas clássicas (como o grego e o latim): tradução de textos e análise gramatical.

Desde então, a carga horária para o ensino de línguas vinha reduzindo-se, aumentando o desprestígio do ensino de LE nas escolas. A Reforma de 1892 (Reforma Fernando Lobo) instituiu a frequência livre às aulas de LE, “desoficializando-a” como disciplina, segundo Leffa (1999).

A Reforma de 1931 objetivava, além de outras coisas, livrar a educação do caos a que havia sido submetida. Em relação à área de ensino de línguas, houve importantes mudanças,

como por exemplo, a redução da carga horária para o ensino de latim e, por consequência disso, aumento da carga horária para o ensino das línguas modernas.

Porém, a grande mudança trazida por esta reforma – e mantida pela Reforma de 1942 (Reforma Capanema)¹¹ – foi a introdução do método direto, ou seja, o ensino da LE por meio dela mesma. Segundo Almeida Filho (2008), no entanto, este método não se consolidou para o ensino de LE no Brasil.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dispunha que não deveria existir um método certo de ensino de línguas. Na verdade, o ensino de LE deveria ser ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 vieram para complementar a LDB de 1996, destacando o contexto de ensino da LE e das questões que o permeavam, tais como: diversidade cultural, problemas de violência, tráfico e uso de drogas, etc. Além disso, os PCN sugeriram uma abordagem de ensino sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura.

Em 1957, Valnir Chagas já havia constatado que a aprendizagem de uma LE na escola pública acontecia de maneira precária ou pouco eficiente e o autor defendia a ideia de que este problema existia devido à pouca ou inexistente presença de objetivos capazes de estruturar os cursos de línguas.

O estudo de uma língua visa a objetivos gerais e específicos, segundo Chagas (1957). Os objetivos gerais compreendem aqueles que contribuem para a formação integral do ser humano, ou seja, aqueles capazes de desenvolver formas de pensamento e de ação úteis para si mesmo e para a sociedade, bem como a compreensão de forma clara de qual é sua função na comunidade onde vive para que nela saiba atuar.

O aprendizado de uma LE abrange três objetivos específicos, sendo eles práticos, educativos e culturais. Os objetivos práticos têm como função “criar no estudante os reflexos e automatismos necessários a entender o que ouve, fazer-se compreender oralmente, ler com fácil compreensão e escrever com relativa correção” (CHAGAS, 1957:139). Para o autor, a língua deve ser considerada como um conjunto, visto que é um organismo vivo.

Ainda, “ninguém chega a ler bem a LE sem antes passar pela linguagem oral, e ninguém consegue falar com elegância e correção sem ter experimentado, paralelamente, o prazer de

¹¹ Segundo Leffa (1999), a Reforma Capanema foi a que deu mais importância ao estudo das línguas estrangeiras, pois todos os alunos estudavam latim, inglês, francês e espanhol. Infelizmente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 reduziu o ensino de LE a 2/3 do que foi durante a Reforma do ministro Capanema. Em 1971, depois da nova LDB, muitas escolas tiraram o ensino de LE do currículo do 1º grau e, no 2º grau, não ofereciam mais que uma hora semanal.

uma leitura direta e bem feita” (CHAGAS, 1957:141). Os PCN de 1998 dispõem sobre a necessidade dos estudantes de aprender a ler; contudo, poucos conseguem ler e interpretar o que leem devido a essa falta de objetivos.

Os objetivos educativos privilegiam desde melhorar o conhecimento do próprio idioma do estudante até desenvolver contatos e relações adequadas com a sociedade e habitantes de outros países. Já os objetivos culturais tratam do estudo da cultura da língua que se aprende por meio da língua-alvo, conhecendo sua história e costumes, sua infra-estrutura econômica, sua evolução social, etc. Para Chagas (1957), é do idioma que se chega à cultura.

No entanto, não é difícil encontrar escolas que insistem apenas no conhecimento prático dos idiomas; porém, eles são apenas imediatos, enquanto os educativos são mediatos e os culturais são finais. Ainda, há a problemática: como se alcançam os objetivos culturais se não foi possível os alunos fixarem os objetivos práticos? O problema é que alguns professores perdem a visão de conjunto que eles implicam.

Sendo assim, saber ajustar os níveis de conhecimentos de que os alunos precisam é uma arte que cabe somente ao professor e ela não está contida em nenhum método específico e pronto de ensino de língua: “O professor deve encarar cada aula como obra de arte, procurando as fontes para sua inspiração, não em livros, mas dentro de si” (WEININGER, 2006:98).

Além disso, é preciso que o docente construa sua profissão por meio de reflexão e aperfeiçoamento. Mas isto não é o bastante: sociedade e políticos também precisam conscientizar-se sobre a necessidade e importância da aprendizagem de LE.

Portanto, o docente precisa dirigir seu ensino de forma a voltar-se sempre para os objetivos do curso que é ministrado, visto que eles estruturam as ações do professor para que o processo educativo se desenrole; por isso, o docente tem de adaptar-se à realidade escolar, sendo ela favorável ou não, atendendo às sugestões do mundo mutante e adequando-se aos diferentes alunos que recebe a cada novo ano.

1.1.5 Profissão docente

Ao longo da história, segundo Vianna (1999), houve diversas formas de definir a docência e sua organização, bem como diferentes imagens sobre o professorado. Havia o modelo de organização docente em que o professor era considerado um sacerdote: a docência era um dom, uma missão sagrada e nobre. Mais tarde, com a expansão econômica e lutas pela democracia, surgem mudanças na organização docente, com greves, reivindicações e denúncias das precárias condições de trabalho, por meio de sindicatos, culminando em novas imagens do

professorado. Nasce, então, o modelo do professor-trabalhador e assalariado: é um processo de proletarização dos docentes.

Para Dubar (1997), o aspecto mais importante da sociedade que possui característica salarial é, justamente, o trabalho. Sendo assim, é *no e pelo* trabalho que os sujeitos adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico de suas atividades. O “sentido do trabalho” é a relação que os profissionais mantêm com suas funções, é a forma de viver este trabalho. Para alguns, é importante possuir formação prática, com saberes práticos, úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo seu exercício; para outros, a tão desejada projeção social se realiza através de diplomas, por meio de títulos obtidos e saberes teóricos, sem que eles tenham ou não importância para o trabalho atual. Desta forma, o sentido é uma construção subjetiva (desejos, necessidades, vivências) e é por meio desta construção da realidade que acontece a mobilização do indivíduo para a prática de uma determinada atividade.

A atuação profissional também se mistura com pressões externas, experiências de vida, desejos e necessidades dos sujeitos. É necessário, no entanto, que o sujeito harmonize esses fatores. Logo, o sentido do trabalho, para esse autor, é mais importante do que simplesmente o seu exercício.

Ainda, o universo do trabalho é um *locus* privilegiado de formação, pois ele tende a abrigar profissionais que se ajudam e se permitem um processo de desenvolvimento de formação profissional. Na docência, tem-se a chamada colegialidade, em que os diferentes membros do corpo docente trocam experiências e, assim, melhoram suas práticas. No entanto, também pode acontecer de não haver essa cooperação entre os sujeitos no âmbito da escola, influenciada por pressões externas, por exemplo.

Além disso, o sujeito já entra na profissão com certos valores e crenças construídos ao longo das experiências de vida que teve: o professor de hoje já foi um aluno e construiu para si modelos de professor, ideias do que seja ou não um bom ensino, pessoas e experiências que marcaram sua vida e sua constituição como sujeito e, por conseguinte, toda essa vivência tende marcar sua identidade profissional.

Por isso, as experiências do passado que o professor teve são muito importantes para sua constituição como profissional e influenciam, inclusive, sua idealização, sua expectativa e também seus sentimentos em relação à profissão que exerce. Desta forma, alguns valores e crenças pré-concebidos podem ou não sofrer modificações ao longo do percurso da docência, sendo que existem as influências retrospectivas negativas que podem estar presentes, atualmente, nas práticas docentes.

A linearidade da formação docente, segundo Silva (2007), é composta pela formação inicial, ingresso na profissão e oportunidades de educação continuada. Tal modelo tornou-se uma constante na carreira docente, porém, na maioria dos casos, tornou-se também um equívoco. As políticas voltadas à formação profissional tendem a um “esquecimento” de uma história de vida e não consideram “os saberes, as experiências afetivas e as referências sociais que os alunos-mestres já trazem para os cursos de formação” (SILVA, 2007:243).

Acredita-se que a trajetória pré-profissional do sujeito, por exemplo, seja uma das peças-chave para a construção de sua identidade profissional, pois, como Silva (2009) afirma em seu texto, as memórias das experiências escolares não são meramente lembranças, mas sim, representações. Como exemplo, é possível que um sujeito se identifique com um professor marcante do passado e o reconstitua simbolicamente durante o exercício da profissão. Logo, as representações são carregadas de sentidos e influenciam as práticas docentes.

Sacristán (1995), ainda, define que o conceito de profissionalidade (conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores) para a profissão docente tem de ser contextualizado, ou seja, os diferentes contextos onde se encontram os professores é que definem a função da profissionalidade. Logo, ambientes de trabalho, culturas institucionais e docentes, contextos culturais e sociais de vivência e experiência emergem na profissionalidade que os indivíduos executam.

A profissionalidade da profissão docente manifesta-se através de uma grande diversidade de funções como ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, etc. No entanto, o autor propõe que a profissão docente apresenta uma profissionalidade dividida.

Sabe-se que existem outros lugares, que não seja a escola, onde as práticas educativas se manifestam. Porém, o que marca a docência como profissão é a presença de conhecimentos específicos que os professores constroem com seus alunos, diferentemente apenas do ensino, por exemplo, de hábitos higiênicos.

Além desta problemática, com a qual os professores precisam lidar, para Esteve (1995), os docentes são considerados, muitas vezes, os responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino. Por outro lado, os próprios professores também começam a pensar que são incapazes de fazer algo para mudarem tal situação: passam a acreditar, assim como muitos, que a educação não é a promessa de um futuro melhor.

Ainda, para muitos sujeitos, a profissão “professor” é enxergada como a incapacidade de se conseguir algo melhor, não é uma profissão que oferece prestígio, muito menos conforto,

é desvalorizada socialmente e salarialmente, enquanto para outros, é uma forma de mudança de vida e ascensão social.

1.2 Objetivos e perguntas da pesquisa

O objetivo desta pesquisa está na intenção de se levantar um panorama sobre crenças de duas docentes de LE de um contexto bastante específico para, desta forma, compreender como essas crenças orientam suas práticas pedagógicas e quais são as implicações de tal feito.

Considera-se que as ações docentes são alvos da influência de algumas crenças que os professores possuem em relação à língua e linguagem, ao ensinar e aprender a LE, determinando a escolha de certas ações em detrimento de outras e explicando, assim, resultados insatisfatórios e deficientes de ensino e aprendizagem de LE¹².

Logo, os objetivos propostos motivam a entrada da pesquisadora no universo de uma instituição de ensino de um contexto específico, a fim de investigar as manifestações de crenças de professores de LE em relação ao ensino e as possíveis implicações para suas configurações de práticas.

Para que o ensino e aprendizagem de uma nova língua sejam efetivos, variáveis de naturezas distintas estão implicadas, pois existem circunstâncias reunidas durante o processo que podem ser incontornáveis e que se referem às questões sociais, profissionais, econômicas e, ainda, variáveis como as crenças, que podem ser determinantes para a escolha de certas práticas de ensino de LE.

Portanto, levando as especificidades desta pesquisa em conta, a presente investigação desenvolveu-se por meio de dois métodos distintos de coleta de dados: entrevistas¹³ e observação de aulas de LE (permanência em campo por um período de tempo).

Segundo Barcelos (2006), para se investigar crenças é necessário realizar um estudo sobre o dizer, a intenção e a ação dos professores. Logo, o objetivo de realizar entrevistas atrela-se à necessidade de mapear as crenças das docentes e, além disso, o uso deste método é interessante para registrar quais são as atitudes que elas dizem tomar e, portanto, quais são suas posturas em sala de aula. Este procedimento também permite que se encontre, no discurso de cada uma das professoras, as crenças que se relacionam aos recursos/técnicas usadas para o ensino de línguas e às suas questões sócio culturais.

¹² Conforme constata Jovanovic (1992), Barcelos; Batista e Andrade (2004), Abrahão (2004) e Coelho (2006).

¹³ As entrevistas foram feitas com as professoras-participantes da pesquisa, com alunos e pais de alunos da referida escola.

Ainda, as observações de campo referem-se à necessidade de se constatar quais são as práticas utilizadas pelas docentes para o ensino da LE, ou seja, observar, de fato, suas abordagens (ou culturas) de ensinar a língua-alvo, bem como observar o contexto que é vivido diariamente tanto por docentes como por alunos e de que forma as práticas de ensino podem determinar resultados relativos aos desempenhos estudantis do ensino público de LE.

Sendo assim, os dados contribuirão para que se compreenda como as crenças encontradas implicam escolhas específicas para o ensino de conteúdos de LE no contexto particular estudado. A intenção é de que, por meio destes resultados, também se entenda de que forma acontece a disseminação da crença sobre o deficiente processo de ensino/aprendizagem de LE nas escolas públicas.

Logo, para a investigação das crenças de docentes de LE de uma escola pública localizada numa cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo e suas implicações para o ensino da língua, é imprescindível que se encontrem respostas para as indagações seguintes:

- Quais são as concepções gerais sobre o processo de ensino e aprendizagem que as docentes de LE de um contexto bastante específico verbalizam e manifestam?
- Quais as evidências que podem ser detectadas no sentido de que crenças se transformam em ação de ensino nas práticas das professoras?
- De que forma estas crenças influenciam o ensino e aprendizagem de LE no contexto investigado?

Portanto, apesar de existirem vários estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE realizados por diferentes pesquisadores – tanto no contexto brasileiro quanto no exterior¹⁴ – grande parte deles se refere à preocupação com o futuro professor de línguas, bem como com seus cursos de formação (por exemplo, o curso de Letras). No caso deste estudo, todavia, o enfoque será dado às crenças de professores em serviço, suas ações e implicações, contribuindo, assim, para uma compreensão dos problemas relacionados às práticas e seus resultados.

Com efeito, a presente pesquisa tem também por objetivo fornecer elementos, a partir dos dados empíricos, para que leitores-professores possam refletir sobre os problemas concretos no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, bem como contribuir para a descoberta de caminhos possíveis para se solucionarem dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE na escola pública.

¹⁴ Cf. Silva (2005).

1.3 Justificativa

Para Pajares (1992), realizar uma investigação sobre crenças não é tarefa fácil. Woods (2003) concorda com o autor, considerando o termo crenças algo muito complexo e, exatamente por isso, estudos nesta área são necessários. Sendo assim, Barcelos; Batista e Andrade (2004:14) concordam com os autores ao afirmarem a importância do estudo sobre crenças, referindo-se ao fato da “influência que elas podem exercer na prática pedagógica de professores”.

Sobre o processo de ensino de línguas, Shulman (1989) considera a implicação de dois tipos de currículos: o currículo oculto – que envolve o aspecto organizativo, de interação e de desenvolvimento da vida em sala de aula – e o currículo explícito – mais ligado à parte técnica do ensino, onde estão as tarefas acadêmicas e o conteúdo a ser ensinado. Para o autor, portanto, são estes dois tipos de atuação que “definem para que são as escolas, quais são os propósitos que estão destinadas a cumprir”¹⁵ (SHULMAN, 1989:20), incentivando a busca por pesquisas que explicitem mais o processo em questão.

Contudo, este mesmo autor provoca uma densa reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem ao afirmar que a vida na sala de aula recebe influências não só do grupo que ali convive, uma vez que eles mesmos já trazem antecedentes culturais de diferentes comunidades sociais e linguísticas, mas também de um contexto bem mais amplo e que se refere à comunidade em geral, à sociedade e à cultura.

Neste sentido, e reiterando afirmações de autores como Tardif (2002), Melucci (2004) e Barcelos (2006), é importante observar a influência dos contextos diversos que agem sobre a vida de professores e alunos e que, por conseguinte, agem significativamente no processo de ensino e aprendizagem da nova língua.

Portanto, é necessária a existência de pesquisas capazes de relatar as manifestações de crenças de forma contextualizada, levando-se em conta suas variações e inconsistências, visto que elas são socialmente construídas e situadas em um contexto determinado, segundo Barcelos (2006). Desta forma, quanto mais estudos existirem sobre esta temática, mais definidos serão os padrões encontrados entre grupos de docentes que trabalham em contextos semelhantes, justificando a necessidade desta pesquisa, que intenta contribuir com eventuais caminhos para solucionar dificuldades diversas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da LE.

¹⁵ Tradução nossa.

Além disso, estudos, como o proposto, são capazes de contribuir, por meio de discussões e reflexões, para uma ressignificação da formação de professores (pré-serviço e em serviço docente), pois, para Garbuió (2006), além de um levantamento sobre crenças, é preciso realizar reflexões sobre elas e sua possível influência nas práticas docentes “devido à importância das crenças conduzirem as ações do professor em sala de aula” (GARBUÍO, 2006: 101).

Este estudo também se justifica pelo diferente olhar que sugere sobre o processo de ensinar e aprender línguas, visto que intenta determinar o professor e suas ações como um elemento fundamental para o processo de aprendizagem, tornando-o protagonista do referido processo.

Deste modo, sente-se a necessidade de diversas pesquisas que explicitem as crenças de professores na tarefa de ensinar LE, pois é a partir delas que se pode descobrir de onde vêm suas atitudes e anseios em relação ao ensinar e aprender a LE e para onde vão estes desejos e expectativas.

Portanto, acredita-se que as crenças são construções de verdades obtidas durante interações e experiências, pessoais e profissionais, às quais os sujeitos aderem ou não. Ainda, sabe-se que elas se relacionam umas com as outras e existe sempre uma coerência entre elas, além de serem produtos de uma cultura, visto que são compartilhadas e sustentam um determinado grupo.

Sendo assim, este estudo pretende levar em consideração que experiências de vida, desejos e necessidades dos sujeitos manifestam-se, por meio das crenças, em suas práticas de ensino. Aos docentes, cabe a tentativa de harmonizar tais fatores para que possam melhorar suas atuações, pensando também, cada um, na sua própria formação.

CAPÍTULO 2

EMBRENHANDO-SE NA REDE: METODOLOGIA DE PESQUISA

Para Cavalcanti (2000), o tipo de pesquisa e seu instrumento de coleta se definem de acordo com a questão e o tema do estudo que se pretende desenvolver. Dessa forma, a presente pesquisa se preocupa com o processo educacional e, mais especificamente, com as crenças de docentes de Língua Estrangeira (LE) e como elas influenciam a elaboração de práticas de ensino. Tem-se como fundamento a concepção de que crença é um indicador que interfere, consideravelmente, no processo de ensinar e aprender uma LE, uma vez que faz parte dele.

Sendo assim, alguns procedimentos de natureza etnográfica foram empregados para a obtenção de dados – como entrevistas, permanência em campo, observação de aulas de LE, de interações e de práticas de ensino dos conteúdos propostos (Erickson (1989), Rockwell (2009)) – com o objetivo de encontrar respostas para os questionamentos iniciais e de buscar novas formas de entender a realidade de um contexto especificamente selecionado¹⁶.

Sabe-se que o campo educacional possui uma diversidade de questões, fomentando estratégias diversas de investigação, sendo que cada uma delas é capaz de alertar o pesquisador, de acordo com seus interesses, sobre diferentes fenômenos que ocorrem em campo. Por isso, justifica-se a seleção e uso de métodos distintos de coleta (entrevista, permanência e observação em campo), que também têm como função colaborar para a triangulação de dados e de perspectivas.

A investigação por meio de alguns procedimentos de coleta de caráter etnográfico se refere à abordagem de pesquisa contextual, sugerida por Abrahão (2006) como a perspectiva mais contemporânea para a investigação de temas como o proposto. Esta perspectiva procura entender a relação entre crenças e ação docente e de que forma os fatores contextuais podem interferir na manifestação de crenças dos sujeitos, visto que, para a autora, crenças são culturais, sociais e emergentes. Logo, esta linha de investigação incitou reflexões e também contribuiu para a realização do presente estudo.

Pretende-se, portanto, desenvolver uma análise qualitativa do *corpus* elaborado para esta pesquisa, considerando, assim como Barcelos (2006), que crenças são situadas contextualmente, construídas socialmente e possuem variações e inconsistências.

2.1 Iniciando o percurso: descrição da entrada em campo

A entrada em campo em uma instituição de ensino público foi motivada pela curiosidade de se entender mais sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma LE, em especial sobre

¹⁶ Esta pesquisa utilizou alguns procedimentos etnográficos para a coleta de dados; contudo, não se pretendeu realizar uma etnografia.

o ensino de LE que é oferecido na escola pública. De acordo com Fonseca (1999), esse é o estágio inicial da pesquisa, em que uma curiosidade é evocada e intenta-se descobrir fatos para saná-la. Segue-se em busca de respostas, portanto.

A pesquisadora procurou uma instituição de ensino público onde, além de ter cursado a 4ª série do EF I (quando a escola ainda o oferecia, no ano de 1996), também havia realizado o estágio supervisionado de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa¹⁷ no ano de 2008 e, devido a esse motivo, a pesquisadora conhecia a dirigente escolar e, portanto, havia esperança de que ela concordasse em disponibilizar os dados que fossem necessários para a realização da pesquisa. Além disso, a escolha por uma escola da rede pública estadual justifica-se pelo fato de o ensino e a aprendizagem de LE, neste contexto, necessitar de cuidados, fato que vem sendo demonstrado por vários estudos, em que estes relatam a deficiência do ensino de LE oferecido pelas instituições públicas.

O primeiro contato com a escola aconteceu no dia 22 de outubro de 2010, quando foi marcado um horário com a diretora para lhe explicar sobre os objetivos da pesquisa. Contudo, ela havia saído de férias naquela semana e, em seu lugar, estava o vice-diretor (que assumira o cargo de diretor neste período). Este seria o segundo desafio a ser enfrentado, visto que a pesquisadora não o conhecia. Mesmo assim, a reunião aconteceu no dia 25 de outubro de 2010.

Na reunião, o vice-diretor foi informado sobre a pesquisa e seus objetivos e ele, bastante atencioso e interessado em saber de que forma os resultados da pesquisa poderiam contribuir para a área educacional, disponibilizou qualquer documento, professor ou ajuda que fosse necessária¹⁸.

Numa outra data marcada e depois de ter realizado uma reunião com a coordenadora pedagógica da escola para lhe comunicar os objetivos da pesquisa, a pesquisadora e as professoras foram apresentadas durante uma reunião do “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo” (HTPC). Então, a pesquisadora explicou às docentes o projeto de pesquisa e elas concordaram em participar. Assim, os próximos encontros foram marcados, durante o ano de 2010, para as terças-feiras à tarde, sempre no fim do horário de HTPC delas para que, dessa forma, as entrevistas fossem realizadas (primeira etapa para a elaboração do *corpus* da pesquisa).

¹⁷ O estágio supervisionado, cumprido no 1º semestre de 2008, refere-se a um dos requisitos do curso de Licenciatura realizado na Faculdade de Educação da USP.

¹⁸ Em 2011, o cargo de vice-diretor foi substituído por uma professora de inglês que ministrou aulas para a pesquisadora da 5ª à 8ª série/6º ao 9º ano do EF II, fato que possibilitou manter a afinidade com a direção escolar. A diretora também retornou, neste mesmo ano, às suas funções. Em 2012, porém, foi-lhe concedido o cargo de vice-diretora e uma nova diretora, vinda de outra cidade, tomou posse da direção desta instituição.

Erickson (1984) alerta o pesquisador sobre a necessidade de se ter uma frase memorizada sobre os objetivos da pesquisa para que, assim, os participantes do estudo depositem confiança nele. Desta forma, a pesquisadora, sempre que possível, explicou aos participantes o objetivo da pesquisa com o intuito também de minimizar a tendência que os sujeitos envolvidos têm em julgar que o único objetivo de um pesquisador é o de criticar suas ações. Esclarecer os objetivos desde o início foi uma escolha que contribuiu para a entrada e, quem sabe, para a permanência da pesquisadora em campo.

2.2 O campo

2.2.1 A instituição de ensino

A instituição de ensino escolhida é uma escola de ensino público e estadual que se situa numa cidade de pequeno porte (cerca de 30 mil habitantes), do interior do Estado de São Paulo, a 254 km da capital – sentido norte. Erickson (1989), ao referir-se sobre o ambiente escolar como contexto de pesquisa, afirma que muito do que acontece em sala de aula é imperceptível ou invisível aos participantes desse ambiente (docentes, alunos e, até mesmo, pesquisador). Logo, é necessário que o pesquisador se familiarize com o estranho e torne estranho o que lhe é familiar. Dessa forma, ele será capaz de fixar detalhes, buscar semelhanças e diferenças, observar pontos que lhe chamem a atenção e tentar construir conexões para desenvolver uma boa análise.

A escolha por um determinado local a ser pesquisado não é e nem deve ser aleatória, segundo Rockwell (2009). Neste sentido, leva-se em conta que a pesquisadora possui conhecimento prévio das dependências da escola, visto que já estudou na instituição escolhida e também realizou um estágio supervisionado ali, o que promove um breve conhecimento de seus dirigentes e funcionários. A escola, ainda, possui os requisitos para sediar a pesquisa, pois é uma escola pública, oferece ensino de LE e possui mais de um professor de LE.

Além disso, o fato de a pesquisadora conhecer a diretora, de ter sido bem recebida pelo vice-diretor e de ter contado com a participação das duas professoras de LE que a instituição dispunha foram ocorrências que viabilizaram a entrada em campo. Para Rockwell (2009), é muito importante que se encontre um contexto de estudo que seja capaz de responder às perguntas de pesquisa; contudo, é extremamente necessário que haja a possibilidade de acesso a esse campo eleito e a permissão dos sujeitos que dele fazem parte para a realização da pesquisa.

Trata-se, portanto, de uma escola estadual que oferece o Ensino Fundamental II nos períodos da manhã e da tarde e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Situada na região central da cidade e ocupando todo um quarteirão, é uma escola que completou seu centenário em fevereiro de 2011. Assim, parece guardar, para os moradores da cidade, um cunho tradicional.

Os estudantes que recebe são provenientes do bairro central e também de bairros periféricos, assim como alunos que moram na zona rural próxima ao perímetro da cidade. Em relação a esses alunos, alguns ônibus passam pelas fazendas, sítios, chácaras, etc. no período da manhã para levá-los à escola e, muitos destes estudantes, contam apenas com esse meio de transporte. A escola, portanto, recebe cerca de 400 alunos por período.

Visivelmente, existem dois blocos nos quais se dispõem as salas de aula. No primeiro e mais antigo bloco, há oito salas de aulas e, no bloco acoplado ao maior por um corredor, estão mais quatro salas. Dessas oito salas do primeiro bloco, uma é usada para aulas de reforço e outra é usada como uma espécie de almoxarifado. Logo, apenas dez salas funcionam efetivamente.

Ambos os blocos parecem possuir as mesmas características, ou tentou-se fazer com que os dois as possuíssem: as salas são bastante altas e possuem três grandes e compridas janelas na posição vertical, mas apenas em algumas salas há cortinas. O chão é de madeira e, em algumas salas do primeiro e maior bloco, é possível observar pequenos buracos no assoalho que mostram o porão da escola¹⁹. Não existe porão no bloco menor, o que pode demonstrar ou justificar a aparência de edificação mais recente.

No centro da escola, circundado pelas salas de aula do bloco maior e mais antigo, está um grande pátio, que antigamente era uma piscina, mas foi fechada, tornando-se uma espécie de quadra, onde acontecem os eventos, como as danças de quadrilha no período de comemoração da festa junina. A quadra de esportes, local onde também acontecem as aulas de educação física, fica mais afastada das salas de aula.

A escola possui uma biblioteca ampla, num outro bloco ao lado direito do bloco maior. Ali, além de existir um espaço usado como “sala de vídeo”, também é um local onde acontecem, esporadicamente, eventos como peças de teatro e é onde são realizadas as reuniões de HTPC.

O entorno da escola é bastante arborizado e há um espaço amplo para os estudantes ficarem durante o intervalo das aulas. A instituição possui uma arquitetura muito bonita, ainda que um tanto austera, visto que sua edificação tem um estilo antigo.

¹⁹ Em meados do ano de 2012, iniciou-se uma reforma do prédio da escola custeada pelo Governo Estadual.

Por fim, pode-se dizer que a permanência efetiva da pesquisadora neste ambiente teve início em novembro do ano de 2010 e manteve-se até o fim de junho de 2011.

2.2.2 A professora Ana

A professora Ana, assim denominada para preservar sua identidade, é casada e cursou magistério no antigo Segundo Grau (atual Ensino Médio), mas contou, durante a entrevista realizada em novembro de 2010, que não queria dar aulas: “(...) apesar de fazer magistério, que é direcionado pra dar aula, eu terminei o magistério achando que eu não queria dar aula. Eu queria trabalhar em qualquer outra área, mas não dando aula”.

Então, depois que ela estudou inglês num curso de línguas da cidade onde mora e trabalha, resolveu graduar-se em Letras (Português/Inglês). A faculdade cursada ficava em outra cidade, mas ela preferiu fazer o trajeto de uma cidade a outra todos os dias. Disse que tentou morar longe de casa, mas não gostou da experiência.

Ainda, ela contou que fez provas para tornar-se professora efetiva estadual nas duas línguas nas quais se habilitou e foi aprovada nas duas avaliações. Contudo, optou por lecionar apenas a Língua Inglesa, pois, segundo a professora, essa é a língua de que ela sempre gostou e com a qual se identificou.

Há nove anos ela leciona, como professora efetiva, apenas a disciplina de Língua Inglesa. Na escola onde ela trabalha, a maior parte de suas aulas concentra-se no período da manhã. Vale ressaltar que neste período há um número razoável de alunos provenientes da zona rural.

Ela pareceu, desde a primeira reunião, interessada e atenta às explicações e propostas da pesquisa. Também alertou a pesquisadora, referindo-se aos alunos desta instituição, dizendo que eles não aprendem inglês porque não possuem certos objetivos, como por exemplo, o de ingressar na faculdade. Para Almeida Filho (2007), porém, a aprendizagem de uma LE depende de fatores genuínos como a necessidade e/ou interesse pela língua-alvo.

2.2.3 A professora Beatriz

A docente de LE, denominada professora Beatriz para este estudo, exerce a profissão há cinco anos, dando aulas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa na instituição de ensino onde

a pesquisa realizou-se. Almeida Filho (2007) alerta sobre o acúmulo de funções, visto que a dedicação específica a uma delas pode ser prejudicada.

Beatriz é uma mulher jovem, casada e graduou-se em Letras (Português/Inglês) em 2001. Sua graduação ocorreu numa instituição privada de ensino superior durante três anos.

É importante registrar que ambas as professoras de LE, docentes Ana e Beatriz, estudaram juntas na mesma instituição de ensino superior e graduaram-se na mesma época. No entanto, a professora Beatriz demorou alguns anos para ingressar, de fato, na carreira docente. Isso aconteceu somente quando ela foi aprovada no concurso público que a tornou docente efetiva nas duas disciplinas nas quais é habilitada.

A professora Beatriz relata, porém, que não tinha, inicialmente, o desejo de tornar-se professora, mas sim, o de ser secretária bilingue: “(...) foi na própria faculdade que eu decidi [ser professora] porque até então eu me interessei pelo curso, não pela docência, mas eu queria na época ser secretária bilingue (...)”. Como a docente não possuía recursos para realizar o curso desejado, ingressou no curso de Letras, com o intuito de aprender e desenvolver uma LE.

No entanto, a professora revela que o curso de LE na universidade não lhe agradou, contando que foi insuficiente e fazendo uma analogia aos cursos de LE do ensino básico: “por exemplo, não foi muito diferente do ensino fundamental”. A docente Beatriz conta que não possuía recursos para frequentar um curso de inglês em escolas de idiomas e, por isso, apenas quando terminou a faculdade é que pôde fazê-lo, frequentando-o por dois anos.

Beatriz pareceu, por várias vezes, insegura e pouco à vontade com a presença da pesquisadora durante a observação de suas aulas. Mesmo assim, pode-se dizer que ambas – pesquisadora e docente – realizaram tentativas para viabilizar a pesquisa.

2.2.4 A 7ª série A²⁰

Os alunos da 7ª A estudam no período da manhã, iniciando suas aulas às 07h00 e terminando o período de aulas às 12h20. Assim, suas aulas organizam-se desta forma:

AULA	HORÁRIO
1	07h00 – 07h50
2	07h50 – 08h40
3	08h40 – 09h30
INTERVALO	09h30 – 09h50
4	09h50 – 10h40

²⁰ 7ª série/8º ano A.

5	10h40 – 11h30
6	11h30 – 12h20

Quadro 1: Horário das aulas no período da manhã

A sala possui um total de 40 alunos registrados no documento “Cadastro de Alunos” que a instituição possui. Desse total, dez alunos são provenientes da zona rural e vêm para a cidade todos os dias para estudarem. Cada sala possui um “Diário de sala”, onde constam o cadastro dos alunos, o mapa da sala – lugar em que cada estudante deve se sentar – e um quadro onde podem ser anotadas observações referentes às ocorrências em sala.

Ainda, cada sala de aula possui um docente responsável e dois alunos como monitores. Como dito, a sala possui um mapa, feito pelo docente responsável pela sala e modificado, se necessário, por pedidos de outros docentes, caso os alunos que se sentam próximos conversem em demasia; na 7ª A houve modificações no mapa por várias vezes. Logo, cada aluno precisa sentar-se no assento que lhe foi designado.

A sala da 7ª A se situa no bloco principal da escola e está a três salas de distância da secretaria, ficando próxima ao refeitório da instituição. É bastante arejada, mas o assoalho, por ser de madeira e visivelmente antigo, possui muitos buracos. As janelas, num total de três, são altas e possuem cortinas. Do lado oposto da parede das janelas existe uma lousa-reserva, sendo que a lousa principal fica em frente às carteiras dos alunos e do professor.

2.2.5 A 7ª série D²¹

Os alunos da 7ª D estudam no período da tarde, que compreende o horário das 12h40 até às 18h00, assim como demonstrado no quadro seguinte:

AULA	HORÁRIO
1	12h40 – 13h30
2	13h30 – 14h20
3	14h20 – 15h10
INTERVALO	15h10 – 15h30
4	15h30 – 16h20
5	16h20 – 17h10
6	17h10 – 18h00

Quadro 2: Horário das aulas no período da tarde

²¹ 7ª série/8º ano D.

A sala possui um total de 31 alunos, informação obtida por meio do documento “Cadastro dos alunos” que a instituição possui. Esta sala também possui um diário onde consta o cadastro dos alunos, o mapa da sala e um quadro onde podem ser anotadas observações referentes às ocorrências em sala de aula; além disso, há um docente responsável e dois alunos nomeados como monitores.

Apesar de a sala possuir um mapa, poucas vezes os alunos o respeitaram, sendo que a professora Beatriz precisava perder seu valioso tempo de ensino para organizar os alunos em seus devidos lugares. Se isso não fosse feito, segundo ela, a conversa era demasiada.

A sala da 7ª D se situa no bloco principal da escola, do lado oposto à sala ocupada pela 7ª A no período matutino e é a primeira sala depois da secretaria. É bastante arejada, possui assoalho de madeira e os mesmos problemas estruturais apresentados pela sala da 7ª A. As janelas, também três, são altas e possuem cortinas. Do lado oposto das janelas também existe uma lousa-reserva, sendo que a lousa principal fica em frente às carteiras dos alunos e do professor. Pode-se dizer que as salas que fazem parte do bloco principal conservam as mesmas características.

2.3 Procedimentos

Os procedimentos utilizados para a realização da presente pesquisa foram: entrevistas, observação de aulas de LE ministradas por cada uma das professoras e permanência em campo, assim como na secretaria da escola, onde foi possível obter outros materiais necessários para a análise. Além disso, foram realizadas entrevistas com alguns alunos e seus pais.

2.3.1 Entrevista

Como percurso metodológico inicial para a produção de dados sobre as crenças, realizou-se uma entrevista semiestruturada com as docentes de LE da instituição de ensino escolhida como contexto do estudo a fim de sistematizar suas verbalizações. A entrevista foi

norteada por algumas questões elaboradas previamente (questões gerais), como também por uma adaptação do inventário de crenças utilizado por Félix (2009)²² (questões específicas)²³.

QUESTÕES GERAIS

- Em que momento decidiu ser professora de LE? Por quê?
- O que pensa sobre o ensino de LE?
- Por que o ensino de uma LE é importante?
- É possível aprender LE numa escola pública?
- Como ensinar LE numa sala de aula de escola pública?
- O que é um bom professor (de modo geral)?
- O que é um bom professor de LE? Como você o "reconhece"?
- O que é uma boa aula?
- O que é uma boa aula de LE?
- LE serve para quê?
- Qual é seu maior objetivo ao ensinar LE?
- Como considera sua proficiência na língua que ensina?
- Obtém resultados satisfatórios na disciplina que ensina? Como poderia obter resultados mais satisfatórios?
- Após cada aula, o que espera que o aluno tenha aprendido? E no fim do curso?
- Qual habilidade comunicativa considera mais importante o aluno desenvolver?
- Qual prática ou técnica de ensino julga que seja importante adotar para promover a aprendizagem dessa habilidade?
- Possui pós-graduação, especialização e/ou cursos de atualização?
- O que pensa sobre a qualidade do curso de graduação que realizou?

Quadro 3: Entrevista semiestruturada – Questões gerais

QUESTÕES ESPECÍFICAS

- É mais fácil para uma criança aprender uma LE do que para um adulto?
- Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial que as ajuda aprender a LE?
- Algumas línguas são mais fáceis de serem aprendidas do que outras?
- A língua que você ensina é muito difícil, difícil, de dificuldade média, fácil, muito fácil?
- É importante falar uma LE com boa pronúncia?
- É necessário saber a cultura do país para falar bem a LE?
- O indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente?
- É mais fácil para alguém que já fala uma segunda LE aprender uma terceira língua?
- É melhor aprender uma LE no país onde ela é falada?
- É aceitável que um aprendiz adivinhe o significado de uma palavra na LE?
- Se alguém gasta uma hora por dia aprendendo uma língua, quanto tempo levará para ficar fluente? (menos do que um ano, 1-2 anos, 3-5 anos, 5-10 anos ou ninguém consegue aprender uma língua estudando uma hora por dia?)
- Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo?
- Para aprender uma língua é importante repetir e praticar bastante?
- Se o professor permite que o aprendiz cometa erros no começo, será difícil tirar tais erros mais tarde?

²² Para a realização de sua pesquisa, Félix (1998) baseou seu inventário de crenças no questionário BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory* – Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas) elaborado por Horwitz (1985). Sabe-se que o questionário possui caráter confirmatório e quantitativo, diferentemente da proposta desta pesquisa que se pretende qualitativa. Contudo, ele foi adaptado e utilizado mais para nortear a conversa entre professoras e pesquisadora que para quantificar suas respostas.

²³ Vale ressaltar que as questões elaboradas previamente serviram apenas como um apoio para a entrevista, sendo que, por diversas vezes, a conversa com as docentes caminhou de forma diferente do proposto.

- Aprender uma LE é mais uma questão de aprender bastante regras gramaticais?
- É importante praticar no laboratório de línguas?
- As mulheres aprendem uma LE mais facilmente do que os homens?
- É mais fácil falar do que entender uma LE?

Quadro 4: Entrevista semiestruturada – Questões específicas

Segundo Abrahão (2006:222), “as entrevistas podem ser utilizadas como a ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa”. Além disso, este instrumento de pesquisa é bastante interessante, porque conduz a interações mais ricas entre informantes e pesquisadora e também tem o conveniente de melhor se adaptar ao paradigma qualitativo, permitindo dados mais claros. Para que as crenças possam ser rastreadas e identificadas, segundo Almeida Filho (2008), o foco da metodologia também tem de estar voltado para as experiências de ensino e aprendizagem ao longo da vida do participante da pesquisa.

Sendo assim, observa-se que este método de coleta de dados tem sido amplamente utilizado dentro de investigações sobre crenças, pois ele contribui para se realizar um levantamento inicial sobre a perspectiva dos sujeitos em relação à realidade que será observada pelo pesquisador. Além disso, ele também proporciona a possibilidade de captura de alguns relatos sobre a história de cada sujeito.

A entrevista foi marcada com cada docente no fim do HTPC, que ocorria às terças-feiras, pois esse era o melhor horário para as professoras, que obtiveram o consentimento da coordenadora pedagógica para se ausentarem dos momentos finais dele.

Ana foi a primeira a ser entrevistada no dia 09 de novembro de 2010 e sua entrevista durou 54’09”. Beatriz precisou ser entrevistada em duas etapas, pois seu tempo disponível era mais curto. Dessa forma, a primeira entrevista aconteceu em 16 de novembro de 2010 e sua duração foi de 26’12”, e a segunda entrevista, que corresponde às perguntas específicas sobre crenças, aconteceu no dia 23 de novembro de 2010 e durou 47’42”. Os encontros com ambas as docentes para a realização da entrevista aconteceram na sala dos professores e estiveram presentes a pesquisadora e a entrevistada, salvo alguns raros momentos em que um docente ou outro entrava na sala.

Depois de gravadas em áudio, com a permissão das docentes, as entrevistas foram transcritas e as crenças obtidas por meio dos discursos foram categorizadas para que, assim, o olhar da pesquisadora fosse mais bem guiado durante a observação de aulas de LE, que corresponde à segunda etapa da pesquisa realizada de março a junho de 2011.

Mais tarde, sentiu-se a necessidade de procurar alguns alunos da referida instituição de ensino e seus respectivos pais ou responsáveis para que as dúvidas que surgiram durante o

desenvolvimento da pesquisa fossem esclarecidas, tendo como objetivo conhecer as expectativas da comunidade (pais e alunos) em relação à escola e ao ensino que ela oferece.

Para esta etapa de coleta de dados, a pesquisadora voltou à instituição de ensino, em meados de 2012, para que pudesse conversar e gravar uma entrevista com os alunos; depois, seria a vez de marcar um encontro para conversar com os pais destes estudantes.

Contudo, a nova diretora do estabelecimento de ensino concedeu apenas que a pesquisadora levasse as perguntas para a escola e a própria dirigente escolheria os alunos para responderem às questões em casa. Diante disto, foi montada uma “entrevista escrita”²⁴ para que alunos e pais ou responsáveis a respondessem. A pesquisadora entregou 30 cópias para a direção escolar. Destas, apenas 15 foram preenchidas e devolvidas. Portanto, responderam à “entrevista escrita” 15 pais e 15 alunos.

Mesmo assim, a pesquisadora, por meio do endereço obtido no cadastro de alunos, foi até algumas casas para pedir que, caso permitida a entrevista gravada, fosse marcado um melhor dia e horário para sua realização com alunos e pais fora da instituição de ensino. Desta forma, participaram da pesquisa mais quatro mães e sete alunos. Todos aceitaram livremente participar da entrevista e concordaram com o uso das informações obtidas para a realização desta pesquisa.

Seguem abaixo as perguntas realizadas:

PARA O(A) ALUNO(A) RESPONDER:

- Para você, o que significa aprender uma língua estrangeira, por exemplo, o inglês?
- O que você acha que muda em sua vida devido à aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês?
- O que você espera da escola onde você estuda, ou seja, quais são suas expectativas em relação a ela?
- O que você espera do(a) seu(sua) professor(a) de inglês, ou seja, quais são suas expectativas em relação a ele(a)?
- O que você espera da disciplina INGLÊS que você frequenta na escola, ou seja, quais são suas expectativas em relação a essa matéria?

PARA PAI/MÃE OU RESPONSÁVEL RESPONDER:

- O que o(a) senhor(a) acha que muda na vida de(a) seu(sua) filho(a) devido à aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês?
- O que o(a) senhor(a) espera do(a) professor(a) de inglês de(a) seu(sua) filho(a), ou seja, quais são suas expectativas em relação a ele(a)?
- O que o senhor(a) espera da escola onde seu(sua) filho(a) estuda, ou seja, quais são suas expectativas em relação a ela?
- Por que matriculou seu(sua) filho(a) nesta escola?

²⁴ O termo “entrevista escrita” foi usado por tratar-se de pais e alunos que responderam por escrito às mesmas perguntas planejadas para a entrevista semiestruturada, realizada com outros pais e alunos da mesma instituição e aqui chamada de “entrevista gravada”. As entrevistas gravadas aconteceram fora da instituição de ensino.

Quadro 5: Questões que nortearam a entrevista com pais e alunos

2.3.2 Observações

Obtiveram-se 19 observações em sala de aula da professora Ana e, da professora Beatriz, somaram-se 16 observações, todas realizadas sob uma perspectiva etnográfica de pesquisa, por meio das quais foram observadas as ações das docentes e de que forma suas crenças previamente encontradas em seus discursos implicavam escolhas por práticas de ensino. Contudo, as observações e conversas com as docentes trouxeram outros dados importantes para que o foco das observações fosse modificado à medida que a pesquisa avançava.

A proposta inicial para as observações foi a de acompanhar as professoras em séries para as quais elas lecionassem conteúdos semelhantes. Dessa forma, optou-se por acompanhar as aulas da docente Ana na 7ª série/8º ano A, no período da manhã, e as aulas da docente Beatriz na 7ª série/8º ano D, no período da tarde. A maioria das aulas de Ana é no período da manhã enquanto Beatriz leciona LE apenas para as séries vespertinas. Outro dado interessante é que outras salas da professora Ana foram observadas (5ª e 6ª séries/6º e 7º anos), pois a docente, logo nos primeiros encontros, convidou a pesquisadora para assistir aulas em outras séries para as quais ela leciona.

Durante a permanência da pesquisadora em campo, foram feitas anotações das ocorrências em aula e em outros ambientes da instituição, material denominado notas de campo. Além disso, nas notas de campo, optou-se por também constarem, no cabeçalho, os dados referentes ao dia, mês, ano, dia da semana, sala acompanhada e horário de permanência da pesquisadora. Tais cuidados foram tomados para que fossem documentadas, sistematicamente, as ocorrências observadas e relevantes para as questões da investigação.

A pesquisadora decidiu realizar o registro de todas as ocorrências possíveis de serem anotadas no momento em que elas ocorriam, sem que fosse realizada uma pré-seleção daquilo que deveria ou não ser registrado. Além disso, havia o interesse de se anotar tudo o que fosse possível para que, assim, o cotidiano escolar fosse mais bem observado. Contudo, a intenção maior foi a de procurar por ações que contribuíssem para responder aos questionamentos que incitaram a pesquisa.

Como sugeriu Mercado (1987), logo que possível, e em menos de 24 horas, foram realizados registros ampliados das anotações feitas em um diário de campo (notas de campo passadas a limpo – versões ampliadas do registro inicial) a fim de conservar maior fidelidade ao dito e ao observado, além de constarem notas mais pessoais e interpretativas. Erickson

(1989) também concorda com o fato de que, ao se reescreverem as notas iniciais, é possível agregar novas informações às notas de campo.

Desta forma, nas versões ampliadas produzidas, foram passadas a limpo as versões originais manuscritas das notas de campo, sendo que foram acrescentados comentários, reflexões e outras notas guardadas na memória e que não foram possíveis de serem anotadas no momento. Nos originais manuscritos, foram escritos os nomes verdadeiros dos sujeitos implicados na pesquisa, porém, na versão passada a limpo, procurou-se modificá-los para que não fossem reveladas suas identidades.

Assim como indica Rockwell (2009), é possível realizar nos registros ampliados todo e qualquer tipo de reflexão sobre as experiências vividas em campo e sobre aquilo que foi observado. Logo, foram acrescentados relatos sobre o ambiente físico, impressões obtidas durante as aulas e registros de conversas, interações e falas das professoras, principalmente. É interessante que, com o passar do tempo, sentiu-se a necessidade de se acrescentar outros dados nos registros, como por exemplo, anotar, da forma mais fidedigna possível, as falas das professoras sobre o conteúdo que estavam ensinando.

A existência e localização de assentos vagos que podiam ser ocupados pela pesquisadora variavam bastante. Sendo assim, a pesquisadora ocupou, na maior parte das vezes, os assentos vagos no fundo da sala. Contudo, também houve momentos em que a pesquisadora teve de se sentar em carteiras que se localizavam no meio da sala e, em uma única oportunidade, sentou-se na primeira carteira. Houve vezes, inclusive, em que não havia carteiras livres para que a pesquisadora pudesse se sentar, porém, alguns alunos saíam pela escola em busca de uma carteira e uma cadeira para a pesquisadora ocupar.

Desde o início, a pesquisadora tinha como intenção não interferir no andamento de nenhuma atividade desenvolvida pelas docentes durante suas aulas. Contudo, alguns alunos da 7ª D procuravam a pesquisadora durante as aulas para que ela lhes tirasse dúvidas e/ou os ajudasse em alguma tarefa, diferentemente dos alunos da 7ª A, que não pediam sua ajuda e parecia, até mesmo, que não se importavam com sua presença em sala de aula.

Além disso, houve um único caso de Ana ter feito o convite para que a pesquisadora ministrasse uma de suas aulas, e ele foi aceito na intenção de que os laços estabelecidos com a docente até então continuassem firmes. Considera-se que, por meio desta atividade, foi possível desvendar uma série de questões que contribuíram para uma análise mais bem apurada daquilo que se pretendeu pesquisar. Logo, ter aceitado o convite para ministrar uma aula para a 7ª A foi uma escolha que trouxe vários benefícios para o andamento da pesquisa.

Notou-se, inclusive, que Ana parecia mais à vontade com a presença da pesquisadora do que Beatriz que, várias vezes, olhava para a pesquisadora e tentava justificar suas ações em sala. Ana, por vários momentos, foi até a carteira da pesquisadora para conversar, contar algo ou mesmo reclamar de algum acontecimento enquanto os alunos realizavam as atividades pedidas. Isso foi interessante, pois a pesquisadora aproveitava sua aproximação para tirar dúvidas sobre algum evento.

A docente Ana circulava pela sala enquanto fazia a explicação da tarefa e, quando a explicação era sobre um novo conteúdo, ela ia para a lousa e, ali, produzia frases e aplicações do conteúdo que estava ensinando. Ela parecia bastante comprometida com a sua função de professora, apesar de, por várias vezes, confessar o seu cansaço ou desânimo em relação a determinadas condições em sala de aula como, por exemplo, o desinteresse de alguns alunos.

Observou-se que a docente Beatriz preferia ficar mais à frente da sala, circulando por ela uma vez ou outra. Geralmente, eram os alunos que iam até ela para tirarem dúvidas ou para que ela desse “visto” (forma de avaliação estipulada pela professora) em suas apostilas.

Os encontros para a observação de aulas, no período de março a junho de 2011, foram semanais, salvo alguns deles em que não foi possível o comparecimento ou a permanência na escola. Assim, o quadro revela o número de observações realizadas em sala de aula de Ana:

AULA	DATA	DIA DA SEMANA	SÉRIE/ANO	HORÁRIO
1	17/03/2011	Quinta-feira	7 ^a /8 ^o A	08h40-09h30
2	18/03/2011	Sexta-feira	7 ^a /8 ^o A	08h40-09h30
3	14/04/2011	Quinta-feira	7 ^a /8 ^o A	08h40-09h30
4	18/04/2011	Segunda-feira	5 ^a /6 ^o D	14h20-15h10
5	05/05/2011	Quinta-feira	6 ^a /7 ^o A	09h50-10h40
6	05/05/2011	Quinta-feira	6 ^a /7 ^o B	10h40-11h30
7	05/05/2011	Quinta-feira	7 ^a /8 ^o B	11h30-12h20
8	12/05/2011	Quinta-feira	7 ^a /8 ^o A	08h40-09h30
9	19/05/2011	Quinta-feira	7 ^a /8 ^o A	08h40-09h30
10	20/05/2011	Sexta-feira	7 ^a /8 ^o A	08h40-09h30
11	26/05/2011	Quinta-feira	7 ^a /8 ^o A	08h40-09h30
12	27/05/2011	Sexta-feira	7 ^a /8 ^o B	07h50-08h40
13	27/05/2011	Sexta-feira	7 ^a /8 ^o A	08h40-09h30
14	02/06/2011	Quinta-feira	7 ^a /8 ^o A	08h40-09h30
15	03/06/2011	Sexta-feira	7 ^a /8 ^o B	07h50-08h40
16	03/06/2011	Sexta-feira	7 ^a /8 ^o A	08h40-09h30
17	09/06/2011	Quinta-feira	7 ^a /8 ^o A	08h40-09h30

18	10/06/2011	Sexta-feira	7 ^a /8 ^o B	07h50-08h40
19	10/06/2011	Sexta-feira	7 ^a /8 ^o A	08h40-09h30

Quadro 6: Observação de aulas da professora Ana

No próximo quadro, tem-se o número de observações realizadas em sala de aula de Beatriz:

AULA	DATA	DIA DA SEMANA	SÉRIE/ANO	HORÁRIO
1	23/03/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	13h30-14h20
2	23/03/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	14h20-15h10
3	13/04/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	13h30-14h20
4	13/04/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	14h20-15h10
5	18/04/2011	segunda-feira	7 ^a /8 ^o C	15h30-16h20
6	18/04/2011	segunda-feira	8 ^a /9 ^o C	16h20-17h10
7	20/04/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	13h30-14h20
8	20/04/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	14h20-15h10
9	18/05/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	13h30-14h20
10	18/05/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	14h20-15h10
11	25/05/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	13h30-14h20
12	25/05/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	14h20-15h10
13	01/06/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	13h30-14h20
14	01/06/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	14h20-15h10
15	08/06/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	13h30-14h20
16	08/06/2011	Quarta-feira	7 ^a /8 ^o D	14h20-15h10

Quadro 7: Observação de aulas da professora Beatriz

2.3.3 Permanência na secretaria da escola

No dia 02 de maio de 2011, a pesquisadora permaneceu na secretaria da escola durante o período das 08h15 até às 11h40 da manhã para a coleta de dados cadastrais dos alunos, onde constam os nomes dos alunos, dos pais, da escola onde cursaram o Ensino Fundamental I e onde cada aluno mora. A necessidade desses dados se deve à busca por respostas para as inquietações da pesquisadora e que são referentes a algumas crenças esboçadas pelas professoras durante as observações das aulas de LE.

CAPÍTULO 3

O DESTRAMAR DA REDE: ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados possui o intuito de responder às perguntas de pesquisa expostas no capítulo 1 deste estudo e que orientaram o presente trabalho. Procurou-se descobrir quais são as concepções gerais sobre o processo de ensino e aprendizagem que as docentes de LE de um contexto bastante específico verbalizam e manifestam; quais as evidências que podem ser detectadas no sentido de que crenças se transformam em ação de ensino nas práticas das professoras e de que forma estas crenças influenciam o ensino e a aprendizagem de LE no contexto investigado.

O contexto estudado foi apresentado no capítulo 2 e os resultados obtidos nesta análise referem-se a ele, tendo o objetivo de melhor entender o processo de ensinar e aprender LE na escola pública e, mais especificamente, como as crenças influenciam este processo, permeado pelas culturas de ensinar e aprender línguas. O estudo sobre o ensino e aprendizagem de LE é abordado por diversos autores, tais como Abrahão (2004, 2006), Barcelos (2006, 2007), Almeida Filho (2007, 2008), dentre outros citados nos capítulos anteriores.

Este capítulo tem por finalidade apresentar a análise de todos os dados produzidos durante o desenvolvimento da presente pesquisa por meio de entrevistas com as professoras de LE, observações de suas aulas e entrevistas com alguns alunos de LE e seus pais.

Desta forma, tem-se a combinação de mecanismos distintos para a elaboração de dados, mas que se complementam. Inicialmente, os dados coletados nas entrevistas realizadas com as professoras Ana e Beatriz serão analisados. Nesta análise, blocos de crenças que se interrelacionam foram levantados por meio do discurso das professoras e inferidos pela pesquisadora.

O próximo item analisado refere-se à observação de aulas das professoras, onde foram especialmente considerados os procedimentos utilizados para o ensino de LE. Em seguida, são analisados, juntamente com dados elaborados durante conversas informais com as docentes e observações de suas aulas, os documentos cadastrais dos alunos, em especial, estudantes de uma sala de aula (7^aA). Por fim, são analisadas as entrevistas com alguns alunos e seus pais, a fim de elucidar as expectativas da comunidade em relação à escola e ao ensino de LE oferecido por ela.

3.1 Dados coletados nas entrevistas com as professoras-participantes

Este item trata dos dados produzidos por meio de entrevistas e dos passos tomados para a sua redução: primeiramente, foram examinadas as declarações feitas pelas professoras durante as entrevistas; em seguida, os temas recorrentes em suas falas e suas possíveis relações foram agrupados em blocos, visto que, para Woods (1996), as crenças possuem coerência entre elas e relacionam-se umas às outras. Logo, todas elas são interligadas entre si, estabelecendo, por este motivo, um sentido de existir.

Para o autor, as crenças e suas interrelações podem não ser sempre acessadas conscientemente pelos docentes e a coleta de dados por meio de entrevistas pode ser alvo de certos perigos: os professores podem responder às questões sobre crenças consideradas genéricas de acordo com o que eles gostariam de acreditar ou, ainda, eles podem tentar mostrar ao pesquisador que acreditam naquilo que dizem.

O objetivo desta análise não é simplesmente o de identificar as crenças, mas sim, o de caracterizar sua relação com a prática de ensino de LE nas salas de aula, na tentativa de construir um entendimento sobre o ensinar uma nova língua.

Trechos transcritos das entrevistas com as docentes ilustram a análise. Para a transcrição das entrevistas, foram adaptadas as normas estabelecidas por Woods (1996:45). Portanto, tem-se o seguinte esquema:

(.)	Sentenças claras/ nítidas
(.)	outras sentenças não acompanhadas por pausas
(,)	Pausas curtas (aproximadamente um segundo ou menos)
(,,)	Pausas mais longas
(/)	casos em que o falante ou outro interlocutor interrompe a fala/ muda de ideia sobre o que vai falar

O conteúdo das entrevistas resultou em sentenças que contêm crenças explícitas e implícitas. As crenças implícitas foram inferidas pela pesquisadora por meio das verbalizações das docentes.

As professoras-participantes da pesquisa possuem, relativamente, situações parecidas de ensino, mas diferem uma da outra, principalmente, pelo fato de possuírem diferentes tipos de educação prévia, conforme relatado em entrevista, assim como tempo distinto de serviço de docência.

Ana e Beatriz formaram-se na mesma Instituição de Ensino Superior (IES) e, no período da realização desta pesquisa, trabalhavam juntas na mesma escola lecionando LE para

diferentes alunos; ambas, inicialmente, não queriam ser professoras, porém, ingressaram no curso de Letras influenciadas por objetivos parecidos: a língua estrangeira.

Ana revela que sua paixão pela língua inglesa foi despertada entre o fim do magistério e o início do curso de graduação, enquanto realizou, neste período, o curso de inglês numa escola de idiomas; Beatriz almejava ser secretária bilíngue e, por este motivo, ingressou no curso de Letras para aprender a LE.

Na escola onde as entrevistas foram realizadas, Ana possui o cargo de professora de LE (inglês) enquanto Beatriz acumula os cargos de professora de língua portuguesa e de LE (inglês).

3.1.1 Blocos de Crenças: professora Ana

A grande temática de crenças da professora Ana alude aos estudantes de LE, aos quais ela se refere, na maioria das vezes, como “clientela escolar”. As crenças relativas a eles são as que, substancialmente, provocam suas ações dentro da sala, pois Ana acredita que os estudantes não são capazes de executar certas tarefas sozinhos, são desmotivados e não contribuem para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da LE.

Neste subitem, além do bloco de crenças referentes aos alunos, são arrolados outros blocos, a saber: ensino de LE; bom professor; profissão e ambiente de trabalho; LE na escola pública; questões culturais e sociais.

Acredita-se que as outras crenças desta professora estejam necessariamente ligadas às que se referem ao alunado. Ainda, o contexto onde Ana está inserida também influencia seu trabalho docente, contribuindo para a elaboração de crenças sobre ensino público e sobre os alunos que possui.

I. Alunos

Ana acredita que seus alunos têm baixíssimas expectativas em relação à aprendizagem de LE e não têm referencial familiar para se espelharem e se motivarem. Diz, ainda, que eles não entendem que para se ter uma boa profissão e alcançar o sucesso é preciso ter outro idioma (“pelo menos o básico do inglês”), reafirmando a falta de expectativa de seus alunos e a descrença de que eles desejam mudar de vida. Infere-se essa falta de credibilidade de Ana pelo alunado, inclusive, graças à entonação de sua voz ao falar deles e da chamada “realidade” em que ela e eles vivem.

(1, p.4)²⁵

A: (...) eu acho que o inglês é uma necessidade na verdade, pelo menos o básico do inglês né, porque às vezes assim nós ficamos/ a gente/ **nós nos deparamos assim com uma realidade, com uma clientela que não percebe isso** né? porque eles têm aquela mentalidade assim ‘eu não vou para os Estados Unidos, pra que eu vou aprender inglês? Eu não vou morar nos Estados Unidos (...) então, eu faço assim uma conscientização muito grande, mas, infelizmente, **alguns assim têm muito pouca expectativa, muito pouco objetivo de vida,, eles assim não têm muito referencial.**

P: Pra depois da,, da escola?

A: É, na verdade não é só do inglês, na verdade é em todas as matérias, eles não têm muito objetivo no estudo,, com exemplos de fora,, que infelizmente/

P: /família?/

A: /família, amigos, outros tipos de profissões que eles veem que não precisa de nada disso e deu bem/ se deu bem, eles pensam assim (...)

(2, p.2)

A: (...) eles só assistem a filme já em português, né,, não tem,, **na realidade nossos alunos,, né,,**

(3, p.4)

P: E por que você acredita que aprender e que ensinar o inglês seja importante hoje?

A: Ah, por tudo (...) tanto profissional né, porque assim, **apesar dos nossos alunos,, da nossa realidade, que eles não entendem muito bem isso,,** mas, em qualquer profissão que você queira ter um bom sucesso (...) você precisa do idioma, que é o inglês e o espanhol, mas em primeiro lugar o inglês (...)

Mais tarde, Ana conta que seus alunos desejam ter um emprego, mas não sabem o que é um “bom emprego”. Ana acredita que eles nunca saberão o que é ter um “bom emprego” porque nunca terão um emprego satisfatório. Ela confirma a crença implícita que possui de que seus alunos não são capazes, isto é, Ana não crê que eles sejam bons o bastante para conseguirem o que, para ela, é um bom emprego.

(4, p.20)

A: (...) a expectativa dos nossos alunos não é essa, assim às vezes **eles querem um emprego,,** na verdade, eles não têm muita expectativa de um bom emprego, **eles não têm noção do que seria esse bom emprego (...)** então **não seria esse bom emprego porque isso não vai nem ter**

Para Ana, obter bons resultados não depende só do professor, demonstrando que compreende que o processo de ensino e aprendizagem é uma experiência que exige do professor e do aluno. Por isso, ela acredita que apenas fazendo sua parte não alcançará bons resultados, porque na “realidade” onde ensina, seus alunos não percebem que aprender LE é bom e necessário, pois não têm objetivos e, para agravar a situação, é uma escola pública. Diante disto, infere-se que ela acredita que teria mais chances de obter melhores resultados se seus alunos fossem outros e se ela lecionasse em outra rede que não fosse pública.

²⁵ Esta identificação refere-se ao excerto 1 que consta na página 4 da transcrição da entrevista de Ana (APÊNDICE D) e assim por diante.

(5, p.10)

P: Então você acha que obtém resultados satisfatórios nessa disciplina que você está ensinando?

A: Obtém (...) não é geral,, infelizmente, porque **não depende só,, do professor.**

P: (...) como você poderia obter resultados mais satisfatórios?

A: Eu poderia assim,, **se fosse,, uma outra realidade que nós tivéssemos aqui na escola,, infelizmente é uma escola do Estado**

Ela conta que quando cursou a escola pública, a “realidade” e a “clientela” eram diferentes. Neste momento, infere-se que, ao falar de “realidade”, ela está falando dos estudantes que recebe nas salas de aula. Assim, faz comparação entre ela e as colegas enquanto alunos e seus alunos atuais. Diz que ela e os amigos eram alunos que iam para a escola “para estudar mesmo”, demonstrando que, comparativamente, seus alunos não vão para a escola para estudarem de fato, corroborando uma relativa decepção da professora.

Ainda, ela cita pais que, antigamente, ficavam bravos e cobravam de seus filhos, fazendo, mais uma vez, uma comparação e provocando a conclusão de que, para ela, os pais atuais pouco se preocupam com o desempenho estudantil de seus filhos.

(6, p.10)

A: (...) **quando eu estudei era uma realidade totalmente diferente,,** nós éramos um tipo de aluno, uma clientela/ **nós éramos** assim,, **alunos que,, chegavam na escola pra,, pra estudar mesmo**, que os pais/ se você não tivesse nota boa o pai e a mãe ia ficar muito bravo, ia cobrar da/ de você aquilo,, então, nós vínhamos na escola pra isso(...)

Mais tarde, ao falar que se sente desmotivada porque o “governo do Estado” não incentiva seus docentes, ela fala de “realidade” e remete-se aos alunos. Logo, ao falar sobre desmotivação ela se lembra de todo o contexto onde trabalha e, assim, dos alunos que possui, que são desmotivados, segundo ela, e, por isso, a desmotivam.

Contudo, para Ana, a falta de motivação dos alunos não é algo inicial, mas sim, um processo que acontece à medida que os estudantes são promovidos, sendo que o ápice da desmotivação acontece na sétima e oitava séries (ou oitavo e nono anos). Antes disto, eles chegam motivados para aprenderem o inglês.

Sabe-se que o processo de desmotivação dos alunos, no entanto, pode ser o resultado de uma série de agravantes, por exemplo, a própria falta de motivação do professor.

(7, p.15)

A: (...) **eu sinto uma certa desmotivação [por parte] do Estado**, nós não somos valorizados por isso,, **infelizmente nós temos uma realidade assim, os alunos...**

(8, p.23)

A: (...) às vezes **o aluno chega na quinta série muito,, muito motivado pra aprender inglês**, então eles chegam assim muito motivados e às vezes vai chegando assim na sexta, na sétima, na sexta até que não, mas **na sétima, oitava, eles vão ficando desmotivados**

Ana fala da crença que os estudantes têm sobre a falta de competência dos professores do Estado, principalmente, “ao mito (...) de que professor de inglês do Estado não é bom” e de que “no Estado não se aprende inglês”, demonstrando conhecer esta crença sendo, portanto, uma crença explícita. Neste momento, ela, como profissional do Estado não aceita essa concepção, dizendo que são os alunos que não contribuem como deveriam para o sucesso do processo, pois, segundo ela “depende muito do professor, mas também tem que o aluno querer”.

(9, p.15)

A: (...) eu cheguei assim com **o pessoal** assim mais adulto, mas **muito descrente da educação do Estado**, eles chegaram aqui **achando assim que os professores do Estado não são competentes**,, e,,, assim **eu não concordei com isso**, (...) então eles tinham assim,, um,, **um mito de que inglês, professor de inglês do Estado não é bom,, de que no Estado não aprende inglês (...) depende muito do professor, mas também tem que o aluno querer, né**

Ana discute sobre o problema do grande número de alunos numa sala de aula. Ela entende que, para aprender a LE, o ensino tem de ser bem direcionado, inferindo-se, aqui, que ela tem consciência de que no processo de aprender e ensinar línguas a aula deve ser preparada, conteúdo e materiais para desenvolvê-lo devem ser bem selecionados, etc. Por outro lado, nas escolas de idiomas, o ensino é direcionado para poucos alunos e, por este motivo, os alunos aprendem mais, segundo a docente.

Além disso, por mais que ela possua “estratégias”, que podem ser entendidas como competência aplicada²⁶, ela acredita que não é capaz “de fazer aqueles trinta e cinco, quarenta alunos conseguir falar inglês” e que o aluno “vai aprender o básico, mas não o satisfatório” na escola pública. Ana demonstra conhecer seus objetivos de ensino, visto que espera ensinar aos alunos o que, para ela, é “satisfatório” e também reconhece que na escola pública esse ensino não é possível, ou seja, os estudantes aprenderão apenas o que é considerado por ela como “básico” graças a uma série de fatores, como salas numerosas, desmotivação de alunos, falta de capacidade, etc.

Ainda, fala sobre seus deveres e necessidades na escola, demonstrando frustração porque não há tempo suficiente para desenvolver seu trabalho. Aqui, ela confirma sua

²⁶ Competência aplicada - é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo-lhe explicar por que ensina como ensina e por que obtém os resultados que obtém. (Almeida Filho (2008)).

competência profissional²⁷ e demonstra-se frustrada por não atingir o objetivo de ensinar satisfatoriamente seus alunos.

(10, p.16)

A: (...) se você tem um **grande número de alunos não,, não vai ser satisfatório,,** tanto que **nas escolas de idiomas é assim, cinco, seis alunos em uma sala de aula, mais que isso não,,** ‘por quê? Porque tem *listening*, tem a oral tem/ então é **um trabalho assim direcionado pra poucos alunos,,** então já sabe não tem uma/ o professor não tem uma/ por mais que ele tenha estratégias, ele **não tem como fazer o milagre de fazer aqueles trinta e cinco, quarenta alunos conseguir falar inglês,,** terminar assim uma oitava série, um ensino médio, não tem como,, essa não é a realidade (...)

(11, p. 16)

A: (...) nós temos que dar prova, nós temos que dar trabalho,, aí tem feriado, aí depois tem alguma festividade da escola, aí depois tem o cronograma que você tem que trabalhar, a apostila você tem que trabalhar, trabalhar aquela parte de gramática, então é impossível (...) duas horas,, também né,, então assim,, é é inviável **não tem como falar assim que o aluno vai sair da escola tanto pública quanto particular, com vários alunos, que ele vai ter um ensino satisfatório de língua inglesa,, ele vai aprender o básico mas não o satisfatório**

II. Ensino de LE

Ana acredita que o ensino de uma nova língua deve ser feito por meio da contextualização: ela fala sobre tópicos de conteúdo, como “cores” e verbo *to be* e diz que tenta contextualizá-los em situações que os alunos já conhecem. Ela acredita que o ensino de músicas seja um método diferenciado e não tradicional e, por isso, ela faz uso dele.

Num primeiro momento, ela se recorda que sua professora do ensino fundamental I ensinava a “música do coelhinho”, então, Ana diz que também a ensina, mas em inglês, “*little rabbit*”. Mais tarde, ela conta que não se lembra da sua professora de inglês da escola no ensino fundamental II ensinar músicas lúdicas, classificando-a como “bem tradicional”, pois os alunos tinham de fazer cópias da lousa e responder à chamada oral.

Talvez seja por isso que ela diga que faz diferente nas suas aulas e acredite que seja importante aplicar as músicas, para diferenciar-se de sua antiga professora: é como se a sua professora não fosse boa, mas Ana, também docente, é.

(12, p.2)

A: (...) como quando nós aprendemos na **primeira série que a professora ensinava a música do dia da páscoa**, então nós vamos aprender a música do coelhinho, nós vamos fazer em inglês, aí **nós fazemos né,, *little rabbit* (...)**

²⁷ Competência meta ou profissional - é a conscientização do professor sobre os seus deveres, sobre os diferentes papéis que desempenha. (Almeida Filho (2008)).

(13, p.5)

A: Em primeiro lugar eu acredito que é assim,, **trabalhando dentro de algum contexto social que eles conhecem**,, então eu vou ensinar assim hã,, sobre,, cores numa quinta série, sobre o o verbo *to be* né, **tudo eu tento assim contextualizar**.

(14, p.11)

A: (...) a minha professora de inglês/ nós gostávamos dela,, só que ela não tinha todo/ **eu não me lembro da professora de inglês ensinar uma música lúdica assim,, sobre cores, sobre o alfabeto, sobre os numerais**,, nunca (...) ela não usava essas estratégias que hoje nós usamos,, **era bem tradicional** (...) aquela coisa que assim,, **passar na lousa e você copiar,, aí tinha chamada oral**, que eu lembro que ela passava (...)

Ana se recorda que na escola memorizou a expressão *a lot of* durante as aulas de LE porque teve de fazer muita tradução e considera, conscientemente, que esse método “não faz o aluno aprender”, deixando o estudante, inclusive, aborrecido por ter de fazer traduções de textos. Ainda, o método de ensino por meio da tradução usado pela antiga professora de LE e considerado por Ana como “tradicional” a marcou, visto que Ana conta que memorizou palavras devido à constante tradução que teve de fazer.

A estratégia usada por Ana para que seus alunos não fiquem buscando todas as palavras do texto no dicionário é, segundo ela, realizar uma leitura dinâmica: os alunos devem observar o texto, suas figuras, cognatos ou falsos cognatos. Depois disso, aí sim, o aluno deve procurar as poucas palavras que não conhece no dicionário.

Por fim, é necessário existir uma discussão entre alunos e professora sobre a melhor tradução encontrada para uma determinada palavra. Segundo Ana, não se deve usar apenas o dicionário para traduzir, pois se ela der um dicionário para um aluno, “infelizmente, ele não vai traduzir” o texto, corroborando a crença que ela possui sobre a insuficiente capacidade de seus alunos.

(15, p.19)

A: (...) **a tradução não faz o aluno aprender** (...) eu lembro da palavra assim *a lot of* que eu lembro que a professora falava assim e a gente olhava no dicionário e traduzia várias vezes aquela mesma palavra,, eu tenho/ eu lembro, parece ela falando ‘*a lot of*, uma porção de’ assim (...) então eu acho que **de tanto traduzir eu memorizei** (...) mas não,, faz o aluno aprender,, pelo contrário, ele fica meio tedioso assim

(16, p.6)

A: (...) na leitura (...) geralmente são textos que têm a ver com a realidade do aluno, até mesmo na apostila (...) tem textos bons ali,, e não são textos tão longos, pelo menos de quinta a oitava (...) uma estratégia pra se ensinar inglês, então **primeiro ele [o aluno] vai observar (...) as figuras, as letras, depois você vai ver os cognatos, os false friends** (...) e isso também ajuda pra se ensinar (...) **porque se você der um dicionário pro aluno infelizmente ele não vai traduzir** (...) Depois que você fez todas as estratégias de leitura,, ele não entendeu, porque sempre vai ter uma palavra ou outra que ele não conhece, ‘aí você pega agora essas palavrinhas são dez palavras, são vinte, essas aqui nós vamos pesquisar e vocês vão falando depois o que que vocês encontraram’, porque tem também o trabalho que é importante do dicionário, do significado,, cada palavra tem assim mais que um significado, então acho

que tem importância sim, não pode falar ‘vai jogar fora o dicionário’ (...) mas também não pode só usar o dicionário pra traduzir

Para desenvolver um novo assunto, Ana afirma que primeiro “entra com as suas estratégias”, explica a gramática e depois usa a “apostila”²⁸ que, para ela, serve como um complemento. Neste caso, “entrar com as suas estratégias” para introduzir a aula refere-se aos momentos iniciais em que o docente estabelece, segundo Almeida Filho (2008), o clima e a confiança necessários para o início do processo de ensinar e aprender e, em seguida, apresenta pontos de conteúdo linguístico e seus usos para os estudantes.

(17, p.8)

A: (...) professor tem que ter a estratégia (...) pra poder passar o conteúdo,, só que depois/ é assim **primeiro você entra com as suas estratégias e explica**, se de repente tem um pouquinho de **gramática**, primeiro eu explico depois eu vou pra apostila,, **ai eu complemento com a apostila/**

Apesar de o material idealizado pelo governo do Estado ser um apoio para o ensino da LE, Ana tem que ficar o tempo todo ajudando seus alunos porque, se não, eles não conseguem fazer nada proposto, evidenciando sua crença de que eles não são capazes de realizar tarefas sozinhos, visto que o material está todo escrito em inglês.

(18, p.8)

A: (...) com esse material dessa proposta,, **o professor tem que ficar o tempo inteiro,, ajudando** (...) o tempo inteiro ali intercedendo,, porque **se não eles [alunos] não conseguem fazer nada**,, uma quinta série chega sem saber nada de inglês,, você abre a apostila, na primeira página é tudo escrito em inglês o enunciado (...) imagina se eu,, eu professora chegar lá e começar a ler aquilo pra eles

Para a professora Ana, oralidade e escrita são necessárias para os alunos aprenderem LE porque eles podem compará-las. Oralidade, neste caso, é entendida como uso da LE.

(19, p.9)

A: (...) não é só o oral, eu preciso também do escrito pra que eles comparem (...) **um é complemento do outro**

Ana afirma que “fala muito durante as aulas” e considera que este feito ajuda seus alunos; porém, ela usa esta expressão no sentido de que faz orientações aos estudantes para resolverem as tarefas, apresenta-lhes conteúdos, etc. e não exatamente no sentido de uso real e constante da LE. Nos trechos abaixo, pode-se comprovar que “falar muito durante as aulas” não é sinônimo de falar muito LE na aula de LE.

(20, p.10)

²⁸ Nos casos em que a docente usa a palavra “apostila”, ela se refere, na verdade, ao “material de apoio” para o ensino de LE oferecido pelo governo do Estado de São Paulo.

A: (...) **é mais oral,, eu falo muito nas minhas aulas** (...) eu tenho que falar muito (...) porque se eu não falar muito não,, não tem/ eu tenho que ajudar o tempo todo eu tenho que,, eu sou bem mediadora,, eu tenho que mediar o tempo inteiro

(21, p.10)

A: (...) de repente você prepara uma aula e/ **eu não falo inglês/ até meu marido fala ‘vai fazer um curso de conversação’ porque eu não falo mais inglês**, então na verdade, trabalhando só no Estado, a qualidade...

III. Bom professor

Respondendo à pergunta sobre o que Ana acredita que seja um bom professor, ela diz que é aquele que sabe motivar e relacionar-se bem com seus alunos para que eles não se tornem antipáticos com o professor, mantendo uma boa relação entre professor e alunos. É preciso também que o docente consiga “passar um pouco do que ele gostaria que os alunos aprendessem”.

(22, p.6,7)

A: Eu acho que um **bom professor** hoje é aquele que consegue hã,, pelo menos **passar um pouco do que ele gostaria que os alunos aprendessem** (...), é o professor que sabe assim motivar a classe,, que,, sabe conversar com os alunos porque se ele pegar antipatia com você não adianta você trazer a melhor aula porque ele não vai se,, se interessar (...) **tem que ter uma boa relação professor e aluno/**

Então, na tarefa de ser uma boa professora e segundo suas crenças, Ana procura trabalhar com músicas, principalmente. Nas quintas séries, ela trabalha com “música para criança mesmo” acreditando que, desta forma, está alfabetizando-as na nova língua.

(23, p.6)

A: (...) **eu procuro assim dar alguma outra atividade pra motivar um pouquinho mais (...)** às vezes **eu trabalho música**, nas quintas mais porque tudo que eu ensino eu dou uma musiquinha lá pra eles, mas **música pra criança mesmo**, como se fosse alfabetizar mesmo né e,, dentro do possível/ às vezes eu passo filmes (...)

IV. Profissão e ambiente de trabalho

Ana demonstra satisfação por ter ensinado “o mínimo” quando um de seus alunos, ao encontrá-la, usa a expressão “Up teacher!”. Nota-se, inclusive, orgulho no tom da sua fala:

(24, p.7)

A: (...) outro dia eu saí assim meio cansada né, uma das alunas falou assim ‘*up teacher, up!*’ (risos) da oitava, aí eu falei ‘ah, hoje eu estou um pouco *down!*’, fiz assim né (...) então, isso eu acho

que é,, assim gratificante né, porque **você percebe que uma ou outra palavra, o mínimo deu pra passar né pra alguns alunos (...)**

Ao ser questionada sobre o que faria para melhorar seus resultados como professora de LE, Ana afirma que “se fosse uma outra realidade, mas infelizmente é uma escola do Estado” (p.7). Evidencia-se um descontentamento relacionado ao local onde ela atua como docente, isto é, na rede pública de ensino, e um conformismo de que neste ambiente não é possível melhorar os resultados alcançados. Contudo, se fosse uma outra “realidade”²⁹, seus resultados seriam diferentes.

Também se observa a insatisfação de Ana em relação ao seu trabalho e condições que lhe são oferecidas, pois, segundo ela, ao ingressar na carreira docente pública ela se desanimou com aquilo que precisou vivenciar.

(25, p.13)

A: (...),, **quando eu me efetivei no Estado, eu fiquei totalmente desanimada,,** eu imaginei assim,, nós infelizmente, nós temos uma realidade não muito valorizada, nós professores/

Ana afirma que sempre se identificou mais com o inglês, inclusive na faculdade. Depois, diz que não se vê exercendo outra profissão. Ela se autoafirma como uma boa professora ao continuar dizendo que “tanto, que eu tenho outras escolas”. Contudo, são outras escolas que são “assim mais (...) [ensino] direcionado para um certo público”, remetendo-se ao ambiente de trabalho diferente do ensino público e, inclusive, distinto no quesito “alunado”.

(26, p.4)

A: (...) eu comecei a estudar e,, fiz a faculdade e depois eu gostei sempre mesmo do inglês,, foi o que eu sempre me identifiquei mais (...)

(27, p.12)

A: eu não me vejo fazendo outra coisa sem ser dar aula de idiomas,, né, tanto que eu tenho outras escolas, que é assim mais,, poucos alunos né,, é,, direcionado para um certo público/

V. Língua estrangeira na escola pública

Ana frequentou o ensino fundamental na escola pública e afirma que o curso não foi suficiente, decretando sua crença sobre a falta de eficácia do ensino público. Ainda assim, num outro momento, ela diz que é possível aprender LE na escola pública: agora, no entanto, ela é

²⁹ Neste caso, entende-se “realidade” como ambiente de trabalho. Há momentos, porém, em que a docente usa o termo “realidade” para referir-se à profissão, ao aluno, ao cotidiano, etc.

a professora de LE e, por este motivo, por acreditar que ela é uma boa professora, ela confia na aprendizagem de LE na rede pública de ensino.

(28, p.11)

A: não foi suficiente pra eu estar (...) não é o suficiente, não seria o suficiente.

(29, p.5)

P: Então, é possível aprender língua estrangeira na escola pública?

A: É possível (...) eu acho, eu acredito muito nisso

A docente demonstra conhecer a crença de que ensino de LE na escola pública não é eficaz, porém, reconhece que existem profissionais que não sabem a língua que ensinam e, por este motivo, a crença é disseminada, visto que o próprio aluno “percebe quando o professor não domina” a LE.

(30, p.10)

A: (...) os alunos (...) parece que,, vêm com uma crença que o inglês,, não vai aprender nada,, que o inglês é só,, é muito chato (...) ele percebe quando o professor não fala uma palavra ou/ quando o professor não domina.

VI. Questões culturais e sociais

Ana demonstra possuir forte laço entre ela e a família. Logo, a ideia de “família” é algo importante para ela, é algo para que ela dá valor. Subentendem-se, aqui, valores culturais. Para Geertz (1992), a cultura simboliza um contexto onde acontecimentos sociais, instituições e processos estão inseridos e do qual fazem parte os indivíduos.

(31, p.13)

A: (...) eu não gosto de morar fora, de viajar, eu não gosto, eu morei fora um ano,, nossa! Eu sou muito apegada, né aos laços [familiares] (...)

Há um outro trecho em que se pode notar a forte presença de valores culturais e sociais nas verbalizações de Ana: quando fala que o ensino deve ser feito por meio de contextualização, ela diz que explica o conteúdo sobre os elementos da casa, *house*, dentro da “realidade” de seus alunos de como seria uma casa.

Logo, Ana diferencia o seu modelo de “casa” daquele que os alunos possuem. Infere-se que o sentido de Ana para “casa” – lugar onde se mora – é diferente do sentido de “casa” para os estudantes da escola onde ela leciona a LE.

(32, p.5)

A: (...) eu estou ensinando na,, nas quintas séries sobre as partes da casa,, em inglês né,, então fala lá a palavra *house*, (...) as partes da casa, então **eu explico dentro da realidade deles como seria uma casa** né, ‘e agora nós vamos ver em inglês’

3.1.2 Blocos de crenças: professora Beatriz

Beatriz demonstra forte crença sobre o ensino ineficaz de LE na escola pública, sendo que o ensino e a aprendizagem são considerados satisfatórios apenas nas escolas de idiomas. Além disso, acredita que seu domínio de LE é inferior ao da também docente de LE, Ana, porque não pôde cursar por tanto tempo um curso pago de inglês como fez a outra professora.

Segundo Beatriz, é por meio de sua abordagem de ensino que ela alcança resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem de LE durante suas aulas. Para tanto, ela contextualiza os conteúdos para a realidade de vida de seus alunos e também usa os gestos para ajudá-los a criar hipóteses sobre o conteúdo ensinado. Ela parece satisfeita que o aluno aprenda vocabulário, mesmo que não fale ou leia com fluência na nova língua.

Diferentemente da professora Ana, que durante a entrevista fala de práticas de antigos professores – por exemplo, o ensino da música do coelhinho³⁰ – Beatriz faz diversas referências a documentos educacionais (fala sobre currículo do Estado de São Paulo) e diz não se recordar de professores que teve quando era estudante do ensino público. Assim, segundo a docente, o material de apoio e os “documentos educacionais” servem como orientação para suas ações na sala de aula.

I. Língua estrangeira na escola pública

Beatriz iniciou o curso universitário de Letras, segundo ela, com um baixo conhecimento de LE, com apenas o que sabia “da escola pública mesmo”, ou seja, sem ter feito nenhum curso de línguas em escola de idiomas.

(1, p.2) ³¹

B: porque até então eu fui pra lá [faculdade] só com o que eu sabia de ensino,, básico, o fundamental da escola pública mesmo.

³⁰ Verbalização presente no excerto número 12 de sua entrevista. Considera-se que certas práticas de antigos professores podem moldar as práticas dos novos docentes.

³¹ Esta identificação refere-se ao excerto 1 que consta na página 2 da transcrição da entrevista de Beatriz (APÊNDICE D) e assim por diante.

Continuando, ela diz que o conteúdo de LE aprendido na faculdade não foi muito diferente do aprendido na escola pública. Logo, infere-se que Beatriz acredita que o conteúdo de LE aprendido tanto no ensino básico como no superior foi insatisfatório e de baixa qualidade.

(2, p.2)

P: E na faculdade esse conteúdo,, você achou que ficou meio vazio?

B: Sim, com certeza (...) muito, muito,,, é, por exemplo, não foi muito diferente do ensino fundamental, né

Depois, a pesquisadora pergunta a Beatriz sobre a possibilidade de aprendizagem de uma LE na escola pública. A professora questiona o “sentido” da palavra aprender, explicando que, para ela, aprender LE na escola pública é conhecer aspectos da língua e seu vocabulário.

(3, p.2,3)

B: Aprender dependendo da/ do sentido do aprender né,, eu acho que você **ter conhecimento sobre a língua (...) adquirir um certo vocabulário, você consegue**, agora é,, a fluência,,, falar assim é mais complicado.

A docente se recorda de quando fez o EF II e de que tinha de comprar o livro didático de LE. Para ela, os professores daquela época não eram bem preparados para, inclusive, manusear o material didático. “Manusear o material didático” é entendido, aqui, como transformar o conteúdo do material em uso real de LE.

Beatriz diz que se esforça, “na medida do possível”, para que seus alunos consigam aprender, “conquistem isso [aprendizagem], que é possível e tal”, pois ela não adquiriu conhecimento satisfatório na escola pública e deseja que seja diferente para seus alunos.

(4, p.3)

B: (...) **os professores na época não eram assim,, bem preparados, ou eu não tive né,, um professor bem preparado pra manusear o material** também, então (...) se eu falar pra você que eu consegui um bom conhecimento na escola pública, não, eu não tenho (...) eu queria que eles [alunos],, conquistassem isso [aprendizagem] que,, é possível e tal,, então, **eu me esforço na medida do possível**

Mais adiante, Beatriz diz que não se lembra de nenhum bom professor que tenha marcado seu percurso no EF II ou EM. Contudo, ela se recorda no excerto número 4 de que não teve professores com habilidades para manusear o material didático. Logo, esta é uma referência ou lembrança, mesmo que seja negativa. Desta forma, a crença num ensino insatisfatório na escola pública é consistente para ela, pois está embasada em suas próprias experiências.

(5, p. 7)

B: (...) não lembro,, (risos),, infelizmente não (...) [professor] que me marcou não (...)

No próximo trecho, Beatriz fala que não sentiu dificuldades durante a graduação em Letras porque sempre foi boa aluna e tirou boas notas. Contudo, parece que não se refere à LE: é como se ela tivesse pensado em todas as disciplinas, menos em LE, como se esta não fosse englobada no módulo “disciplinas nas quais sou boa aluna”. Ainda, Beatriz parece usar um discurso pronto, facilmente ouvido no interior das escolas como forma de justificar as dificuldades na LE.

(6, p.9)

B: (...) **eu tive boas médias também na faculdade, no meu histórico**,, então acho que por isso que eu não,, não senti essa dificuldade/ é, na língua inglesa,, ah,, assim,, a gente sabe que,,, **poderia assim o sistema né,, ou a secretaria dar mais empenho né oferecer mais recursos pra,, pra língua estrangeira**

Quando a pesquisadora lhe pergunta se ainda são encontrados alunos como ela mesma foi no EF II, ela fala muito bem de uma de suas alunas. Porém, quando é questionada se esta aluna é boa em LE, ela diz que não, que ela é boa em português. Ela não consegue se lembrar de aluno bom em inglês neste momento.

(7, p.9)

B: (...) hoje mesmo eu comentei que eu tenho uma aluna,, que,,, todos os exercícios, todas as atividades, provas que eu passo pra ela, ela tira dez/

P: /e será que ela,, ela/ de inglês?

B: Não, ela é de português.

Logo depois, Beatriz fala de uma aluna que gosta de inglês e que consegue acompanhar bem o andamento dos conteúdos na sala de aula. Então, a professora diz que a incentiva a procurar uma escola de idiomas porque assim ela conseguirá a fluência e alcançará o sucesso. Beatriz admite, perante essa aluna, a insuficiência do ensino de LE na escola pública. Isso causa efeitos para a crença de que o ensino de LE público é insuficiente.

(8, p.9)

B: (...) ela [aluna] quer saber como é que faz pra ir pra lá [Inglaterra], então ela só fala nisso, é o sonho dela por enquanto, e eu dou incentivo, eu falo pra ela ‘não, **procura sim uma escola de idiomas** né porque você vai conseguir a fluência e vai se dar bem’ porque ela se dá bem já né na sala de aula, ela consegue acompanhar.

Falando sobre o método de uma escola de idiomas onde cursou o inglês, ela diz “e eu cheguei lá zero”. Neste momento, ela demonstra que acreditava que foi para a escola de idiomas, aos dezenove anos, sem saber nada em inglês, mesmo tendo cursado a disciplina na escola pública durante, no mínimo, sete anos de sua vida.

(9, p.18)

B: (...) e eu cheguei lá [escola de idiomas] zero né,, eu não sabia nada,,, zerada (...)

Em um outro momento, ao falar sobre a importância do inglês para os sujeitos, Beatriz comenta que os pais que se preocupam com a educação de seus filhos, atualmente, buscam escolas de idiomas para matriculá-los. Neste momento, é possível observar a crença referente à falta de eficácia do ensino público, pois, segundo Beatriz, para que haja sucesso na aprendizagem de uma LE, é preciso recorrer a outras instituições de ensino e que não sejam as públicas.

(10, p.23)

B: (...) hoje eu acredito que,, há mais empenho por parte da sociedade, há mais procura, as pessoas hã,, você ouve as pessoas falando, **os pais quando podem colocar os filhos numa escola de idiomas eles vão atrás (...)**

Mais adiante, a docente comenta sobre os professores substitutos que não sabem trabalhar com o material de apoio e afirma que “com certeza” o aluno, por causa disso, é estimulado a pensar que não se aprende inglês na escola pública. Ainda, diz que os alunos reclamam e questionam tal problemática. Parece um reflexo de sua própria crença, pois já disse anteriormente que, quando cursou o ensino fundamental, seus professores não sabiam manusear o material didático.

(11, p. 25)

B: (...) **tem professor [substituto] que vem e não consegue trabalhar com a apostila (...)** muitas vezes ele [aluno],,, ele reclama né,, ele reclama ‘poxa, mas a gente não aprendeu esse período’,, entende,, ele reclama, ele questiona

Ainda sobre o tema “professores eventuais”, ela diz que muitos deles não têm interesse pela língua e que nunca foram atrás, nunca fizeram “curso”, apesar de terem cursado Letras. “Curso”, neste caso, refere-se ao curso de idiomas feito em escolas particulares.

(12, p. 24)

B: (...) ele [professor eventual] é até formado em Letras, mas ele não gosta de inglês, ele nunca foi atrás, não fez o curso (...)

Parece que Beatriz faz, a todo o momento, uma crítica ao ensino do inglês oferecido pelas escolas públicas. No trecho onde fala sobre ser mais fácil aprender inglês no país onde se fala a LE, ela cita o exemplo dos jogadores de futebol e fala que é possível que voltem falando fluentemente a LE somente com o nível básico que aprenderam na escola pública ou, ainda, a fluência pode ser adquirida se fizerem um ano de escola de idiomas para aprofundarem o conhecimento na nova língua antes de viajarem. Neste caso, ela considera que só se aprende o básico na escola pública, mas, ainda assim, fala das escolas de idiomas, que são o “centro” de uma aprendizagem mais densa, mais profunda.

(13, p.26)

B: (...) a gente vê isso com jogadores de futebol, que às vezes dá uma entrevista em português,, só Deus! (risos),, e fala francês e espanhol,, (risos) (...) então acredito/ talvez o,, o que ele aprende na escola pública,, a base que ele tem,, ou se ele fizer um ano de/ numa escola de idiomas pra aprofundar um pouquinho mais e ir pro país,, ele vem falando um inglês fluente,, eu acredito.

II. Ensino de LE

Logo no início da entrevista, ao ser questionada sobre como ensinar LE na escola pública, Beatriz diz que segue o “currículo do Estado de São Paulo” e que hoje os alunos têm acesso a um ensino mais concreto por meio de imagens, subentendendo que isto não acontecia no passado, quando ela estudou; ou seja, este “currículo”, que aqui é entendido como “material”, complementa o ensino realizado pelos docentes que antes tinham como instrumento apenas a lousa.

(14, p.3)

B: (...) hoje nós contamos, né com,, o currículo do Estado de São Paulo que (...) eu acho que veio contribuir muito,, porque **hoje os alunos têm acesso a algo assim mais concreto, não só o caderno tipo professora-lousa**, então ele tem acesso a algumas imagens através da apostila

Ainda nesta discussão, ao falar sobre o método de tradução, Beatriz acredita que ele não faz o aluno aprender, pois, segundo ela, este método de ensino não foi satisfatório quando ela cursou LE público, demonstrando que se recorda de antigas práticas de seus professores de LE. Desta forma, ela acredita que tradução é boa em certas situações, mas não todos os dias porque o aluno não aprende assim.

(15, p.21)

B: (...) acho que **não pode fazer só a tradução** hã,, ‘todos os dias vamos fazer uma tradução’,, eu acho que **ele [aluno] não aprende (...)** porque eu **vivi isso no ensino/ no meu público**

Beatriz também acredita que a avaliação do aluno deve ser realizada diariamente e não apenas na prova. Para tanto, ela aplica atividades da apostila e os exercícios resolvidos, deixando sua assinatura, cuja denominação para a professora é “visto”.

(16, p.6)

B: (...) todos os dias eu aplico alguma atividade da apostila, no caso,, ou uma outra atividade e,, eu visto essa atividade todos os dias na apostila,, então eles terminam e eu visto (...)

Assim como a outra docente de LE da instituição de ensino onde trabalha Beatriz, também para ela existe a crença de que professor deve conhecer o aluno e sua realidade para “conseguir trabalhar legal” o ensino da nova língua, ou seja, “contextualizar” o conteúdo de acordo com as necessidades do aluno.

Neste momento da entrevista, observa-se uma difusão de crenças: bom professor e práticas de ensino são dependentes. Um bom professor para Beatriz, portanto, tem de se adequar à vivência/ realidade, contexto sócio-histórico-cultural para o aluno aprender a LE.

(17, p.3)

B: (...) primeiro ele **[professor] tem que conhecer a realidade né,, o aluno,, o contexto que ele vive (...) pra poder conseguir trabalhar legal**,, porque senão ele acaba se esbarrando, ele tá falando de uma coisa que não é da vivência dele,, então, quando a gente se depara com situações desta natureza na apostila, a gente procura,, **contextualizar aquela situação** ou,, é,, fazer uma adaptação,, pra poder o aluno conseguir entender porque senão fica difícil (...)

Para ser uma boa professora, portanto, Beatriz conta que aprendeu “didática” na sala de aula mesmo. Neste caso, entende-se didática como atividades práticas resultantes da reflexão sobre teorias, mas que também envolve experiência e estratégias de ensino. Ao dizer que “a faculdade não consegue transferir isso pra prática”, Beatriz demonstra que não compreende ser necessário o estudo teórico e a reflexão sobre ele para transferi-lo para suas práticas de ensino.

As características de seu ensino são: gesticular muito, ensinar por meio de gestos, descobrir como atingir seus alunos por meio da convivência, falar a linguagem deles para cativá-los e, assim, desenvolver o processo de ensinar e aprender a LE.

(18, p.4)

B: [aprendi](...) na sala de aula mesmo,, na hora que você vê, você já está assim gesticulando muito,, sabe,, e,, fazendo gesto, eles [alunos] dão risada, eles vão tentando e chega na onde você quer (...) **[a faculdade] não consegue transferir isso pra prática** eu acho,, então, aí cabe a nós mesmos,, então, por exemplo, quando você entra na sala de aula no dia-a-dia você vai,, assim,, descobrindo como atingir os alunos, como chegar até eles,, e eu percebo assim,, que de repente a gente,, se dá bem tentando falar a linguagem deles, próximo,, deles,, assim,, acaba cativando (...)

Beatriz também aponta o método da dedução/hipótese como eficaz para o ensino.

(19, p.6)

B: (...) eu comecei a trabalhar com eles assim,, é por **dedução**,, sabe (...) **hipótese**,, então, por exemplo, eu leio a frase em inglês com uma certa entonação né,, hã,, se for uma pergunta,, de repente eu,, repito aquilo e eles costumam aproximar é,, o vocabulário da apostila, de todas as lições do contexto do aluno, geralmente é alguma situação de vivência,, e,, tem algumas palavras semelhantes à língua portuguesa que dá ideia (...) então ele já consegue,, já analisar aquela palavra e ele vai indo e ele chega à frase, de repente um ajuda aqui, outro lá e outro lá e sai a frase entendeu,, então, acho que isso marca muito porque numa outra situação que aparecer a mesma palavra ele já fala,, então, acho que isso dá certo (...)

A professora afirma incentivar seus alunos a lerem os textos e, quando os leem errado, pede para que os leiam novamente. Contudo, não demonstra que esse feito seja uma rotina, pois diz “quando eu quero que eles leiam”. Ainda, considera-se que, para a docente, “leitura errada” seja aquela que não tem a pronúncia correta do vocabulário presente no texto.

(20, p.17)

B: Olha, eu incentivo eles assim,, hã,, numa leitura,, ou quando,, eu quero que eles leiam, às vezes eles leem errado,, de novo,, então, é importante assim ele buscar falar de forma correta (...)

E conta sobre sua própria dificuldade em aprender a pronúncia correta de certas palavras. Conclui, portanto, que é preciso treinar muito para falar (pronunciar) corretamente e alcançar a perfeição.

(21, p.17)

B: Muitas vezes algumas palavras que nem essa com “th”, às vezes não saía (...) Tem coisas que parece que a língua trava mesmo, né (risos), parece,, é,, que talvez seja isso mesmo, você **treinar pra falar corretamente**, buscar sempre a perfeição, né.

Mais tarde, Beatriz diz que alguns de seus alunos não participam “falando” a LE durante as aulas porque sentem vergonha, pois o inglês é uma nova língua. Neste caso, a professora não estabeleceu a etapa inicial de “clima e confiança”, conforme sugere Almeida Filho (2008) para que o aluno sinta atenuada a estranheiridade em relação ao inglês.

Então, para solucionar este problema, sua estratégia é ler e os alunos devem repetir para que todos realizem a atividade. Neste caso, o aluno não fala a língua em alguma situação real, mas sim, repete frases ou textos sem sentido para eles.

(22, p.20)

B: alguns [alunos] hã,, **não gostam**, às vezes né,, **de participar falando**,,, por exemplo, **quando se trata de uma nova língua**, mas se você der uma atividade e solicitar que a sala inteira fale de uma vez, eles falam (...) mas se você solicitar numa música ou numa atividade,, ‘vamos ler esse vocabulário em inglês’ **daí eu leio, eles repetem, eu leio, eles repetem**, vai indo, vai indo, aí eles leem,, todo mundo junto,, então eles participam

III. Bom professor e boa aula

Para Beatriz, uma boa aula é quando o aluno, por meio de todas as explicações e tentativas da professora, consegue resolver os exercícios sozinhos, como resultado do entendimento das explicações que recebeu.

(23, p.5)

B: Pra mim,, [boa aula] é **quando o aluno entende né,, as explicações,, consegue resolver os exercícios sozinho** (...) então,,, eu chego à conclusão que ele entendeu o que eu passei né,, o que eu expliquei pra ele conseguir resolver sozinho (...)

Ainda, para a professora, a aula deve ser um pouco divertida para cativar o aluno para a disciplina, ou seja, a aprendizagem deve ser incentivada por meio de alguns recursos, embora nem sempre isto dê certo: ao falar sobre uma atividade realizada e que foi divertida, Beatriz conta que só obteve sucesso ao realizá-la porque foi durante uma aula na véspera de feriado e,

por isso, havia poucos alunos na sala. Logo, quantidade de alunos na sala de aula é um fator que determina certas escolhas em detrimento de outras para o ensino da LE.

(24, p.26)

B: (...) ela tem que,, **tem que ser um pouco sim [divertida]**,, porque você tem que tentar cativar o aluno né pra sua disciplina (...)

(25, p.27)

B: (...) mas esse dia que eu fiz a brincadeira eu tive um pouquinho de sorte,,, foi uma véspera de feriado e não estava com a sala completa (...)

Além disso, o estereótipo de bom professor é aquele que sabe pronunciar as palavras de forma adequada, conhece “um pouco de gramática”, sabe a língua e tem didática. Beatriz também considera que não é tão necessário ser fluente na LE.

Desta forma, a docente demonstra uma competência profissional e aplicada bastante difusa. Entende-se que ela possui problemas de formação teórica; sendo assim, sem uma competência teórica, não se desatam suas outras competências, tão necessárias para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Para Sandei (2005), a qualidade do trabalho do professor depende da configuração destas competências.

(26, p.4)

B: De inglês,, ah, ele tem que,, tem que saber ah,, não sei, talvez a fluência né se,, é tão necessária assim, mas **ele tem que saber é,, pronunciar as palavras de forma adequada, saber um pouco de gramática, ele precisa saber a língua** (...) o professor, ele tem que ter um conhecimento do que ele tá passando, senão ele não consegue passar, fica só pra ele (...) é, tem que ter um pouco de didática também né,, que às vezes o professor ele sabe,, mas ele na hora de ensinar ele também não consegue (...)

IV. Alunos

Beatriz demonstra não confiar no desempenho de seus alunos, dizendo que em relação à leitura, eles leem da lousa, mas não na pronúncia adequada e, para que a leitura correta acontecesse, ela teria que ler antes. Em relação à escrita, só conseguiriam escrever se fosse cópia, porque eles não são capazes de produzir um texto sozinhos. Para Beatriz, não são alunos autônomos, visto que não conseguem realizar tarefas sozinhos.

(27, p.22)

B: (...) se precisar ler na lousa hã,, se bem que eu teria que estar lendo antes, mas **ler assim do nada, não sei se conseguiriam ler dentro da pronúncia adequada**, mas escrever no sentido de cópia também porque **produzir um texto, aí eu acho que não** (...)

Ainda, a professora afirma que o material de apoio estimula seus alunos a desenvolverem textos, mas que só alguns conseguem fazê-lo, enquanto os outros ficam esperando a correção da lousa, ou seja, não se sentem “desafiados” para resolverem as atividades, pois não estão estimulados para isso. Ela também acredita que a produção de textos é mais difícil que o uso da fala na LE.

(28, p.22, 23)

B: Alguns sim,, outros,, não conseguem [desenvolver textos/atividades],, ficam assim,, esperando a correção da lousa,, é,, tentando olhar o do colega, mas alguns conseguem (...) frases assim eles conseguem,, não são todos, aqueles mais aplicados (...) acho que fica na minoria,, **a produção ainda é difícil pra eles,, acho que é mais difícil do que o falar (...)**

Para Beatriz, a quantidade de alunos de uma sala de aula faz toda a diferença para o processo, pois, se são poucos, não há espaço para indisciplina e, remetendo-se às escolas de idiomas, diz que há mais interesse por parte de quem está lá. Segundo a professora, são fatores “que a gente não tem na escola pública”.

(29, p.26)

B: (...) não tem espaço pra,, indisciplina,, você trabalha com menos pessoas,, as pessoas que estão interessadas né,, que foram pra lá (...) e ainda mais esse tempo disponível,, então é um conjunto de fatores que beneficia,, e que a gente não tem na escola pública

V. Profissão e ambiente de trabalho

Beatriz sente-se contente por desempenhar sua profissão e tem a sensação de dever cumprido quando um aluno diz que gostou de sua aula.

(30, p.5)

B: (...) ele [aluno] comenta no outro dia, ele vem falar daquela aula, às vezes ‘ai, gostei da aula hoje, professora’, então,, eu me sinto realizada,, nesses momentos (...)

A professora conta que a decisão de tornar-se docente surgiu durante o curso de Letras, pois, na verdade, gostaria de ser secretária bilíngue.

(31, p.1)

B: Ah,, foi na própria faculdade que eu,, decidi porque até então eu me interessei pelo curso,, não pela,, pela docência, né,, é,, mas assim eu,, queria na época ser secretária bilíngue (...) eu pretendia fazer uma ponte (...)

Adiante, ao responder à pergunta sobre se quem fala mais de uma língua é inteligente ela responde que é relativo e dá o exemplo de uma secretária bilíngue, que pode ser muito boa na área de linguagem, mas numa prova de matemática não se dá bem. Ela retoma o exemplo de secretária bilíngue, demonstrando a “presença” da vontade de ter sido uma.

(32, p.25)

B: (...) ele pode ser muito inteligente,,, quanto ele/ de repente ele é só naquela área,, na área de,, de linguagem, de repente ele usa,, é o trabalho dele,, uma secretária bilíngue,, alguma coisa assim que ela vai usar,, de repente numa prova de matemática ela não se dá bem.

Beatriz acredita que mesmo não tendo uma “bagagem”, ou seja, experiência prática de ensino na sala de aula, ela tem bons conteúdos teóricos e é por este motivo que foi aprovada no concurso para docente de língua estrangeira e de língua portuguesa.

(33, p.4)

B: (...) **eu não tenho uma bagagem, uma prática**,, quando,, surgiu o concurso, eu prestei e passei nas duas [disciplinas] na primeira,, então, quer dizer, **eu tinha conteúdos pra isso, porque senão,, acredito que eu não teria sido aprovada** (...).

A professora também se graduou em Pedagogia, depois de terminar o curso de Letras, e diz que esse fato contribuiu para a sua profissão. Logo, ela procurou desenvolver-se profissionalmente. Beatriz ainda não exerce a profissão de pedagoga, mas pretende trabalhar na área administrativa educacional, caso haja concurso.

(34, p.12)

B: (...) eu tenho outra graduação,, eu fiz pedagogia (...) Letras foi melhor,, mas só que,, assim,, eu tive acesso a uma outra parte também que eu não conhecia, que veio contribuir com,, a minha profissão

P: e você exerce?

B: (...) ainda não,,, eu pretendo talvez pra área administrativa,, quem sabe (...)

VI. Escola de idiomas

Beatriz acredita que se a criança, desde cedo, inicia o aprendizado de LE na escola de idiomas, ela consegue conversar melhor e adquire muito conhecimento, pois ela é mais desinibida. Para o adulto, isso é mais difícil porque ele não tem tanto tempo para se dedicar à língua.

Além disso, a docente crê que um adulto traduz e compreende filmes, por exemplo, mas não consegue conversar fluentemente na LE. Neste caso, ela diz que foi “experiência própria”, ou seja, ela passou por situações como as que descreve e acredita que seja assim com os adultos que aprendem um novo idioma.

Nota-se que Beatriz é bastante frustrada por não ter aprendido a LE como acredita que seja necessário.

(35, p.13, 14)

B: (...) quando a criança começa desde cedo fazendo uma escola de idiomas,, parece que ela consegue conversar melhor em inglês,, ela adquire assim,, muito conhecimento,, já o adulto, não que ele

não aprenda, ele aprende também só que às vezes,, ele não tem aquela mesma fluência,, pelo menos eu vejo alguns adultos reclamando ‘ai, eu sei traduzir,, eu consigo entender um filme, mas não consigo a conversação’, talvez porque assim se retrai fica um pouco tímido,, não sei,, eu percebo essa diferença (...) mas eu não sei se,, se só eu notei isso ou se foi um caso à parte (...) **é experiência própria**, com dezenove,, é, dezenove anos eu comecei o curso,, e então as pessoas que participavam das aulas junto comigo,, os colegas de classe, eles tinham esse receio, às vezes a hora que o professor hã,, dava oportunidade pra gente conversar parece que,, travava né,, e a criança já é mais desinibida,, ela fala, se erra não tem problema e ri,, não sei,, de repente, eu percebo isso

Ela conta que se tem dificuldades em alguns momentos com a LE, procura a professora Ana, já que cursou por mais tempo uma escola de idiomas. Assim, Beatriz se sente confiante em tirar dúvidas com Ana porque ela “conta com mais anos de curso de idiomas”. Logo, infere-se que Beatriz possui insegurança em ensinar a LE porque não cursou durante muito tempo aulas de LE em escola de idiomas.

(36, p.28)

B: (...) se eu não sei alguma palavra eu procuro buscar sempre né,, ou com a professora Ana, porque ela teve um tempo maior né na escola de idiomas do que eu

VII. Questões culturais e sociais

Beatriz se sente frustrada e limitada porque devido à falta de recursos financeiros, não pôde cursar inglês em escola de idiomas paralelamente à sua graduação em Letras.

(37, p.1)

B: (...) devido às dificuldades financeiras eu só tinha a condição de fazer a faculdade, eu não tinha a condição de fazer um curso paralelo

Mais tarde, ela conta que não iniciou o exercício da docência logo que terminou a faculdade porque tinha medo de sair do seu antigo emprego e ela ainda não era professora concursada. Este trecho também demonstra as limitações financeiras pelas quais passava Beatriz, pois valorizava o emprego e seu salário porque foi por meio dele que pagou sua faculdade. Logo, Beatriz receava trocar um emprego fixo por um outro que não lhe proporcionasse segurança, visto que ainda não tinha se tornado professora efetiva de duas disciplinas.

(38, p.4)

B: (...) eu trabalhava numa agência de correios (...) e ali eu fiquei sete anos,, foi através desse trabalho que eu consegui pagar a minha faculdade,, quando eu,, eu terminei a faculdade, eu continuei na agência, eu tinha muito medo de tentar né,, ‘nossa, eu vou tentar e se não der certo

Beatriz conta que sempre se destacou como boa aluna e recebeu prêmios. Pode-se entender que seu problema talvez seja mesmo com o inglês, porque se frustrou, visto que queria seguir uma profissão que precisava da LE, mas como, segundo ela, não a aprendeu na escola pública e não tinha recursos para pagar uma escola de idiomas, seguiu pelo caminho “mais fácil” e talvez “mais barato”, que foi o de cursar Letras. Tornar-se docente foi, ainda, um meio de mudar de vida, de deixar de ser funcionária de uma empresa particular e tornar-se funcionária pública.

3.2 Dados coletados durante a observação de aulas

Várias leituras dos registros das aulas observadas foram feitas para que se percebesse o sentido geral das aulas de LE e suas regularidades. O foco recaiu sobre os procedimentos utilizados para o ensino da LE.

3.2.1 Professora Ana

I. Aula 1

Ana entra na sala de aula e faz o cumprimento “Good morning”. Em seguida, confere a presença dos alunos (chamada) em inglês: a professora chama, em inglês, os alunos pelos seus números e eles respondem “here”, “present”, “not here”.

Depois de fazer o registro em seu diário, a professora faz uma revisão do conteúdo gramatical “Simple Past Tense” visto na última aula. Para tanto, ela elabora frases na lousa com a ajuda dos alunos: primeiro ela fala a frase em português e depois os alunos, estimulados pela professora, a constroem em inglês, empregando o conteúdo gramatical corretamente.

Ao terminar a revisão, Ana parte para os exercícios presentes no material de apoio, pedindo para que os estudantes os resolvam sozinhos para corrigirem com a professora depois. Como o fim da aula se aproxima, os alunos ficam agitados e a professora não gosta “de corrigir exercícios com eles falando tanto”. Portanto, deixa a correção para depois.

II. Aula 2

A docente entra na sala, faz o cumprimento habitual “Good morning” e se senta para realizar a chamada. Depois, corrige os exercícios da aula anterior, sendo que faz a tradução das

frases que estão no exercício junto com os alunos. Esta tradução não é pedida pela atividade do material, mas a professora deseja que seja feito desta forma.

Então, ela lê a frase em inglês e os alunos a repetem duas vezes, mas nem todos fazem esse exercício de repetição, corroborando a crença da professora de que seus alunos não se sentem motivados a fazer tradução. Depois disso, a professora faz perguntas misturando as frases lidas e repetidas, por exemplo: “Como é mesmo “parou?”” e “Como é “my teacher?”” e os alunos respondem, evidenciando o uso de uma técnica de memorização do vocabulário.

Ana continua o ensino dos verbos irregulares em inglês. Há uma tabela de verbos no fim do material e a docente traduz cada verbo da lista para que seja mais fácil os alunos a usarem durante as atividades. Além disso, ela aplica cada verbo em frases diferentes e que fazem sentido para os alunos, pois são eles que a ajudam a elaborar as frases e, assim, acredita-se que seja mais fácil a memorização dos verbos irregulares.

III. Aula 3

Nesta aula, Ana usa o tempo destinado ao ensino e aprendizagem da LE para corrigir as avaliações dadas anteriormente. Segundo a professora, “infelizmente é assim, eu tenho que usar a aula para corrigir as provas porque eu não tenho tempo” e Ana precisa entregar as notas para a direção.

IV. Aula 4

Professora entra e cumprimenta seus alunos de uma 5ª série/6º ano. Um aluno pergunta a ela quem é a pessoa que a acompanha e Ana sugere à pesquisadora para que ela se apresente aos alunos.

Depois, Ana pede para eles mostrarem à pesquisadora o que já aprenderam: cantam músicas referentes aos conteúdos vistos, tais como: “apresentação”; “numerais”; “partes do corpo”, etc. Assim como verbalizado por Ana na entrevista, ela acredita que seja importante ensinar os alunos a LE por meio de músicas lúdicas e suas ações são decorrentes desta crença. Aliás, a professora diz que foi ela mesma quem “criou” a música sobre as partes do corpo. Ainda, fala que o material didático não a agrada no sentido de que não possui músicas lúdicas em inglês.

Seguindo com o material de apoio, Ana orienta seus alunos para fazerem a atividade. Assim, ela vai traduzindo o exercício aos pouquinhos e os faz lembrar de algumas palavras

que já viram para eles entenderem qual é a tarefa. Mais tarde, ela diz à pesquisadora que “é bastante complicado a apostila ser toda em inglês porque, afinal, eles são da 5ª série, estão começando”. Essa fala reflete a crença que ela possui de que alunos de 5ª série/6º ano chegam “sem saber nada” e que ela os “alfabetiza” na LE, conforme dito na entrevista. Para ela, o seu papel é esse: alfabetizá-los na LE e um dos caminhos é o uso de músicas lúdicas.

No fim desta aula, Ana conta que “as quintas séries não são mais boas como eram, estão terríveis, têm muitos problemas nas famílias”, demonstrando decepção em relação a essa série e também crenças que envolvem um contexto mais amplo, como o familiar. Ainda, ela conta que possui, no período da manhã, alunos provenientes de fazendas e que “eles são bem mais problemáticos” que seus outros alunos. Esta fala leva a pesquisadora a tornar-se mais atenta em relação às características dos alunos de Ana, como por exemplo, região da cidade onde moram, em que escola já estudaram, visto que esta crença pode explicar por que Ana usa a expressão “realidade” ao falar de seus alunos durante a entrevista.

V. Aula 5

Ana faz a chamada em inglês logo no início da aula. Então, explica aos alunos que as atividades serão feitas no caderno. Ela dita a definição do conteúdo gramatical “Simple Present Tense” e, enquanto isso, os alunos ficam em silêncio realizando a cópia.

A professora vai para a lousa para dar os exemplos em inglês. Antes de explicar a aplicação do novo conteúdo, ela pede para os alunos traduzirem as frases em inglês “I go to school every day” e “We have English class every Wednesday and Thursday”.

Então, a docente lembra seus alunos da 6ª série/7º ano sobre o que viram na 5ª série/6º ano, partindo de um conhecimento já ensinado e adquirido para acrescentar um novo. Ela coloca a conjugação de um verbo na lousa (“kiss”) e os alunos a copiam no caderno.

Por um descuido, Ana fica em frente à lousa e um aluno do fundo da sala diz “excuse me, teacher”. Esta ocorrência demonstrou que o aluno manifestou-se na língua-alvo, situação que não havia sido observada até este momento.

Estimulada, a professora diz que vai mostrar à pesquisadora o quanto seus alunos sabem por meio de uma revisão geral. Ela deseja expor à pesquisadora que tem cumprido seu papel como professora e que seus alunos também cumpriram os seus. Para tanto, os alunos cantam uma nova música que trata sobre o vocabulário das “profissões” e participam muito deste momento. Nota-se que eles estão, quase em sua totalidade, bastante motivados.

Logo, as ações de Ana, levando-se em conta a participação e motivação dos alunos e a memorização de vocabulário na LE, são eficazes. Inclusive os alunos do fundo, geralmente considerados bagunceiros ou desinteressados participam e respondem às perguntas que a professora faz. Sendo assim, a professora alcança os objetivos que pretendia, realizando seu papel.

VI. Aula 6

Durante uma conversa, Ana demonstra que possui uma teoria para a necessidade de ensino de conteúdo gramatical e essa teoria, que é bastante válida para ela, explica algumas de suas ações na sala de aula. Para a professora, os alunos fariam sérias confusões se ela não desse o conteúdo gramatical; por exemplo, muitas vezes os seus alunos acham que o verbo conjugado na 3ª pessoa do discurso, “works”, é uma palavra que está no plural. Para desfazer a confusão, ela acredita que seja necessário os alunos saberem as diferenças entre as palavras, e por este motivo, ela acha o conteúdo gramatical importante.

Como sempre faz, ao entrar na sala, Ana cumprimenta seus alunos com “Good morning”. Assim que a pesquisadora entra, um aluno também a cumprimenta, dizendo “Hi!”; então, pesquisadora tenta manter o diálogo, respondendo: “Hello! How are you?”, mas o aluno se envergonha e não responde mais. Mesmo assim, a pesquisadora diz “What’s your name?” e ele apenas sorri, envergonhado. A professora diz, sorrindo satisfeita, “Vamos, você não começou? Agora tem que continuar conversando!”. É a segunda vez que uma manifestação de uso da LE é observada.

Antes de Ana iniciar o conteúdo do material de apoio, ela diz que prefere ensiná-lo primeiro no caderno. Ela passa na lousa e os alunos copiam. Durante a explicação, uma aluna tem dúvidas e a professora explica novamente o conteúdo, fato que demonstra interesse pelo aprendizado da LE. Não é comum observar esta ocorrência, pois, até aqui, notou-se que os alunos apenas “ouvem” o que a professora ensina e não se manifestam por meio de dúvidas e discussões.

A professora lê na lousa as frases em inglês que funcionaram como exemplo e os alunos as repetem. Depois, vão para os exercícios do material, sendo que a docente elege os que devem ou não ser feitos de acordo com a necessidade da sala, mesmo tendo contado que a coordenadora orienta os professores para que não façam isso.

VII. Aula 7

Como sempre, Ana entra na sala e faz seu ritual: cumprimenta seus alunos, senta-se em sua mesa e faz a chamada. Depois, entrega as últimas provas corrigidas e chama a atenção de uma aluna porque havia tirado zero na avaliação.

Vai para a lousa e escreve “Translating page 11”, identificando a atividade de tradução. Antes de iniciar a tradução do texto “Valentine’s day”, a professora conta aos alunos sobre palavras novas que aparecerão e que eles não conhecem, pois é um vocabulário novo que aprenderão e diz “A teacher tem que ir traduzindo com vocês para ir mais rápido porque se não, não vai render nada”. Ela dita a tradução do texto e os alunos a copiam em seus cadernos. Depois que traduz cada parágrafo, ela o interpreta junto com os alunos. Apesar de haver pouca participação, Ana se preocupa em discutir o assunto do texto com os estudantes.

No fim da aula de tradução, Ana conta à pesquisadora que acredita que a tradução de textos seja importante “para que os alunos tenham um conhecimento da cultura dos países que falam inglês”. Ela diz, ainda, que o que importa, quando tem a tradução, é que os alunos aprendam algo cultural, pois ela reconhece que não se aprende efetivamente a língua por meio da tradução, evidenciando que a teoria pessoal de Ana é a responsável por suas ações na sala de aula.

VIII. Aula 8

Ana entra e cumpre seu ritual: cumprimento e chamada. Ao terminá-la, desabafa para a pesquisadora, dizendo “quarenta alunos, olha só! Olha, é isso que eu fico brava, ninguém me pergunta: posso pôr mais alunos?”, demonstrando irritação porque há muitos alunos matriculados nesta sala de aula, fator que dificulta o ensino e o aprendizado da LE e Ana reconhece este problema, conforme dito na entrevista.

Ela elege alguns exercícios do material de apoio, pois acredita que vários deles estão “muito fora”, demonstrando que ela reflete sobre o material didático que possui e tenta, ao máximo, usá-lo de acordo com as necessidades reais desta sala de aula.

Então, passa na lousa um novo vocabulário a ser aprendido, as chamadas “free time activities” e inicia sua técnica de memorização de vocabulário: explica o que é “free time” e depois pergunta “gente, o que é *free time* mesmo?” e a sala responde. Depois, lê o novo vocabulário e os alunos repetem. Quando termina estas atividades, ela orienta os alunos sobre os exercícios do material referentes a este novo vocabulário.

A professora, no fim da aula, propõe à pesquisadora que dê uma de suas aulas, mas que não seja nada diferente do que uma aula do dia-a-dia, nada fora do planejamento, pois deseja que a pesquisadora “sinta na pele” como é dar uma aula comum, visto que, segundo ela, “essa clientela é muito difícil e é complicado trabalhar com o que os dirigentes dizem porque eles parecem não conhecer nossa realidade, nossa clientela”, referindo-se às orientações que eles têm de que é preciso trazer inovações para a sala de aula, a fim de que isso estimule os alunos para o aprendizado da LE. Ela, no entanto, não acredita que a solução para os problemas do ensino de LE na rede pública seja esta: inovação, pois, como Ana já evidenciou em alguns momentos, para ela é preciso ensinar gramática e traduzir textos e vocabulário.

IX. Aula 9

Ana faz a chamada e organiza os alunos em seus lugares de acordo com o mapa da sala de aula. Então, faz uma revisão sobre o que foi visto na última aula, inserindo sua técnica de memorização de vocabulário, como: “o que é “lunch” mesmo?” e os alunos respondem “é almoço”; “e quando eu falei na última aula “read a magazine” o que é isso? Eu vou ler o quê?” e os alunos respondem “Revista”; continuando, Ana diz “e tem pessoas que gostam de jogar cartas. Como é isso? E os estudantes respondem “to play cards”.

Depois disso, a professora continua os exercícios do material relacionados a este tema, traduzindo as frases que os compõem para facilitar a tarefa. Por fim, mostra à pesquisadora a atividade que deverá ser dada na próxima aula: ela deseja que seja feita a tradução do texto com os alunos e, se der tempo, que eles façam os exercícios.

X. Aula 10³²

A docente entra na sala de aula e, como de costume, cumprimenta seus alunos e faz a chamada. Depois, conta a eles que quem dará a aula será a pesquisadora e vai para o fundo da sala de aula sentar-se.

Ana havia pedido para que fosse feita a tradução do texto do material de apoio. O texto tem como objetivo mostrar aos alunos o gênero carta e a amizade por correspondência, tema de toda a “situação de aprendizagem 2” do material.

O seguinte excerto foi retirado, na íntegra, do diário de campo da pesquisadora:

³² Esta aula foi ministrada pela pesquisadora; portanto, as informações registradas no diário de campo foram redigidas após a aula.

“Começo lembrando-os sobre o que foi aprendido na aula anterior: atividades como “to play cards, to fish, etc.” Os alunos me ajudam nesta tarefa, mas o vocabulário-chave que me interessa é “to make friends” e, a partir disso, introduzo os significados de “pen pal” e “key pal” utilizando a LE e fazendo gestos. Os alunos entendem porque retribuem. Peço para que eles olhem para o texto da página 10 e me digam o que veem de diferente. Eles dizem: a letra. E vou estimulando-os a encontrarem mais detalhes relativos a uma carta. Por exemplo, pergunto se esse texto é uma poesia, etc. Então, vamos construindo juntos os aspectos que compõem a carta, como “sender”, “recipient”, etc.”.

Peço para que eles circulem no texto todas as palavras que conhecem. Então, fazemos juntos uma leitura inicial da carta e, depois da leitura, pergunto a eles o assunto dela a fim de discutirmos o texto. Os alunos me dizem a interpretação que tiveram e conversamos sobre isso, visto que o objetivo da tarefa é que eles compreendam o texto escrito na LE e acrescentem conhecimentos para suas vidas.

Então, fazemos a “tradução” do texto: contamos, oralmente, o que cada parágrafo relata, sem que eles escrevam a tradução no caderno. A participação é intensa, um quer falar antes do outro e percebo que estão motivados.

Mas, a professora diz que é para eles escreverem a tradução no caderno. Então, tenho que voltar desde o começo do texto, pedir para que eles peguem os cadernos para anotarem. Alguns dizem que não vão fazer.

Notei que quando eles precisam escrever a tradução, tudo não passa de um ditado: é necessário dizer “ponto”, “vírgula”, porque eles não conseguem acompanhar o texto do material com o texto que estão escrevendo no caderno e toda a atividade perde o sentido. Pouquíssimos respondiam o que eu perguntava e muitos diziam “tá muito rápido, vai devagar” e pareciam não conhecer mais o texto, tampouco conseguiam escrever aquilo que eles demonstraram compreender por completo. Esta experiência privou os estudantes de participar da atividade bem como da interação que mantivemos.

No fim da aula, digo à professora se ela notou essa quebra de participação quando eles precisaram escrever o texto traduzido no caderno. Ela disse que sim, mas que a escrita é necessária. E eu pergunto “por quê?”. Ela me responde que é preciso fazer assim porque eles ainda são jovens e precisam dominar a escrita.”

Sendo assim, foi notável a participação e interação dos estudantes enquanto o texto foi discutido e interpretado, já que um dos objetivos da leitura é promover o entendimento daquilo que contém o texto. Apesar de notar a desmotivação dos alunos, Ana não aceitou a ação da pesquisadora, pois, de acordo com sua crença, é necessário que eles traduzam o texto no caderno

e assim foi feito. A conversa com a pesquisadora no fim da aula não fez com que Ana mudasse sua opinião sobre o assunto.

XI. Aula 11

Ana entra na sala, faz a chamada e confere a posição dos alunos de acordo com o mapa da sala de aula. Depois, continua a tradução do texto iniciada pela pesquisadora na aula anterior, fazendo uma revisão do que já tinha sido visto. A tarefa deixada para casa era a de terminar a tradução, mas poucos alunos a fizeram.

A tradução feita possui características de um ditado, sendo que poucos estudantes colaboram ativamente com ela e a maioria permanece quieta enquanto copia o texto no caderno. Existe uma preocupação maior em escrever o texto em vez de participar de sua tradução. Durante este exercício, Ana utiliza a técnica de memorização e acesso ao vocabulário já conhecido, dizendo “gente, o que é “open”?” e alguns alunos respondem “abrir”; depois, a professora diz “e gifts?” e outros alunos respondem “presentes”; então, a professora fecha o raciocínio para a tradução da frase “então, gente, o que que é “we open the gifts?”” e, da mesma forma, alguns alunos dão a resposta “nós abrimos os presentes”.

A professora fala sobre o feriado americano de “Thanksgiving” que está presente no texto, justificando sua tradução, pois há a presença de elementos culturais, sendo que, para Ana, a tradução é capaz de inserir os alunos culturalmente.

Finalizada esta atividade, Ana passa para os exercícios do material de apoio, dizendo que é melhor ela traduzir a questão a ser respondida. Ela estimula seus alunos a tentarem escrever as respostas em inglês. Para isso, ela retoma com eles as características de uma carta: alguns alunos respondem “recipient, sender” e outros dizem, em português, “escrita à mão”. Então, a professora estimula os estudantes para escreverem a expressão “escrita à mão” em inglês, dizendo “gente, como é mão mesmo?” e eles respondem “hand”; Ana continua “e escrever, como a gente fala?” e alguns respondem “to write”; para finalizar, ela diz: “Isso. E escrever à mão é uma junção disso que vocês já sabem numa palavrinha só: “handwritten”” e a escreve na lousa.

Depois, pede para os estudantes colocarem, embaixo de cada palavra em inglês que aparece na atividade, a sua tradução. Por fim, Ana faz o exercício de “leitura” e os alunos repetem o que está sendo lido para que gravem pronúncia de vocabulário.

XII. Aula 12

Já na escola, a pesquisadora nota que alguns alunos, cerca de quinze, estão chegando para assistirem à segunda aula do dia. Um deles conta o motivo do atraso: o ônibus que vinha da fazenda quebrou e eles tiveram de esperar pelo socorro. Este fato chama a atenção da pesquisadora porque estes alunos, em especial, levam mais tempo para chegarem à escola que os demais. Muitas vezes, já chegam cansados e isso pode ser um fator de baixo rendimento durante as aulas e, talvez, relacione-se à “realidade” e à “clientela específica” que Ana diz existir.

Ao bater o sinal, Ana e pesquisadora entram na sala. A professora faz seu ritual, sentando-se e fazendo a chamada. Relembra os alunos sobre o assunto visto na aula anterior e pratica sua técnica de memorização de vocabulário, perguntando “como fala “amigo de correspondência?”” e alguns alunos respondem “pen pal”; Ana continua ““key” significa o quê?” e alguns respondem “tecla”; finalizando, a professora diz “então “key pal” é o quê?” “amigo de internet”, dizem.

Ana pratica a memorização de vocabulário e revisão de conteúdo visto para situar seus alunos em praticamente todas as aulas observadas, práticas que conferem continuidade ao conteúdo das aulas de LE. Além disso, em outros momentos ela os relembra sobre conteúdos vistos em anos anteriores, como, por exemplo, “lembra que a gente viu o “don’t” e o “doesn’t” no ano passado?”. Só depois de ter feito estas ações é que a docente segue com o material.

Então, traduzem um texto curto juntos. Ela lê algumas palavras do vocabulário aprendido e apenas alguns alunos as repetem, há pouca participação. Mais tarde, durante uma conversa, Ana comenta a cobrança da direção escolar em relação ao seu desempenho, demonstrando refletir sobre seu papel como professora, pois questiona tais exigências.

A professora conta que sente muita cobrança em relação às notas dos alunos e que parece que, para a direção, notas, resultados são mais importantes que saber se os alunos sabem mesmo o conteúdo da disciplina, ou mais necessário que criar responsabilidade nos alunos, pois, muitas vezes, faltam em dias que tem prova, trabalho, etc. e ficam com nota vermelha. Ela diz que os professores se sentem culpados, mas que também falta compromisso dos alunos, evocando sua crença sobre os alunos que ela possui.

XIII. Aula 13

Professora Ana entra, cumprimenta os alunos com “Good morning”, senta-se e faz a chamada. Depois, diz à pesquisadora que essa sala é uma mistura de alunos que eram bons com

uma outra sala de alunos que não eram bons. O resultado é que ficou uma sala numerosa e com os maus alunos contaminando os que eram bons alunos.

Ana retoma o conteúdo visto na última aula e pede-lhes para fazerem um dos exercícios sozinhos, pois diz que é “muito fácil”, considerando que, neste caso, eles não precisam de sua ajuda. Contudo, alguns alunos começam a conversar e surge o desinteresse. Ana, por sua vez, os estimula, dizendo “gente, são palavrinhas que a gente aprendeu desde a quinta série. Então, vamos tentar olhar primeiro para ver se conhece! Se vocês não fizerem isso, fica desinteressante mesmo!”. Mesmo assim, ela faz o exercício junto com os alunos, considerando que eles não conseguirão realizar sozinhos nem uma “tarefa fácil”.

Faz revisão de conteúdo visto e passa para um exercício de interpretação do texto traduzido anteriormente. Chama a atenção o fato de os estudantes não conseguirem fazer a atividade sozinhos, mas o que acontece é que, ao fazerem a tradução, ficam atentos apenas à cópia do ditado e não leem o texto em casa. Neste caso, a tradução não os ajuda a resolver as tarefas.

Depois, inicia na sala de aula um trabalho que os alunos deverão entregar-lhe na próxima aula; muitos, no entanto, não começam a atividade. Ana diz à pesquisadora que a maior diferença de uma sala para a outra é a indisciplina e conclui que muitos problemas que os alunos trazem referem-se à família, que, em sua maioria, é desestruturada, segundo ela. Além disso, Ana conta que na reunião de pais o professor consegue enxergar o porquê de tal aluno ser de tal forma, pois nota as diferentes posturas entre os pais e até as roupas que os pais vestem revelam certas atitudes. Contudo, é consciente de que não pode generalizar, mas acredita que a grande maioria de seus alunos reflete a postura de seus pais, dizendo que “não é porque a mãe é assim que o filho também é. Existem casos que não é assim, mas a grande maioria é”.

XIV. Aula 14

Professora entra na sala e anuncia que dará conteúdo no caderno. Ela começa escrevendo-o na lousa, mas para porque os alunos estão conversando muito. Resolve ditá-lo, escrevendo os exemplos em inglês na lousa.

Para realizar a explicação, primeiro ela relembra os alunos sobre o conteúdo que já conhecem. Após isso, introduz o novo conteúdo, elaborando exemplos na lousa com a ajuda dos alunos, mas não são todos que participam. Ana lê as frases que foram construídas na lousa e os estudantes as repetem.

No fim da aula, ela passa exercícios para fazerem em casa para praticarem o conteúdo aprendido nesta aula.

XV. Aula 15

Ana entra, cumprimenta seus alunos com “Good morning”, senta-se e faz a chamada. Depois, orienta seus alunos para que continuem copiando os exercícios que ela passará na lousa sobre o conteúdo gramatical visto na aula anterior. Então, ela faz uma revisão para que eles se lembrem do assunto tratado na última aula para resolverem a tarefa. Além disso, também revisa o conteúdo gramatical que cairá na prova seguinte, orientando os estudantes para que não deixem de estudar a teoria que ela passou no caderno.

Este conteúdo gramatical dado não está no material de apoio, mas a professora o seleciona para ensiná-lo aos alunos porque acredita que é o momento para que eles o aprendam. Desta vez, Ana corrige os exercícios que foram feitos no caderno de cada aluno para conferir se eles conseguiram fazer a tarefa sozinhos, demonstrando preocupação em relação ao aprendizado da matéria.

XVI. Aula 16

Professora chega e primeiro passa os exercícios na lousa referentes ao conteúdo visto no dia anterior. Enquanto os alunos copiam a tarefa no caderno, ela faz a chamada. Então, faz uma revisão do conteúdo para que, segundo ela, os alunos não tenham dúvidas ao realizar as atividades.

Utiliza, ao elaborar frases para explicar o conteúdo, a técnica de memorização, por exemplo, “Greg trabalhou muito no “last weekend”, no fim de semana. Que é “weekend” mesmo?”. É possível observar que a maioria dos estudantes está prestando atenção na professora. Ela, utilizando essa técnica da revisão em vários momentos da aula, permite que o aluno a acompanhe, esteja junto com ela, raciocine junto.

Durante o tempo em que os estudantes fazem a tarefa, Ana comenta com a pesquisadora sobre o problema da quantidade de alunos na sala de aula, que influencia na aprendizagem da LE. Hoje a sala estava com 29 alunos, mas na lista são 40 inscritos.

Ana também conta que cursou durante oito anos a língua inglesa em escola de idiomas e acredita que o governo não a valoriza por isso, pelo contrário, a equipara com professores com nível de conhecimento da LE inferior ao dela. Ela acha que o governo deveria dar pontos,

incentivar os professores a melhorarem sua língua para que a ensinem melhor. Portanto, Ana sente-se desvalorizada porque acredita ter mais conhecimentos que outros professores, visto que cursou escola de idiomas, mas, mesmo assim, o governo a equipara com os demais e ela não sente que isso seja justo.

Em relação à crença de que não se aprende LE na escola pública, a professora diz que a má formação é um fator que leva a essa crença, mas também a indisciplina dos alunos e a sala cheia.

Depois da conversa, Ana corrige os exercícios na lousa, fazendo a tradução de cada palavra da frase. Ainda, para a professora, falar na LE é tentar ler a frase da lousa, dizendo aos alunos “agora a gente vai falar um pouquinho em inglês e traduzir as frases”. Contudo, poucos repetem as frases que ela lê. No entanto, ela tenta estimulá-los a realizarem a atividade sozinhos “Agora vocês!”.

XVII. Aula 17

Ana cumprimenta seus alunos e faz a chamada. Então, organiza a sala de aula e entrega as provas, explicando que o cabeçalho deve ser em inglês (nome e data). Depois, ela vai dando dicas para que os alunos se lembrem do conteúdo gramatical para fazerem a prova.

As perguntas que estão em inglês recebem, logo em seguida, a tradução na língua portuguesa. Além disso, há uma questão na prova cujo objetivo é a tradução de frases e Ana diz aos alunos que não precisam de dicionário, pois era para terem estudado as “palavrinhas” que viram durante as aulas, ou seja, o vocabulário era para ter sido memorizado pelos estudantes para que conseguissem realizar a tarefa. Ana pratica a técnica de memorização durante a explicação das atividades da prova: “tem “three countries” aí no gráfico, que é “country” mesmo?” e os alunos respondem “país”.

A professora segue orientando os alunos e diz “depois dessa parte da gramática é aquela parte que vem do Estado com a compreensão de texto”. Logo, Ana elabora uma questão de análise de gráficos para os alunos a interpretarem porque é norma da secretaria de educação do Estado e, ainda para a professora, é necessário complementá-la com questões gramaticais: o enfoque que deve ser dado na prova, para Ana, é a parte de gramática e de tradução, como é feito durante as aulas.

School: _____ Date: _____
 Name: _____ number: _____ grade: 7^a _____

English Test

1- Change to interrogative form (Passe para a forma interrogativa):
 a) John helped my friends. _____
 B) You listened your new CD this morning. _____

2- Change to negative form (Passe para a forma negative)
 a) Mary cleaned the room. _____
 B) Lucas studied for the English Test. _____

3- Traduza:
 a) In my free time I love to read a magazine. _____
 b) I never play guitar. _____
 c) I don't like to watch movie. _____
 d) I like to go shopping. _____

1. Qual o assunto do gráfico?

Country	Hours
South Africa	3
United States	4
Japan	5

a) O tempo que as pessoas passam assistindo à televisão, por dia, em três países.

b) Quantas televisões existem no mundo.

c) Quantos aparelhos de TV existem em cada casa, em média, em três países.

d) Os três países com maior quantidade de aparelhos de TV no mundo.

e) As horas diárias de programação esportiva na TV, em três países.

Responda as perguntas 2 e 3 com base no texto anterior.

Find your pen pal

Name:

Age: Gender: ☐ female ☒ male

Country:

Native language(s):

Practicing language(s):

Description:

My name is Marcello. I'm tall. I have green eyes and dark hair. I want to learn English because I want to work in the United States in my future. Please, help me!!!

submit

2. Por que Marcello quer aprender inglês?

3. Complete o texto a seguir como se você fosse o Marcello.

Hello, my name is _____. I'm _____ years old and I live in _____.

I can speak _____ and _____.

4. Qual das alternativas abaixo não é uma atividade de lazer?

a) hang out with friends.

b) play cards.

c) fish.

d) go to work.

e) dance.

5. Qual frase indica que uma atividade é feita com frequência?

a) Interests: play videogame.

b) I never watch TV.

c) I listen to music every day.

d) I'm 12 years old.

e) I like to play sports.

Figura 1– Avaliação elaborada por Ana e aplicada aos seus alunos

No fim da aula, Ana está desanimada, dizendo que “aluno do Estado não estuda pra prova” e que “eles não ligam pra nada e não têm compromisso”, concluindo que falta responsabilidade dos alunos em relação aos estudos, apesar de ela ter feito o seu papel como professora.

XVIII. Aula 18

Ana entra, senta-se e faz a chamada. Então, chama a atenção dos alunos que faltaram na última prova, dizendo a eles que o fato de não se preocuparem com nota de prova é sinônimo

de irresponsabilidade, justificando a crença da professora sobre a falta de comprometimento dos alunos em relação à aprendizagem da LE.

Depois, relembra o conteúdo visto sobre interpretação de texto e explica aos alunos que pularão alguns exercícios do material, dizendo “pra gente não ficar fazendo só tradução a teacher tá fazendo um apanhado geral pra pegarmos o principal [do conteúdo da apostila]. Se sobrar tempo, voltamos.”

Ela emprega vocabulário de LE em frases em português para que os alunos assimilem a palavra em inglês, por exemplo: “e vocês vão escolher uma “color”, que “color”? Que “color” está pintado o “country” no “map”?”. E segue na técnica de memorização de vocabulário: “Agora olhem a “letter” que é “green”, que que é “letter” mesmo?” e alguns respondem “Carta”. Mais adiante, a professora faz a leitura e repetição do vocabulário “nomes de países” na LE, verificando também se os alunos memorizaram as palavras.

Uma aluna pergunta à professora se ela tem de colocar no mapa os nomes dos países em inglês e Ana responde: “Claro que é em inglês, que língua você tá aprendendo?”. Contudo, a língua aprendida refere-se a vocabulário, leitura, repetição e conteúdo gramatical.

XIX. Aula 19

A professora faz a chamada dos alunos e retoma o aprendizado sobre “key pal” e “pen pal”. Então, ela escreve na lousa o vocabulário “nome de países” em inglês; ela lê e os alunos repetem as palavras. Depois, eles têm de ler sozinhos o vocabulário na LE.

Ana faz a tradução do enunciado do exercício, mas poucos alunos participam da atividade. A professora se sente desconfortável com a indisciplina, pois alguns alunos conversam demais. Sendo assim, ela chama a atenção deles, dizendo: “O negócio é ficar traduzindo pra vocês ficarem quietos?”, demonstrando que acredita que a tradução deixe a sala quieta, mesmo sabendo que é uma tradução feita com a colaboração de poucos alunos, parecendo-se mais com um ditado de texto.

3.2.2 Professora Beatriz

I. Aula 1 e aula 2³³

³³ As aulas observadas de Beatriz são, na maioria, aulas duplas e foram registradas no diário da pesquisadora as ocorrências combinadas durante essas aulas. Por este motivo usa-se, na análise, “Aula 1 e aula 2” e assim por diante.

Beatriz justifica-se, antes mesmo de entrar na sala, dizendo que “essa sala não é boa”, prevendo possíveis problemas que pudessem ser identificados e que deveriam ser desculpados de antemão pela pesquisadora.

Ao entrar, a pesquisadora se apresenta para a sala e fala sobre os objetivos gerais da pesquisa. Depois disso, Beatriz inicia sua aula lendo um texto em português, denominado por ela como “leitura permanente”³⁴.

Corrige oralmente a tradução de um texto curto presente no material de apoio sobre os judeus e sua cultura, pedindo para um aluno ler a sua própria tradução e corrigindo os erros que ele comete. Ela explica para a sala os trechos considerados mais difíceis para serem traduzidos, dando uma importância pequena aos aspectos culturais do judaísmo e enfatizando, acima de tudo, a tradução do vocabulário presente no texto, pois não faz um levantamento geral sobre as interpretações e considerações dela e dos alunos sobre esta cultura que é diferente do catolicismo, por exemplo.

Além disso, não levanta as possíveis traduções realizadas por outros alunos como forma de compartilhar a atividade. Aliás, são poucos os que fazem o exercício de tradução do texto. Traduzir um texto como este tornar-se-ia algo atrativo se a docente fizesse comentários, levantando hipóteses com os alunos, ofertando-lhes a necessidade por conhecer mais sobre a cultura judaica; este deveria ser o objetivo de uma leitura fluente de um texto como o apresentado: conhecer novas culturas por meio da LE e não apenas sua tradução sem nenhuma discussão.

Continuando as atividades do material de apoio, a professora lê o enunciado dos exercícios e pede para os alunos o traduzirem oralmente. Enquanto eles fazem o exercício, ela realiza a chamada em inglês e eles devem responder também na LE, mas poucos o fazem. Enquanto isso, há alunos conversando e demonstrando desinteresse pela tarefa do material de apoio. Depois de alguns minutos, a docente corrige os exercícios na lousa, chamando voluntários.

Beatriz relembra, rapidamente, as regras do conteúdo gramatical “Simple Past Tense” e passa na lousa uma revisão teórica sobre as palavras usadas em questões interrogativas (*who, what, why, where...*), utilizando, no exercício para aplicação da teoria, frases como “who are you?; what are you?”, etc. para serem traduzidas e respondidas pelos alunos, sem nenhuma representação de situação real ou inseridas dentro de um contexto, atividade que se torna sem aplicação para o alunado e, portanto, desmotivante.

³⁴ Beatriz possui uma pasta com vários textos curtos para fazer a leitura no início de todas as aulas que ministra, sendo elas de língua portuguesa ou de LE.

O enunciado da atividade de LE é em português “1. Traduza as seguintes perguntas:” e “2. Dê uma resposta para as perguntas:”. Assim, o aluno pode não compreender se a resposta ao exercício deve ser dada em português ou em inglês, visto que o enunciado está em português.

2. *Dê uma resposta para as perguntas:*
- a. *what are you?*
 - b. *how old are you?*
 - c. *where is your book?*
 - d. ***how many books have you*** (sic)?

II. Aula 3 e aula 4

Beatriz inicia a aula dando orientações sobre o trabalho que deverá ser entregue nos próximos dias: trata-se de um cartaz em forma de convite aos alunos para uma festa presente na cultura estrangeira (a americana, por exemplo). Depois, marca a data para a prova e anota na lousa o conteúdo gramatical que deve ser estudado. Enquanto isso, muitos alunos conversam e, para tentar diminuir a conversa, ela diz aos estudantes que sabe que é cansativo ter aulas duplas, emergindo daí a crença de que os alunos sempre terão aulas cansativas de inglês, pois, semanalmente, são aulas duplas de LE.

Ainda, ela justifica, olhando para a pesquisadora, que a presença de uma pessoa diferente na sala de aula deixa os alunos “falantes”. Neste momento, infere-se um leve desconforto em relação à presença da pesquisadora na sala de aula por parte da docente, que demonstra insegurança.

Beatriz faz a chamada dos alunos, conferindo a presença deles enquanto copiam da lousa a matéria da prova.

Há um problema com o qual a professora precisa lidar: vários alunos na sala ainda não possuem o material de apoio, pois o número de “apostilas”³⁵, segundo a docente, não foi suficiente para o número de alunos matriculados. Como solução para esta situação, ela deixa os estudantes formarem duplas, fato que, para ela, contribui para a demasiada conversa entre eles e diz para a pesquisadora que espera que para o próximo bimestre o problema seja resolvido.

Ela se lamenta em vez de fazer uso da situação, pois já que os alunos precisam estar juntos para acompanharem a aula, Beatriz poderia ter desenvolvido as atividades do material promovendo conversação na LE entre as duplas, por exemplo, fazendo com que todos interagissem durante a aula, motivando seus alunos no processo de aprender a nova língua.

³⁵ Nos casos em que a palavra “apostila” é usada, ela se refere, na verdade, ao “material de apoio” para o ensino de LE oferecido pelo governo do Estado de São Paulo.

Por fim, ela volta a falar sobre os verbos irregulares em inglês, mas não faz uma aplicação prática para exemplificar sua explicação, nem oralmente nem na lousa. Fica, então, um “falar” e um “ouvir” extremamente vagos e insuficientes. Faz, no fim da aula, a leitura “inicial” de um texto em língua portuguesa.

III. Aula 5

Beatriz lê o texto inicial em português enquanto os alunos arrumam as carteiras, pois estavam em grupo na aula anterior. Realizar atividades em grupo, no entanto, é produtiva se idealizada com objetivos específicos pelo docente da aula e bem orientada para que não haja indisciplina e perda do foco. Mas Beatriz não leva isso em consideração: prefere a sala arrumada em fileiras, já que pouco exercita a interação entre os alunos e entre alunos e professora, justificando o porquê de ela não considerar tarefas em grupos uma atividade relevante. Vale ressaltar que estavam presentes apenas 18 alunos e este não é um número elevado de estudantes como o é comumente nas salas de aula da rede pública.

A docente inicia a leitura do texto “Valentine’s day”, mas poucos alunos prestam atenção na atividade, mal olhando para ela. Beatriz explica rapidamente os exercícios que devem ser feitos, sem nem mesmo ter feito uma discussão sobre o texto, fato que auxiliaria os alunos no desenvolvimento da tarefa. Ela lê os enunciados em inglês e um aluno pede “fala em português” e ela, prontamente, traduz o enunciado; esta ação, no entanto, não facilita a aprendizagem do aluno, pois agindo assim, o aluno sempre precisará do auxílio da professora.

Ainda, a pesquisadora redige a seguinte observação no seu diário de campo: “Noto que não há, nesse momento, nenhum tipo de interação entre os alunos e a professora. Até agora, só ela falou durante a aula de inglês e leu os exercícios”.

Mais à frente, há um texto curto e ela o lê em pequenos trechos, pedindo para que os alunos a ajudem a traduzi-lo, mas ela não é paciente; rapidamente, ela mesma traduz o excerto.

Geralmente, Beatriz fica em sua mesa enquanto os alunos fazem a tarefa, salvo quando um aluno a chama.

IV. Aula 6

Nesta aula, Beatriz utiliza um livro didático disponível na escola para dar prosseguimento ao ensino da nova língua, pois, segundo ela, já haviam terminado as atividades

do material de apoio. Pede para alguns alunos buscarem o material e também um rádio. Neste momento, os alunos se animam, pois acreditam que ouvirão músicas em inglês na aula.

A professora elege um texto cujo gênero é a entrevista. Ela lê o texto e o traduz oralmente com os alunos, sendo que só ela tem a oportunidade de ler, em voz alta, o texto em inglês. Na tradução, ela se equivoca na interpretação de alguns trechos, por exemplo, “I test if the design works”, traduzindo-o como “Eu testo o trabalho de design/ eu testo o projeto de design”. Contudo, o verbo “works”, neste excerto retirado do texto, possui o sentido de “funcionar” ou “ser eficaz”.

Terminada a leitura, Beatriz segue para os exercícios de interpretação do texto, que estão em inglês, mas ela faz a leitura dos enunciados em português, dizendo aos alunos que podem responder às questões em português mesmo e “se conseguir[em] em inglês, tudo bem”. Esta fala demonstra que a professora não os incentiva a se arriscarem na escrita da língua-alvo.

Mais tarde, ela propõe uma atividade de “listening”, ou seja, de “ouvir” a LE e resolver os exercícios a partir desta audição. É a primeira vez que a pesquisadora observa trabalhando esta atividade com os alunos e, na verdade, é também a primeira vez que os alunos trabalham desta forma. Segundo Beatriz, eles têm de ficar quietos e atentos, dizendo: “é a primeira vez que vocês estão ouvindo, né,, alguns,, tem que ficar quieto porque ela [locutora] fala muito rápido,, eu avisei,, a gente tem sotaque e fala devagar,, ela [locutora] não tem”. A professora, além disso, não acredita que seja uma atividade fácil para eles. Ela diz que é necessário explicar a atividade primeiro, pois, do contrário, os alunos não conseguirão resolvê-la.

Os alunos, por sua vez, pensam que a professora, ao colocar o CD no rádio, dará letra e áudio de música para eles, perguntando a ela “E a música?” e Beatriz responde “Hoje não é música”. Depois de ouvirem a primeira vez a atividade, nota-se que os alunos têm muita dificuldade para entenderem as falas da locutora do áudio, pois não têm familiaridade com o “falar” e “ouvir” a LE na sala de aula. A professora, percebendo isso, lê o texto que é falado no CD a partir do seu livro didático. Então, os alunos compreendem um pouco mais, porém, não é satisfatório.

Outro fato que evidencia a falta de familiaridade dos estudantes com esta atividade é que quando Beatriz pergunta se eles querem ouvir de novo, ouve-se “não, pelo amor de Deus”, demonstrando resistência à atividade porque não estão acostumados a desenvolvê-la. A professora também não insiste mais e os alunos seguem respondendo aos exercícios propostos.

Beatriz faz a “leitura permanente” do texto em português no início da aula. A professora programou uma avaliação dos alunos para esta aula, contudo, apenas 10 alunos estão presentes. Mesmo assim, a docente entrega as provas, que são xerocopiadas para que não se perca muito tempo e entrega dicionários aos alunos para que eles consultem eventuais dúvidas de vocabulário que tenham. Além disso, eles têm a permissão para consultarem a tabela de verbos irregulares que está no fim do material.

Então, a professora explica todos os exercícios que os estudantes terão de resolver: são quatro exercícios que envolvem conteúdos gramaticais vistos durante o bimestre e seguem a estrutura de preenchimento das lacunas e um texto no fim da avaliação com duas perguntas em português referentes à sua interpretação, sendo que os estudantes podem responder em português ou em inglês, segundo a professora.

School: _____ Date: _____
 Name: _____ number: _____ grade: 7^a _____

English Test

1- Write (R) for regular verbs and (I) for irregular verbs:
 a) to find- found- ()
 b) to live- lived- ()
 c) to work- worked ()
 d) to go – went ()
 e) to come – came ()

2- Connect the sentences (Ligue as frases de acordo com seu significado) :
 John Works in a Office. _____ 1- Eu me levanto às sete
 John worked in a office. _____ 2- Eu me levantei às sete.
 I get up at seven. _____ 3- João trabalha em um escritório.
 I got up at seven _____ 4- Eu voltei a uma hora.
 I came back at one _____ 5- João trabalhou em um escritório.

3- Complete the sentences with the Simple Past:
 a) Samanta _____ very busy.(to be)
 b) She _____ the clothes (to wash). _____ the living room(to clean) and
 _____ her clothes.(to iron).
 c) Samata _____ for the test. (to study).
 d) I _____ 8 hours (to sleep).
 e) I _____ a cake (to make)
 f) Mauro _____ an juice (to drink).
 g) I _____ him every night.(to see).
 h) Mauro _____ me flowers(to give).

4-Complete com as "Question Word" :
 a) _____ is your name?
 b) _____ is your English teacher?
 c) _____ is your birthday?
 d) _____ do you work?

Where- what- when- who

5- Leia o texto abaixo e responda:

Halloween

Halloween, also called All Hallows's Eve holiday, is celebrated on October 31st. It is a secular holiday and associated with a number of activities. People celebrate it wearing costumes, hats and masks for parties and for trick-or-treating. Children go trick-or-treating from house with the threat that they will pull a trick if they do not receive a treat, usually candies. Halloween parties often include games such as bobbing for apples, skeletons and black cats. Besides that, this holiday has incorporated ghosts, witches, and vampires into the celebration. The jack-o'-lantern is another symbol of this holiday. It is a pumpkin, carved into a demonic face and lit with a candle inside.

a) De acordo com o texto, as pessoas usam fantasias (costumes) e mais o quê, para comemorar o Halloween? _____
 b) O que as crianças fazem para comemorar o Halloween? _____

Figura 2 – Avaliação elaborada por Beatriz e aplicada aos seus alunos

Beatriz pede tarefas simples, pois acredita que eles não resolveriam exercícios complexos. Mesmo assim, os alunos têm dificuldades para resolverem a prova e pedem para que Beatriz traduza o texto para eles. Ela vai dando dicas para que o entendimento se torne mais fácil e os estudantes a chamam a todo o momento para tirarem dúvidas.

Vários alunos entregam questões sem terem sido respondidas, inclusive, as referentes ao texto. Beatriz, então, pergunta quantos estudaram e nenhum levanta a mão. Ela se chateia e diz “é por isso que as coisas estão desse jeito, porque eles não têm o hábito de estudar”, conferindo a responsabilidade do fracasso escolar em LE aos alunos. Apesar de dizer isso, os alunos continuam fazendo brincadeiras e conversando durante a prova, evidenciando que não a

enxergam como um momento sério de suas vidas em que o aprendizado deles está sendo avaliado.

A montagem da avaliação revela que a docente não perderá muito tempo corrigindo-as, pois são exercícios bastante curtos. Desta forma, ela corrige as 10 provas dos alunos presentes e já dá suas notas.

Depois, trabalha com o livro didático, lendo o texto em inglês e os alunos tentam ajudar na tradução oral dele; porém, menos da metade dos estudantes participa desta atividade.

VI. Aula 9 e aula 10

A professora faz a leitura inicial. É uma atividade considerada relevante para alguns alunos, sendo que um deles a destacou no tópico “o que eu aprendi” do material de apoio. Beatriz lembra seus alunos sobre o trabalho que tinha de ser entregue hoje, mas poucos o fizeram. Uma aluna se justifica, dizendo que não fez este trabalho porque ela “sofreu” para fazer o trabalho anterior, mesmo assim, a professora deu-lhe uma nota mediana. A docente também explica a nota recebida pela aluna, dizendo que tirou nota 7,0 no trabalho “porque tinha que ser em inglês” e não em português, como ela havia feito.

Há duas questões a ser analisadas e referem-se aos papéis desempenhados por professora e aluna: primeiro, a aluna acredita que, apesar de ter se dedicado muito para desenvolver o trabalho anterior a este, não tirou uma nota considerada como “boa”; então, não tiraria nota boa neste, pois, para ela, não adianta dedicar-se. Portanto, nem tentou fazê-lo, fugindo da responsabilidade de seu aprendizado e de sua nota no currículo da disciplina. Em segundo lugar, a aluna redigiu o primeiro trabalho em português e, de acordo com a professora, foi por este motivo que recebeu nota 7,0. Contudo, as aulas de LE de Beatriz são praticamente realizadas em língua portuguesa, causando confusão para a aluna, que desenvolveu um trabalho para a disciplina de LE em português já que ela tem aulas de LE em português.

Na próxima atividade do material, os alunos aprendem a manipular o dicionário e a reconhecer algumas abreviaturas presentes nele. Ainda, passam a observar a transcrição fonética que seguem os vocábulos em inglês, o que leva a professora a dizer que “mesmo que você não saiba falar a palavra, é só ver a transcrição fonética no dicionário que na maioria das vezes você consegue falar”.

Ao ser iniciada a segunda aula, a professora faz uma nova leitura inicial e aguarda, em sua mesa, os alunos terminarem as atividades para que ela coloque “visto” no material. Então, faz a correção da tarefa e diz para os alunos que “nem que o aluno erre, é importante tentar,

mas visto não significa correção”, fazendo referência à abordagem comunicativa, em que o erro é considerado importante para que exista avanço na aprendizagem.

Ela corrige na lousa apenas o exercício considerado por ela como o mais difícil. Os outros são corrigidos oralmente. Durante as atividades que desenvolve na aula, ela chama “voluntários” e não aponta um aluno em especial, considerando que ele possa sentir-se intimidado e traumatizado para as próximas aulas, dizendo “quem pode me ajudar na tradução?”. Assim, ela deixa seus alunos à vontade para responderem ou não; porém, não há grande estímulo para que eles a ajudem a dar a resposta, sendo que poucos e os mesmos alunos acabam ajudando-a e participando da aula.

Beatriz apenas lê o novo vocabulário em inglês e os alunos tentam traduzi-lo. Ela não aplica ações para que eles tragam hipóteses sobre possíveis significados; Beatriz quer respostas prontas e corretas e, quando elas não vêm, a docente realiza a tradução. Logo, a grande maioria da sala, que já está desinteressada, mal participa da atividade. Ainda, a professora não faz uso de gestos ou hipóteses para que os alunos compreendam vocabulário, como havia dito que fazia na entrevista.

A docente comenta durante uma conversa no fim da aula que a diretora está brava, porque havia muitas notas baixas da disciplina de LE. Em tom de desabafo, ela se defende, dizendo: “Eu dou trabalhos, eu dou prova, eu dou visto, eu avalio de diversas formas; se deixam de entregar um trabalho, ficam com zero e aí a nota cai mesmo”. Ela não delega a si a responsabilidade pelas notas baixas de seus alunos. Para ela, o papel de professora foi feito, mas o do aluno não foi cumprido, sentindo-se revoltada por ter sido cobrada pelo baixo rendimento.

Viu-se que, realmente, há baixa responsabilidade do alunado, que falta às provas e não entrega atividades pedidas. Observou-se, por outro lado, que a motivação durante as aulas é baixa e há pouca interação entre professora e alunos, resultando, portanto, no círculo de baixa motivação e resultados insatisfatórios de ambas as partes.

VII. Aula 11 e aula 12

Beatriz faz a chamada “leitura permanente” de um texto em português no início da aula. Então, pede para uma aluna escrever na lousa suas respostas aos exercícios dados na última aula; enquanto isso, vários alunos conversam, sendo que poucos são os que corrigem os erros de suas tarefas. Os estudantes demonstram desinteresse, que evolui em indisciplina, pois

conversam e levantam-se de suas carteiras todo o tempo. Enquanto isso, Beatriz chama a atenção deles, parando várias vezes a aula.

No próximo exercício, a professora lê o enunciado em inglês e um aluno diz “sora, não sei o que você tá falando”. Então, Beatriz pede ajuda aos alunos para traduzirem juntos o vocabulário e eles se arriscam, mas não chegam à resposta. A professora cansa-se e traduz de uma vez por todas. Mesmo assim, um aluno diz a ela que não entendeu o que era para ser feito e a professora simplifica, dizendo “tem que assinalar onde está certo”.

Beatriz, na maioria das vezes, não interage com seus alunos para construírem significados e encontrarem, juntos, a melhor opção para a tradução de uma palavra, ou seja, os alunos não são autônomos e este fato os prejudica, pois não conseguem desenvolver as tarefas sozinhos porque não as entendem.

A professora pergunta, em um certo momento, “Todo mundo conseguiu acompanhar?” e uma aluna diz “mais ou menos”, mas a professora já muda de página sem lhe dar atenção. Assim como essa aluna, é possível que outros também tenham acompanhado “mais ou menos” as atividades da aula, cujo objetivo é o aprendizado.

Enquanto resolvem os exercícios, a professora fica sentada em sua mesa e vários alunos se aglomeram na frente da sala para falarem com ela. Aliás, este “lugar” onde ela se posiciona é frequente, pois são raras as vezes em que ela anda pela sala.

Além disso, os alunos têm pouquíssimas chances de usar a LE durante as aulas, salvo quando falam uma palavra ou outra em inglês, mas não se observou uso real da língua em alguma situação de aprendizagem.

No material de apoio, onde há exercícios em inglês, a professora os orienta a responderem às questões em português depois de ela ter dito em português o que era para ser feito. Uma aluna se manifesta, dizendo “ai, sora, inglês é muito chato”, demonstrando desinteresse.

VIII. Aula 13 e aula 14

Beatriz inicia a aula com a “leitura permanente”. Depois, lê o texto do material de apoio e cerca de três alunos a ajudam a traduzi-lo oralmente. Ao terminar a leitura, a professora sugere aos alunos que façam a seguinte atividade: ela lê o texto e eles repetem a leitura. Os estudantes concordam e realizam a tarefa com entusiasmo. Não é uma atividade comum e pode ser que Beatriz a tenha escolhido porque estão presentes 18 alunos na sala de aula, número considerado baixo, pois há cerca de 40 alunos matriculados.

Depois da leitura, iniciam uma nova tradução desempenhando a mesma tarefa: ela lê e os alunos tentam traduzir oralmente o texto, mas sem grande participação da sala. No fim da tradução, uma aluna pede para Beatriz repetir o exercício de leitura e repetição, demonstrando que gostou de pronunciar a LE.

Nos exercícios, Beatriz mantém as mesmas práticas: lê em inglês e traduz o enunciado ou já o lê em português para os alunos entenderem a tarefa, que pode ser respondida em português. Enquanto eles fazem a tarefa, a professora faz a chamada.

Ela deseja que os alunos façam a correção da tarefa para errarem “menos amanhã”, segundo ela. Porém, poucos fazem isso.

IX. Aula 15 e aula 16

Beatriz organiza os alunos de acordo com o mapa da sala para que diminua a conversa entre eles. Depois disso, faz a “leitura permanente” do texto. Então, corrige os exercícios que ficaram como tarefa de casa, passando as respostas corretas na lousa, sem discutir o assunto com os alunos.

A professora traz o mapa político do mundo para desenvolver as atividades de acordo com o material de apoio. Os alunos ficam bastante interessados e querem levantar-se para verem o mapa de perto, mas a professora em vez de “usar” esta motivação de alguma forma, pede para que eles se sentem. Ela segue dando instruções para desenvolverem a tarefa e diz “Prestem atenção ou vocês não vão conseguir acompanhar!”.

Depois de explicar a atividade, ela faz a chamada. Os estudantes continuam conversando e não fazem corretamente a tarefa. No próximo exercício, ela pede para os alunos ajudá-la na tradução do enunciado, mas logo se cansa de tantas tentativas e dá a resposta certa. As respostas podem ser dadas em português. Beatriz acredita que a escrita na LE seja a habilidade mais difícil de ser desenvolvida pelos alunos, por este motivo, não pede para que respondam em inglês às atividades. Logo, suas ações condizem com sua verbalização, demonstrando que a crença influencia sua prática de ensino na sala de aula.

Em seguida, uma aluna pede ajuda à professora, pois não havia entendido o objetivo da tarefa. Beatriz, então, pede a uma outra aluna, que havia feito a tarefa, para sentar-se com a colega e explicar-lhe a atividade. A professora deseja terminar o conteúdo do material o quanto antes para que a direção escolar não chame sua atenção caso não consiga terminá-la e, por este motivo, não dá a atenção necessária aos casos mais simples, como a falta de entendimento do enunciado da questão. Os alunos ficam desinteressados e conversam bastante.

3.3 Dados coletados nos cadastros dos alunos

Durante a observação de aulas e conversas informais com as professoras, sentiu-se a necessidade de colher dados junto aos cadastros dos alunos, visto que certas ações e verbalizações das professoras (principalmente professora Ana) chamaram a atenção da pesquisadora e esboços de crenças foram inferidos a partir disto.

A coleta de dados cadastrais dos alunos resultou no conhecimento dos nomes completos de pais e alunos, da escola onde cursaram o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série/ 1º ao 5º ano/) e o endereço de onde reside cada um deles.

Desta forma, baseada na crença que Ana possui sobre os alunos que recebe, sobre a chamada “realidade” onde ela tem de lecionar, a pesquisadora, para melhor entender do que Ana estava falando, procurou buscar nos cadastros dos alunos a proveniência de cada um dos estudantes da 7ª série/8º ano A, sendo que encontrou, de um total de 39 alunos, 10 alunos que são da zona rural e vêm para a cidade todos os dias para estudarem.

Inicialmente, a pesquisadora levou em consideração que a professora Ana, ao falar sobre seus alunos e sua “realidade”, pudesse estar referindo-se aos alunos provenientes da zona rural. Ana poderia acreditar que esses alunos tivessem um rendimento menor que os outros, interferindo, assim, no rendimento total da sala.

Contudo, percebeu-se que a grande maioria dos estudantes vinha de outras regiões da cidade e poucos da região central onde fica a escola. Assim, observou-se um “movimento” dos alunos da periferia/bairro para essa escola central, sendo que vários deles não precisariam se deslocar para frequentarem uma escola, visto que possuíam oferta de EF II perto de suas casas.

A partir destes dados, infere-se que a “realidade” da qual a professora Ana fala e dos “clientes” dessa realidade sejam representados pelos alunos que vêm de regiões desenhadas por um nível social mais baixo. Isso fomenta a crença de que esses alunos, em especial, não têm um bom rendimento no aprendizado da LE.

Ainda, Ana, em um momento informal de conversa, conta à pesquisadora que se os pais demonstram atitudes que não lhe agradam, provavelmente, as atitudes de seus filhos serão as mesmas, justificando seus desempenhos escolares. Sendo assim, as famílias, além dos bairros, ou somadas aos bairros, podem ser as causas da indisciplina dentro da sala de aula e, por conseguinte, provocam um insuficiente aprendizado de LE pelos alunos. Família e proveniência são fatores que estimulam a crença da professora Ana de que os alunos não são capazes de aprender LE.

Ela também faz referência às 5ª séries (6º ano), que já trazem alunos muito problemáticos e diz que sabe qual é o problema: *família*. Todo este discurso contribui para perceber que a crença da professora em relação aos alunos que recebe relaciona-se, sim, à proveniência deles, ao meio social, onde vivem e convivem, moldando quem eles são. Logo, não são os alunos que provêm da zona rural, ou somente eles, mas sim, também são os alunos que migram dos bairros periféricos para o centro da cidade.

Este “movimento” é evidenciado por meio da seguinte figura da cidade que abriga todo o contexto desta pesquisa.

Figura 3 – Localização da residência dos alunos da 7ª série A no mapa da cidade

A instituição de ensino está em vermelho e os alunos da 7ª A foram marcados na figura de acordo com o cadastro escolar e o registro de seus endereços. Como forma de diferenciar os alunos que moram no centro da cidade dos alunos que moram na zona rural e nos bairros, usou-se o seguinte método: alunos do centro – cor verde; alunos dos bairros – cor azul; alunos da zona rural – cor amarela.

Nota-se, porém, a seguinte discrepância: alguns alunos que são registrados no cadastro como moradores do centro (cor verde), na verdade, moram mais afastados da escola que aqueles registrados como moradores dos bairros (cor azul). Por este motivo, inscreveu-se na figura um raio que delimita “alunos próximos” e “alunos distantes” em relação à escola.

Tomando 500 metros como referência grosseira da metragem de cinco quarteirões, tem-se, nesse raio, 785km² como área delimitada para encontrar os alunos que, realmente, moram próximos à escola, isto é, mais aproximados da região central da cidade. Como resultado, observa-se que, seguindo esse parâmetro, ainda que ele tenha sido estabelecido grosso modo, apenas cerca de 10 alunos, de uma sala com 39 estudantes, moram próximos à escola.

Neste sentido, considerou-se necessário entender melhor por que existe este “movimento” de alunos. Desta forma, para responder às indagações que surgiram foram coletados dados entre alunos e pais de alunos por meio de entrevistas, a fim de compreender quais são suas expectativas em relação à escola e seu ensino.

3.4 Dados coletados nas entrevistas gravadas e escritas com alunos e pais de alunos

De acordo com o andamento do estudo, sentiu-se a necessidade de procurar pais e alunos da instituição-alvo desta pesquisa para que alguns questionamentos fossem esclarecidos. Para colher estes novos dados, foram usadas entrevistas escritas³⁶ e entrevistas gravadas.

As entrevistas realizadas durante o mês de agosto de 2012 com pais e alunos da referida escola foram sistematizadas tendo como base o **motivo** para os pais³⁷ terem matriculado seus filhos neste ambiente de ensino. A necessidade de conhecer a causa da matrícula nasceu da percepção de um movimento de alguns alunos da periferia para o centro da cidade³⁸ a fim de realizarem seus estudos.

Na análise, a categoria *favorável* foi dada aos pais que matricularam seus filhos por acreditarem na eficiência da referida instituição de ensino. A *desfavorável* foi dada àqueles que não acreditam no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por esta comunidade escolar. Já a categoria *indiferente* foi dada aos pais que, passivamente, aceitaram que seus filhos estudassem nesta escola sem demonstrar interesse em relação à eficiência ou não do ensino.

Manteve-se, na análise referente às expectativas dos alunos, a mesma categorização estabelecida para os pais, ou seja, se o pai é *favorável*, o aluno permanece na categoria *favorável*; se o pai é *desfavorável*, o aluno permanece na categoria *desfavorável* e assim por diante. Esta escolha refere-se à necessidade de entender se pais e filhos (alunos) mantêm expectativas semelhantes ou divergentes.

³⁶ O termo “entrevista escrita” foi usado por tratar-se de pais e alunos que responderam por escrito às mesmas perguntas planejadas para a entrevista realizada com outros pais e alunos da mesma instituição e aqui chamada de “entrevista gravada”. As entrevistas gravadas aconteceram fora da instituição de ensino.

³⁷ Consideram-se pais: pai, mãe ou o responsável pela criança.

³⁸ A instituição de ensino, alvo desta pesquisa, localiza-se no centro da cidade.

Observou-se que alguns alunos, cujos pais foram categorizados como *indiferentes*, cursaram o Ensino Fundamental I³⁹ (EF I) em uma escola espacialmente próxima à mencionada neste estudo. Devido a esta proximidade, é natural que a escola que oferece o EF I envie seus alunos, automaticamente, para a escola mais próxima que oferece o Ensino Fundamental II⁴⁰ (EF II) e que, neste caso, trata-se da escola a que esta pesquisa se refere.

Ainda assim, apesar da *indiferença* detectada, houve, inicialmente, a opção dos pais pela matrícula de seus filhos numa escola central durante o EF I, mesmo que bastante afastada de suas residências. De um total de seis pais considerados *indiferentes*, quatro deles matricularam seus filhos em uma escola do centro da cidade nos primeiros anos escolares. Portanto, existiu, sim, a escolha dos pais por uma escola do centro da cidade.

Abaixo, seguem as considerações dos pais que justificam a matrícula de seus filhos na instituição de ensino em questão.

FAVORÁVEL

1. Nesta escola, tive os melhores anos de minha vida acadêmica (...)
2. É uma das melhores da cidade
3. Tem professores competentes
4. É a melhor escola
5. É uma boa escola
6. É uma escola muito boa
7. Os professores ensinam muito bem e as crianças são bem olhadas
8. É uma escola tradicional, tem profissionais competentes (...)
9. É uma escola de grande prestígio, onde várias gerações estudaram, de excelente qualidade, organização e bons professores
10. É uma boa escola, a mais antiga da cidade e possui um grande histórico
11. Quando foi feita a matrícula, morávamos próximos à escola; mesmo morando longe agora, não pretendo mudar minhas filhas porque ensino, segurança, tudo é melhor nesta escola
12. É uma ótima escola (...) e acho que o ensino fundamental nesta escola é melhor

DESFAVORÁVEL

³⁹ Ensino Fundamental I compreende do 1º ao 5º ano escolar (1ª a 4ª série).

⁴⁰ Ensino Fundamental II compreende do 6º ao 9º ano escolar (5ª à 8ª série).

1. Não tinha condições de pagar uma escola particular

INDIFERENTE

1. A matrícula foi feita automaticamente pela escola onde meu filho fez a 4ª série/ 5º ano do EFI
2. Era a única que possuía vagas para meus filhos
3. Foi encaminhado pela outra escola
4. Foi a antiga escola que escolheu
5. Entendi que como não couberam todos os alunos nas escolas daqui de baixo [periferia], eles foram para a escola de cima [centro]; agora, seria indiferente mudá-los ou não de escola
6. Quando meu filho saiu da 4ª série/ 5º ano, já “fechou” uma sala para o ensino fundamental II com os mesmos alunos

Na entrevista, pais e alunos foram questionados sobre suas expectativas referentes a:

PAIS	ALUNOS
I. Aprendizagem da LE (inglês)	I. Aprendizagem da LE (inglês)
II. Professora de inglês	II. Mudança de vida por conhecer a LE
III. Escola	III. Escola
	IV. Professora de inglês
	V. Disciplina “inglês”

Os dados relativos às expectativas também foram divididos em categorias, mas sempre considerando a categorização-base referente ao **motivo** da matrícula nesta escola. Desta forma, seguem abaixo suas sistematizações.

3.4.1 Expectativas dos pais

I. Em relação à aprendizagem da LE

Neste item, a grande maioria dos pais espera que seus filhos tenham condições de conseguir um bom emprego pelo fato de conhecer uma LE, concordando, portanto, sobre a necessidade da LE para a vida deles. Os pais da categoria *favorável* demonstram entender a necessidade da LE para a vida presente e, principalmente, futura de seus filhos, inclusive para a vida profissional deles. A categoria *desfavorável* divide a mesma opinião.

FAVORÁVEL

1. Muda a perspectiva dando novos horizontes e oportunidades de vida
2. É importante porque é uma língua universal
3. A aprendizagem do inglês aumenta a expectativa de uma função futuramente
4. É muito importante, pois ele pode precisar um dia
5. Ajudaria muito na escolha de sua carreira profissional, dando mais oportunidades
6. Que um dia minha filha frequente uma escola ou serviço que precise da língua inglesa
7. Melhor aprendizagem
8. O inglês é muito valorizado na esfera profissional; quem sabe inglês está à frente dos concorrentes que não o conhecem
9. A língua estrangeira abre novos horizontes, podemos nos destacar no mercado, facilita o nosso dia-a-dia para entendermos fontes em outros idiomas, entender um filme, etc.
10. Ajudaria na escolha de sua carreira profissional, dando-lhe mais oportunidades de encontrar um bom emprego
11. Elas gostam, chegam comentando, ajuda para conseguir um emprego
12. Futuramente, para meu filho ser bem sucedido na vida, precisa da língua estrangeira

DESFAVORÁVEL

1. É um diferencial que traz benefícios profissionais

INDIFERENTE

1. O aprendizado de uma língua estrangeira, hoje em dia, é excelente
2. Abre portas para o estudo em outro países e, no Brasil, para um trabalho
3. Abre oportunidades no futuro, na área de trabalho

4. Ainda não sei. Minha filha tem de fazer aulas para entender a importância para se interessar, daí eu vou saber que ela terá um futuro brilhante
5. É importante para o trabalho
6. Futuramente, será bom para o mercado de trabalho

II. Em relação à professora de inglês

Para que se realize o desejo de que seus filhos tenham um bom futuro, há os pais que contam com o trabalho e o preparo da professora de LE, pois esperam que desempenhe a função de ensiná-los e incentivá-los para que busquem conhecimentos por meio da LE para que tenham uma vida melhor futuramente. Já a mãe *desfavorável* acredita que seu filho só obterá o diferencial na vida por saber uma LE frequentando um curso de idiomas. Desta forma, demonstra não possuir expectativas sobre a docente, culminando na descrença no ensino de LE da escola pública.

FAVORÁVEL

1. Nenhuma
2. Que o meu filho tenha, através da professora, noções básicas da língua inglesa
3. Espero que o professor incentive seus alunos para estudarem com mais atenção
4. Que meu filho aprenda e saiba falar a nova língua
5. Que tenha experiência e paciência para ensinar os alunos
6. Que eduque minha filha
7. O inglês é muito importante para onde nós formos
8. Que o professor seja bem preparado e que saiba esclarecer todas as dúvidas do aluno, fazendo com que ele se encante pela matéria
9. Que o professor, como mediador do conhecimento, estimule a importância do inglês no futuro dos alunos
10. Que tenha experiência e facilidade em ensinar com clareza a matéria
11. Que incentive; hoje, não vejo trazer lição de casa
12. Espero que ela consiga passar para ele coisas que futuramente ele vai usar

DESFAVORÁVEL

1. Não espero nada, pois somente com um curso de inglês o aluno poderá ter um diferencial

INDIFERENTE

1. Espero que o professor faça a sua parte e busque apoio da família para que o aluno avance cada vez mais
2. Que seja um ótimo professor e que cresça juntamente com seus alunos
3. Espero que ela exija mais dos alunos para que haja interesse no ensino
4. Espero que o professor “passe” a importância e os benefícios de conhecer outras línguas
5. Que “passe” o máximo possível para eles aprenderem o mínimo porque uma língua estrangeira é mais difícil de entender
6. Eu gosto da professora, acho que dá bastante texto, lição de casa, música para traduzir e interpretar

III. Em relação à escola

Grande parte dos pais espera que a escola melhore cada vez mais, demonstrando consciência e preocupação em relação ao ensino que o filho recebe. Contudo, também evidenciam conhecer os problemas pelos quais passa a escola pública, mas têm esperança de que seus filhos não sejam tão afetados devido ao esforço dos professores.

Ainda, há uma mãe (número 12) que acredita que, nesta referida escola, os professores têm mais vontade de ensinar, alimentando o desejo de que seu filho permaneça e conclua seus estudos nesta instituição. Já a mãe *desfavorável* não possui expectativas porque o “ensino público não dá base” para o aluno, confirmando a crença existente e tão disseminada na sociedade sobre o ensino sem eficácia de LE na escola pública.

FAVORÁVEL

1. Salvas raríssimas exceções, minhas expectativas foram frustradas
2. Que ela ensine coisas boas para a vida do meu filho
3. A minha expectativa é que a escola melhore cada vez mais para os alunos
4. Que ela melhore cada vez mais
5. Tenha bons professores

6. Muita educação e estudo bom
7. Os professores ensinam muito bem
8. Que eduque e que tenha um ambiente saudável para acolher meu filho como sendo a continuação da minha casa
9. Espero que a escola busque novas formas de despertar nos alunos o interesse pelos estudos
10. Que tenha bons profissionais já é o bastante, afinal, são eles, juntamente com os alunos, que fazem da escola o que ela é
11. Acho que é uma escola boa, recebo tudo de que preciso, cuidam das minhas filhas, falam se chegam atrasadas ou não; eu preciso de ajuda e a ajuda que tenho é da escola
12. Acho que nesta escola o aprendizado é melhor, os professores têm mais vontade de ensinar, acho que o ensino fundamental daqui [região onde mora] é ruim demais

DESFAVORÁVEL

1. Nenhuma expectativa, pois o ensino [básico] público não dá base para que o aluno faça uma faculdade pública

INDIFERENTE

1. Espero que ela se comprometa com a educação e com o aluno, buscando meios para desenvolver um bom trabalho para que o aluno saia bem preparado
2. Que melhore a cada dia e que possam sair para as faculdades ótimos alunos
3. Espero que ela exija mais dos alunos, porque hoje o ensino está muito fraco
4. Espero que quando minha filha for para a faculdade, ela tenha boas informações
5. O máximo possível; como é uma escola pública, já é mais fraco que uma particular, é maior o número de alunos, então fica mais difícil, depende do esforço do professor
6. Que melhore, que dê mais suporte; eu sei que vai muito da família, mas a escola deveria exigir mais do aluno, dar mais textos, interpretação, porque, futuramente, para eles concorrerem com uma escola particular, fica difícil

3.4.2 Expectativas dos alunos

I. Em relação à aprendizagem da LE

A maioria dos alunos afirma que conhecer uma LE é importante para o futuro, principalmente, para a vida profissional e falam, inclusive, sobre aprender a LE para visitarem outros países. Sendo assim, nota-se que eles têm objetivos específicos para aprenderem a LE, pois esperam que ela os auxilie a ter uma vida melhor quando deixarem a escola.

FAVORÁVEL

1. É muito importante para o meu futuro, principalmente por ter interesse na área de comunicação/jornalismo
2. Posso comunicar-me com pessoas de vários países e até mesmo ser um tradutor
3. Tenho melhores condições de trabalho e de ir para outro país
4. É muito importante
5. Espero ter mais conhecimentos e é muito importante aprender novas línguas
6. Significa uma coisa importante para mim, pois um dia vou poder falar uma língua estrangeira como o inglês
7. Conhecer muito além do que já sei e ir para outro país
8. Conhecer as culturas do mundo e usar o inglês nos negócios
9. É uma língua universal e é um diferencial na concorrência por um emprego
10. É interessante e importante para o futuro
- 11a. É bom, aprendo bastante
- 11b. Acho importante, porque um dia eu vou precisar
- 11c. Vou precisar se um dia for para outro país, se arrumar um serviço
12. É interessante e preciso para ter um bom serviço

DESFAVORÁVEL

1. Conhecimento amplo, que abre portas para o futuro

INDIFERENTE

1. Aprendendo inglês, adquirirei vantagem para o futuro
2. É necessário para o mundo do trabalho
3. É uma nova aprendizagem

4. Interessante, pois pode ajudar no meu futuro
- 5a. Legal, porque é diferente, dá para usar no computador
- 5b. Uma coisa nova na vida, ir para os Estados Unidos, trabalhar lá
6. Legal, é a melhor matéria

II. Em relação à mudança de vida por conhecer a LE

Os alunos acreditam que há melhores oportunidades na vida para aqueles que conhecem uma LE. Os estudantes da categoria *favorável* entendem o aprendizado de LE como necessário para uma mudança de vida e de *status* social, pois as pessoas, segundo o exemplo número três, “te olham com outros olhos”. Além disso, entendem que é importante para a comunicação entre povos, bem como para comparar as diferentes culturas que existem no mundo.

O aluno da categoria *desfavorável* fala sobre o sucesso que pode alcançar no mundo do trabalho.

FAVORÁVEL

1. Melhores oportunidades
2. Facilita a comunicação com diversos povos
3. É mais fácil encontrar trabalho porque “as pessoas te olham com outros olhos”
4. NÃO RESPONDEU
5. É importante para certos empregos e é muito usada no mundo inteiro
6. Quando for procurar trabalho e eu puder mostrar o que sei
7. Chances melhores de emprego
8. Poder entender outras coisas, como na internet
9. Posso comunicar-me com pessoas que falam outras línguas, entender anúncios, manuais, traduzir uma música
10. Por ser a língua mais falada no mundo, posso ter mais oportunidades de trabalho
- 11a. Tudo; se um dia eu arrumar serviço, ir para outro país
- 11b. Muitas coisas: para conseguir um emprego bom, para fazer faculdade

11c. Para melhorar de vida

12. Para o meu futuro, dá para comparar culturas

DESFAVORÁVEL

1. Pode-se ter sucesso no mercado de trabalho por conhecer o inglês

INDIFERENTE

1. Chance de conhecer uma nova língua

2. Chances de emprego

3. Novos conhecimentos

4. Muda na minha vida quando eu for fazer uma faculdade

5a. Para arrumar um emprego

5b. Você não vai ganhar pouco, você vai se dar bem na vida; é melhor para conseguir emprego

6. Conhecer novos lugares, traduzir músicas, trabalhos em inglês

III. Em relação à escola

Os estudantes falam sobre melhorias que devem ser providenciadas para a escola, como por exemplo, o número 11a, que espera que os professores sejam melhores; o exemplo 11c continua ilustrando a necessidade por melhorias no sentido de que o aluno reclama que só sabe escrever na LE quando a copia da lousa.

Ainda, eles esperam que a escola progrida, inclusive, para os próximos alunos que virão. Desejam também que, ao final do curso, percebam que sabem mais a LE do que quando deram início ao aprendizado no 6º ano/5ª série. O aluno número 12 acredita que evoluirá nesta escola porque que “ela é a melhor”. O aluno *desfavorável* acha que a estrutura dela poderia ser melhor.

Por outro lado, há o exemplo número 4 *favorável* que acredita que melhorias são bem-vindas, mas a escola “já é excelente”.

FAVORÁVEL

1. Espero que ela melhore, principalmente pensando nas gerações futuras

2. Ter um bom preparo para prestar vestibular para cursar uma faculdade

3. Espero que tenha uma boa educação e que eu aprenda
4. Melhore cada vez mais, porque já é excelente
5. Espero que todos os professores expliquem bem suas matérias para que os alunos as entendam
6. Que eu saia da escola sabendo mais do que quando entrei
7. Que forme profissionais de ótima qualidade
8. Espero que continue do jeito que está, pois os aprendizado e sua estrutura são muito bons
9. Espero que continue trabalhando o papel do professor de inglês como fonte de conhecimento para o mundo
10. Um bom aprendizado
- 11a. Melhorar os professores
- 11b. Que fique melhor
- 11c. Melhore mais, porque inglês eu sei escrever só se eles escreverem na lousa
12. Ela é bem melhor, nesta escola posso evoluir mais

DESFAVORÁVEL

1. Deve possuir uma estrutura melhor para ensinar seus alunos

INDIFERENTE

1. Ensine coisas novas para o futuro
2. Dê atenção aos alunos e mostre como o estudo é importante
3. Poucas expectativas, deveriam exigir mais dos alunos
4. Espero que melhore e incentive os alunos
- 5a. O melhor possível
- 5b. Desempenho bom dos professores, da diretora
6. Melhoras

IV. Em relação à professora de inglês

Os estudantes esperam que a docente saiba o conteúdo que está ensinando, que ela tenha boa vontade e paciência ao ensiná-los, pois desejam receber da professora “ensinamentos” de tudo o que for necessário para que aprendam a LE, ou seja, eles demonstram saber das necessidades e dos objetivos para atingirem o que precisam.

Um aluno da categoria *indiferente* diz que espera que a docente ensine “para todo mundo de forma igual” (exemplo 5a), fato que demonstra que a professora não dispensa a mesma atenção a todos os alunos da sala.

FAVORÁVEL

1. Nenhuma
2. É a melhor para comunicar-se com os estrangeiros
3. Que ela me ensine de uma forma que eu entenda e que eu aprenda tudo o que eu preciso aprender
4. Espero que a professora saiba “passar bem” a língua inglesa para os alunos
5. Que me ensine
6. Que ensine com mais paciência; é uma professora muito inteligente
7. Que se dedique mais em relação a essa matéria
8. Espero que ela tenha capacidade de nos ensinar
9. Que o professor continue tendo paciência, dedicação e amor para ensinar seus alunos
10. Que me ensine ao menos o necessário
- 11a. Que ensine um pouco mais
- 11b. Acho que aprendo com ela
- 11c. Espero que ensine coisas diferentes
12. Espero que ensine tudo o que eu precise

DESFAVORÁVEL

1. Deve ter um bom conteúdo

INDIFERENTE

1. Esteja sempre com boa vontade para nos ensinar

2. Espero aprender mais e que a professora continue ensinando como ensina
3. Espero que ela auxilie na aprendizagem da língua inglesa
4. Espero aprender muitas coisas
- 5a. Que ela possa ensinar para todo mundo de forma igual
- 5b. Passar lição, explicar para tirar dúvida
6. Continue do jeito que ela é

V. Em relação à disciplina “inglês”

Os alunos esperam aprender o inglês para que o futuro deles seja melhor e que as professoras ensinem mais coisas, como: “produzir e ler textos, falar” na LE. Estes fatos demonstram que eles têm necessidade por conhecimento, como a leitura e a conversação na língua-alvo.

O aluno *desfavorável* pensa que a LE deveria ter mais espaço na escola, corroborando o fato de que LE tem sido deixada de lado em detrimento de outras disciplinas.

Também há uma crítica de um aluno *favorável* sobre o conteúdo que é ensinado, visto que ele espera aprender conteúdos 8ª série/9º ano, que são conteúdos mais complexos, em vez de conteúdos mais simples, comparando-os aos conteúdos vistos na 6ª série/7º ano.

FAVORÁVEL

1. Aprender o básico do básico, se for possível
2. Tudo depende do inglês
3. Espero que eu aprenda, passe de ano sabendo tudo o que preciso e que essas aulas ajudem-me no futuro
4. Que eu me dê muito bem com ela
5. Espero aprender bastante
6. Que ensine coisas de 8ª série/ 9º ano e não de 6ª série/ 7º ano
7. Que fosse mais ampla; particulares ensinam mais do que na minha escola, “falo isso porque tenho alguns anos de inglês por outras escolas particulares”

8. Aprender tudo sobre ela
9. Que eu possa participar, entender essa disciplina que será importante para o meu futuro
10. Minha matéria preferida; espero aprender bastante
- 11a. Falar bastante na classe
- 11b. Escrever textos
- 11c. Tenha mais textos para ler
12. Ler textos, escrever, falar

DESFAVORÁVEL

1. Deveriam ter mais aulas e um espaço maior dentro da escola destinado ao inglês

INDIFERENTE

1. É uma matéria difícil, mas espero aprender muitas coisas
2. É uma matéria muito importante para o nosso futuro
3. Poderia ser melhor
4. Que eu aproveite muito e aprenda
- 5a. Ajuda a assistir filme, mexer no computador, entender letra de música
- 5b. Tem que aprender não só o básico, ir mais além
6. Produzir frases, textos, conversar

3.5 Discussão

A análise destes dados contribuiu para que as perguntas que nortearam a presente pesquisa pudessem ser respondidas. Como resposta à primeira pergunta, “*quais são as concepções gerais sobre o processo de ensino e aprendizagem que as docentes de LE de um contexto bastante específico verbalizam e manifestam?*”, tem-se que a docente Ana entende que ensinar e aprender línguas é um processo que necessita de reciprocidade, ou seja, alunos e professores devem manter um bom relacionamento para que a aprendizagem seja considerada eficaz e só é possível obter resultados satisfatórios no processo levando-se em conta sua participação, como professora, e também a participação efetiva de seus alunos.

Para tanto, ela demonstra consciência de que é preciso preparar suas aulas e eleger conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos para quem leciona. Além disso, Ana demonstra refletir sobre sua função como docente, pois faz questionamentos em relação às exigências da diretora e coordenadora da instituição.

Contudo, ela trabalha em uma escola pública e acredita que neste contexto os alunos não percebem que aprender uma LE seja necessário, embora se tenha constatado que alguns alunos reconhecem, sim, a importância de se aprender uma LE como o inglês. Portanto, para a docente, a maioria dos estudantes não faz a parte que lhes cabe no processo de ensino e aprendizagem e sente-se frustrada por isso, porque ela acredita desenvolver bem o seu papel como professora, visto que, para ela, um bom professor é aquele que transmite um pouco do que gostaria que os alunos aprendessem e é exatamente isso que ela pensa fazer.

A professora mantém um ritual ou uma sequência de ações durante suas aulas: entra na sala e cumprimenta seus alunos na língua-alvo, senta-se e faz a chamada também utilizando a LE, revisa o conteúdo visto nas últimas aulas e insere um novo, formando, por várias vezes, frases na LE para exemplificar a matéria. No entanto, dificilmente mantém um diálogo em LE com os alunos; mesmo assim, diz que fala muito durante as aulas. Na verdade, ela usa bastante a língua portuguesa para ensinar conteúdo gramatical e orientar os estudantes sobre a tarefa pedida. Ana considera que falar a LE é quando os alunos conseguem, sozinhos, pronunciar adequadamente as palavras em inglês. Desta forma, para que o vocabulário e pronúncia adequada sejam memorizados, as atividades de repetição são bastante comuns nas aulas de Ana.

A docente verbaliza que se deve ensinar o novo conteúdo contextualizando-o para a vida e necessidades reais de seus alunos e diz que faz isso fugindo do método tradicional e usando músicas educativas, pois, segundo ela, o ensino não deve ser feito por meio de gramática e tradução de textos, visto que esta atividade aborrece o estudante. Mesmo assim, suas aulas são repletas de tradução de textos e vocabulário, os alunos são passivos à aprendizagem, há práticas repetitivas e mecânicas e o foco das aulas recai sempre no conteúdo gramatical da LE.

O número de alunos presentes na sala de aula também a desagrada, pois tem de ensinar para muitos e não para poucos como acontece, conforme acredita Ana, em escolas de idiomas. Isto é complicado para ela, pois não tem tempo suficiente para dar atenção a cada um deles, já que, além do tempo curto, há indisciplina e falta de motivação. Portanto, Ana acredita que se aprenda mais LE na escola de idiomas por ser um ambiente de ensino diferenciado; na escola pública, o aluno aprende o básico da LE. Por outro lado, se isso ocorrer, ou seja, se o básico for aprendido, a docente já se sentirá satisfeita.

Ana acredita que a má formação de professores de LE provoca o surgimento da crença de que não se aprende LE na escola pública. Má formação, neste caso, refere-se à falta de conhecimento da nova língua que é ensinada e, obviamente, a professora não se refere a si mesma, mas sim, àqueles professores que não dominam a LE. Conforme a docente contou durante a observação de suas aulas, ela só não possui fluência porque deixou de falar a LE durante as aulas, fato que é contraditório, pois, se ela ensina uma LE, não deveria ter deixado de falá-la. No entanto, Ana diz possuir um denso conteúdo teórico sobre a LE que ensina, visto que cursou, durante um período de tempo, o inglês numa escola de idiomas.

Já para a docente Beatriz, aprender LE na escola pública é conhecer aspectos da língua, como seu vocabulário, e acredita que a avaliação do aluno precisa ser realizada diariamente e não apenas na prova. Para tanto, ela aplica as atividades da apostila e deixa sua assinatura, cuja denominação para a professora é “visto”, apenas no material de quem as fez, valendo nota no fim do bimestre.

A docente acredita que o bom professor deve conhecer o aluno e sua realidade, ou seja, é aquele que “contextualiza” o conteúdo de acordo com as necessidades dos estudantes. Ainda, bom professor e práticas de ensino são elementos dependentes: se o docente tem boas práticas (ações) de ensino, ele é um bom professor; se ele é bom professor, terá boas práticas de ensino. A professora também crê que mesmo não tendo uma “bagagem”, ou seja, experiência prática de ensino na sala de aula, ela tem bons conteúdos teóricos e é por este motivo que foi aprovada no concurso para docente de língua estrangeira e de língua portuguesa.

Para ela, uma boa aula é quando o aluno, por meio de todas as explicações e tentativas da professora, consegue resolver os exercícios sozinhos, como resultado do entendimento das explicações que recebeu. Além disso, a aula deve ser um pouco divertida como forma de estimular os estudantes a querer aprender a LE. No entanto, na grande maioria das aulas observadas, Beatriz explicava a tarefa a ser feita sem nem mesmo dar tempo aos estudantes para que tentassem resolvê-la sozinhos; ainda assim, após a explicação, os alunos aparentavam dificuldade para as realizarem. A aula prosseguia de forma monótona, pois os alunos não se sentiam desafiados para resolverem os exercícios.

Seu ritual durante as aulas era o de fazer a “leitura permanente”, isto é, a leitura de um texto curto no começo da aula; contudo, era um texto em português. Logo, ela não aplicava a desestrangeirização da LE desde o início da aula, não estabelecendo um clima para que se aprendesse a LE, assim como sugere Almeida Filho (2008).

A professora verbaliza que ensina a nova língua por meio de gestos, falando a “linguagem” dos alunos para cativá-los e, assim, desenvolvendo o processo de ensinar e

aprender a LE. Ainda para ela, é por meio da convivência de alunos e professor que se descobrem as necessidades de cada um deles.

Para Beatriz, é importante incentivar seus alunos a ler os textos, mesmo que os leiam de forma errada; porém, essa atividade não é rotineira. Além disso, considera-se que, para a docente, “leitura errada” seja aquela que não tem a pronúncia correta do vocabulário presente no texto. Conclui, portanto, que é preciso treinar muito para falar (pronunciar) corretamente e alcançar a perfeição.

Para que haja treino, contudo, é necessário que a LE seja usada, sendo que nas aulas de Beatriz pouco foi observado o uso da LE, salvo quando ela fazia a leitura dos enunciados dos exercícios que estavam em inglês. Houve alguns momentos, porém, em que a docente lia as palavras e frases e os alunos as repetiam. Nestes casos, o aluno não falava a língua aplicada a uma situação real, mas sim, repetia frases ou textos sem sentido para eles, isto é, desenvolviam atividades mecânicas, repetitivas e descontextualizadas.

Além disso, a professora fez uso constante da tradução de textos e vocabulário, apesar de também acreditar que não se aprende a LE por meio dela. Na maioria das vezes, fazia correções da tradução oralmente, explicando alguns trechos considerados mais difíceis, enfatizando vocabulário e deixando de lado discussões acerca de elementos culturais presentes. Ainda, grande parte das correções de exercícios foi feita oralmente e foram corrigidos na lousa aqueles mais difíceis, segundo a opinião da docente.

A professora tinha o costume de explicar rapidamente os exercícios que deveriam ser feitos, sem nem mesmo provocar uma discussão sobre o texto inicial, fato que auxiliaria os alunos no desenvolvimento da tarefa; além disso, lia os enunciados em inglês, sempre os traduzindo para o português e orientando os alunos para que respondessem às questões em português e, caso conseguissem, poderiam tentar respondê-los em inglês; estas ações, no entanto, não facilitam a aprendizagem do aluno, pois agindo assim, ele, continuamente, precisará da ajuda da docente e não será autônomo.

Geralmente, Beatriz permanecia em sua mesa enquanto os alunos tentavam, inutilmente, fazer a tarefa, salvo quando um aluno a chamava, e ela se dirigia até ele. Sendo assim, ela demonstra que seu lugar é na frente da sala e o do aluno é sentado em sua carteira, dificultando o acesso dos estudantes a ela, visto que a docente não caminha pela sala; logo, um aluno mais acanhado não irá se levantar de sua carteira ou chamá-la até a sua e permanecerá com as possíveis dúvidas sobre o conteúdo.

Um fato interessante é que ela propôs, em uma única aula observada, uma atividade de “listening”, ou seja, de “ouvir” a LE para resolver os exercícios a partir desta audição; mas,

devido à reação dos alunos, percebeu-se que foi a primeira vez que a professora trabalhava daquela forma. Logo, os alunos têm, durante as aulas de Beatriz, pouquíssimas chances de usar a LE, salvo quando falam uma palavra ou outra em inglês, mas não se observou uso real da língua em alguma situação de aprendizagem.

Portanto, Beatriz promove o uso constante de tradução de textos e vocabulário e esta ação desmotiva seus alunos, porque a professora não age de maneira que eles interajam com ela. Por este motivo, há um desempenho insatisfatório ao realizarem atividades durante as aulas bem como durante a prova, pois não conseguem fazer as tarefas pedidas sozinhos sem a sua tradução, uma vez que não estão acostumados a isso.

Na verdade, existem vários fatores que podem estimular a falta de motivação do alunado; contudo, participar de uma aula em que os estudantes mal sabem o que estão fazendo é, de fato, desinteressante, visto que respondem aos exercícios mecanicamente, já que não fazem uma reflexão sobre eles.

Respondendo à segunda pergunta, *“quais as evidências que podem ser detectadas no sentido de que crenças se transformam em ação de ensino nas práticas das professoras?”* pôde-se concluir que um forte aliado das docentes para ensinar a LE é a tradução de textos, apesar de ambas terem dito que a tradução não contribui para o aprendizado dos alunos, evidenciando que as professoras disseram à pesquisadora o que seria mais conveniente por ocasião da entrevista, visto que elas manifestaram ações diversas às verbalizações iniciais. Na verdade, suas ações evidenciam que elas acreditam que o ensino deva, sim, ser por meio da tradução de textos e vocabulário.

Em primeiro lugar, observou-se que Ana pratica muita tradução de textos e frases que compõem tarefas como forma de tornar a atividade mais fácil para que os alunos consigam desenvolvê-la, inclusive, no tempo da aula, que é curto. Por várias vezes, ela realizou o ditado da tradução dos textos, embora tenha permitido que os alunos refletissem sobre o que foi escrito, já que a professora discutiu sobre a interpretação; porém, a participação da sala foi muito pequena.

Ana tem uma teoria pessoal sobre o exercício da tradução de textos, dizendo que é uma atividade importante, pois só assim os estudantes terão conhecimento cultural por meio da LE. Além disso, a docente também acredita que a tradução contribua para que os jovens dominem a escrita de textos, mesmo que a atividade de tradução só permita o exercício da escrita de textos em português. Logo, a docente possui uma teoria pessoal sobre o método da tradução e suas ações são justificadas por ela. Contudo, esta teoria só pôde ser notada ao longo da observação de suas aulas.

Ana acredita que o ensino de LE deve ser por meio de músicas consideradas “lúdicas”, ou seja, interessantes e pedagógicas, e, assim como foi verbalizado por ela na entrevista, a docente ensina vocabulário usando essas canções. Ainda, a docente explicita sua teoria pessoal sobre a necessidade de ensino de conteúdo gramatical: para a professora, os alunos fariam sérias confusões se ela não desse o conteúdo gramatical, por exemplo, para empregar o plural das palavras e flexionar o verbo na terceira pessoa do discurso no tempo presente.

A professora elege os exercícios do material de apoio que devem ou não ser feitos de acordo com a necessidade da sala, mesmo tendo contado à pesquisadora que a coordenadora orienta os professores para que não façam isso. Na verdade, entende-se que haja essa eleição por determinadas tarefas de acordo com o nível de dificuldade presente, visto que a docente ajuda os estudantes em praticamente todos os exercícios; quando são considerados fáceis, no entanto, ela os deixa fazerem sozinhos. Mesmo assim, há momentos em que ela faz o exercício junto com os alunos, considerando que eles não conseguirão realizar sozinhos nem uma tarefa considerada “fácil”.

Chama a atenção o fato de os estudantes não conseguirem fazer a atividade de compreensão ou interpretação por conta própria, mas o que acontece é que, ao fazerem a tradução do texto, ficam atentos apenas à cópia do ditado e, em casa, não leem o que foi traduzido. Neste caso, a tradução não os ajuda a resolver as tarefas e nem mesmo permite acesso a elementos culturais, visto que não houve interpretação do texto.

Beatriz, por sua vez, acredita que a escrita na LE seja a habilidade mais difícil de ser desenvolvida pelos alunos, por este motivo, não pede para que respondam em inglês às atividades e promove o uso da tradução de textos e palavras. Logo, suas ações condizem com sua verbalização, demonstrando que a crença influencia sua prática de ensino na sala de aula.

Além disso, a quantidade de alunos na sala é um fator que determina certas escolhas em detrimento de outras para o ensino da LE, tanto que para que a aula seja divertida, como Beatriz diz que precisa ser, depende do número de alunos que está presente: por exemplo, quando fez a atividade de “bingo” de palavras em LE ou quando realizou a atividade de leitura e repetição de textos – que pareceu ser estimulante, pois os alunos se sentiram motivados por fazerem uma tarefa diferente – havia poucos estudantes na sala.

Beatriz possui insegurança em ensinar a LE porque, segundo ela, não cursou durante muito tempo aulas de LE em escola de idiomas. Isto é um problema porque os alunos sentem a sua insegurança durante as aulas. Acredita-se que, por este motivo, ela ensina conteúdo teórico, mas não faz uma aplicação prática para exemplificar sua explicação, nem oralmente nem na lousa. Fica, então, um “falar” e um “ouvir” extremamente vagos e insuficientes, como se fosse

uma reprodução de práticas que a levaram a declarar que o ensino de escola pública é insuficiente.

As interações entre ela e os alunos é pequena, mesmo na língua portuguesa. Apenas a docente fala, lendo os enunciados em inglês do material e traduzindo-os para que os alunos entendam qual é a tarefa. Ela não acredita no ensino público e, de acordo com suas ações, ela não acredita nem no ensino que oferece aos seus alunos.

A tradução é feita oralmente e usada, praticamente, durante toda a aula, mas sem discussão sobre o que foi ou não entendido pelos estudantes; logo, há pouca participação dos alunos tanto para a ajudarem a traduzir como para responderem às questões dos exercícios. Além disso, Beatriz apenas lê o novo vocabulário em inglês e os alunos tentam traduzi-lo. Ela não aplica ações para que eles tragam hipóteses sobre possíveis significados, ou seja, a professora quer respostas prontas e corretas e, quando elas não vêm, a docente traduz os significados rapidamente.

Houve uma situação em que a professora leu o enunciado em inglês e um aluno teve dificuldade para compreender o objetivo da tarefa; a professora, porém, traduziu o enunciado, sem orientar o aluno para que ele mesmo chegasse a uma conclusão. Neste caso, ela não foi mediadora do ensino para que o aluno construísse o seu conhecimento.

Quanto à terceira pergunta, *“de que forma estas crenças influenciam o ensino e aprendizagem no contexto investigado?”*, observou-se que a docente Ana acredita que seus alunos não têm objetivos claros, não se sentem motivados, não têm apoio familiar, vêm de famílias sem valores e tais crenças sobre o alunado provocam suas ações em sala de aula.

Para Ana, grande parte dos problemas que seus alunos demonstram, como indisciplina, irresponsabilidade e falta de motivação, são provocados por suas famílias, que são, muitas vezes, desestruturadas, segundo ela: *“(...) [alunos] estão terríveis, têm muitos problemas nas famílias”*, demonstrando decepção e crenças que envolvem um contexto mais amplo, como o familiar.

A docente também evidencia que acredita que os alunos que moram em fazendas da região e vêm estudar nesta escola “são bem mais problemáticos” que seus outros alunos, talvez por chegarem cansados na escola, visto que moram longe, provocando baixo rendimento nas aulas. Ana usa as palavras “realidade específica” ao falar de seus alunos porque revela um prévio julgamento sobre eles e todas as suas ações resultam desta crença.

Além disso, ela conta que, na reunião de pais, o professor consegue perceber o porquê de tal aluno ser indisciplinado, irresponsável e desmotivado: é possível notar as diferentes posturas entre os pais, sendo que até as vestimentas que levam, segundo a docente, revelam

certas atitudes suas. Contudo, é consciente de que não pode generalizar, mas acredita que a grande maioria de seus alunos reflete a postura de seus pais. Logo, a docente entende que os filhos espelham-se em seus pais e muitos deles não possuem os valores que, para Ana, são considerados necessários.

Ana sente-se desanimada em relação aos alunos desta instituição, dizendo que “aluno do Estado não estuda pra prova” e que “eles não ligam pra nada e não têm compromisso”, concluindo que falta responsabilidade dos alunos em relação aos estudos, apesar de ela ter feito o seu papel como professora.

Os alunos cursam a disciplina de LE (inglês), mas a aprendem somente por meio da língua portuguesa e, quando precisam resolver as tarefas em LE, sentem-se confusos e perguntam em que língua devem responder à questão. Além disso, não é comum exprimirem-se na LE, pois foi observado que os alunos apenas “ouvem” o que a professora ensina e raramente se manifestam, inclusive, para sanarem dúvidas sobre a LE.

A crença-chave que determina as ações de Beatriz é a descrença no ensino de LE na escola pública, alimentada, principalmente, pela má formação teórico-reflexiva que a docente possui. Ela acredita que o ensino de LE satisfatório é apenas oferecido nas escolas de idiomas e só se aprende o básico na escola pública; por isso, incentiva seus alunos a procurarem uma escola de idiomas porque só assim conseguirão a fluência e alcançarão o sucesso desejado.

Ela demonstra não confiar no desempenho de seus alunos, dizendo que eles leem na LE frases da lousa, mas não na pronúncia adequada. Em relação à escrita, só conseguiriam escrever se fosse cópia, porque eles não são capazes de produzir um texto sozinhos. Ainda, para a docente, não são alunos autônomos, visto que não conseguem realizar tarefas sozinhos. Contudo, os estudantes precisam fazer atividades descontextualizadas, sem aplicação real da LE, sentem-se desmotivados e, por isso, a maioria não dá a devida, e merecida, importância à disciplina de LE.

Ao realizarem uma atividade em que há a audição de uso real da língua inglesa, notou-se que os alunos têm muita dificuldade para entenderem as falas da locutora do áudio, pois não têm familiaridade com o “falar” e “ouvir” a LE na sala de aula; logo, resistem a esse tipo de atividade, visto que não estão acostumados a fazê-la, ou seja, o ensino de LE caminha na contramão: é impossível aprender uma LE sem ouvir a LE durante o ensino.

A docente Beatriz também faz a leitura dos enunciados em português, dizendo aos alunos que podem responder às questões em português mesmo, fato que demonstra que a professora não os incentiva a se arriscarem na escrita da língua-alvo; por outro lado, nem mesmo a docente de LE arrisca-se no uso da LE.

Beatriz comete falhas, por exemplo, de pronúncia, escrita e tradução. Tais falhas são cometidas porque lhe falta teoria sobre a língua que ensina, gerando-lhe insegurança e falta de motivação; por conseguinte, desmotiva seus alunos, uma vez que, segundo a docente, os estudantes percebem quando o professor não domina a matéria.

Ainda para a docente, o ensino e aprendizagem de LE na escola pública vai mal porque alunos não têm o hábito de estudar, conferindo a responsabilidade do fracasso escolar em LE a eles.

Envoltos nas tramas das culturas de ensinar e de aprender línguas, além das docentes, também se encontram os alunos e seus pais, que conferem à instituição de ensino e às professoras que ali trabalham a esperança de que elas ensinem uma nova língua a seus filhos para que os jovens tenham um futuro próspero e, para que o almejado aconteça, sem dúvida, e os pais sabem disso, é preciso que os alunos conheçam uma LE.

Sendo assim, conclui-se, a partir dos dados analisados, que os alunos e seus familiares demonstram que têm objetivos e expectativas em relação ao aprender a LE. Inclusive, um pai diz que espera que “o professor faça a sua parte e busque apoio da família para que o aluno avance cada vez mais”, disponibilizando-se para que a docente o procure, caso precise, pois ele deseja estar presente na educação do filho. Ainda, alguns verbalizam que esperam que seus filhos saibam falar a LE; contudo, não existe interação na sala de aula orientada para o uso da LE, ou seja, os pais também se frustram porque não recebem aquilo que esperam da escola e dos professores; mesmo assim, a grande maioria mantém a esperança nesta instituição de ensino e nos professores que ela possui.

Alunos esperam que as docentes possam ensinar para todos de forma igual, sem que seja feita diferença, fato que demonstra que, em certos momentos, as docentes ensinam de maneiras distintas, corroborando a existência da crença, principalmente de Ana, sobre os alunos para os quais ela ensina. Na verdade, Ana apenas deseja que seus alunos possuam valores como os seus, que façam parte de um mesmo grupo que o seu, dadas suas referências culturais; se fosse assim, ela poderia ter outras opiniões sobre o alunado.

Além disso, alguns estudantes cobram um melhor ensino e um conteúdo avançado, pois assim como as docentes disseram, eles entendem quando precisam de um conteúdo mais complexo, ou seja, não se pode enganá-los ensinando coisas sem sentido, inclusive, um aluno diz “particulares ensinam mais do que na minha escola, falo isso porque tenho alguns anos de inglês por outras escolas particulares”, demonstrando que os jovens têm discernimento, mesmo que ainda imaturo, para avaliarem professores, conteúdo e escola.

Ainda, os pais ou responsáveis demonstram preocupação com seus filhos porque escolheram, de acordo com suas condições financeiras e conforme uma crença forte na cidade onde a pesquisa se realizou, a melhor escola pública dali. Esta escola, segundo eles, possui valor histórico, é tradicional, tem profissionais competentes e oferece o melhor ensino fundamental da cidade. Por estes motivos, seus filhos estão matriculados ali. Há quem diga que esta escola não é boa e, por não ter condições financeiras, o filho estuda nesta instituição, porém, é uma parcela mínima em relação à grande maioria das opiniões.

De acordo com o exposto, acredita-se que a crença sobre um ensino público de LE sem um mínimo de eficácia parta mais das docentes que dos alunos e seus familiares. É óbvio que tanto alunos como docentes possuem responsabilidades que resultam no sucesso ou insucesso, pois fazem parte de um processo em que se exige esforço mútuo; porém, os professores deveriam ter mais contato com os objetivos e expectativas de pais e de alunos para que sentissem que não estão sozinhos nesta jornada, neste longo e árduo processo de ensinar e aprender uma LE, acessando, assim, além de suas culturas de ensinar, as culturas de aprender de uma comunidade, reconhecendo que ambas existem e convivem, fazendo, portanto, um melhor uso delas.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua estrangeira (LE) é um importante meio de comunicação capaz de promover a divulgação e o acesso a diferentes tipos de informações que não são veiculadas em língua portuguesa. Além disso, a aprendizagem de uma LE gera um maior contato entre os seres humanos falantes de línguas e de culturas diferentes, promovendo trocas, principalmente culturais, e estabelecendo, assim, um crescimento intelectual e afetivo dos sujeitos.

A escola pública oferece o ensino da LE a partir do Ensino Fundamental II e, obviamente, propõe que cada aluno seja contemplado com uma formação integral (intelectual e afetiva). Infelizmente, há registros, ao longo do tempo, de ocorrências insatisfatórias sobre o processo de ensinar e aprender línguas no ambiente público de ensino, como considerou Jovanovic (1992); Barcelos, Batista e Andrade (2004); Abrahão (2004); Coelho (2006); Almeida Filho (2007), entre outros pesquisadores.

O presente estudo teve como objetivo levantar um panorama sobre crenças de duas docentes de LE de um contexto bastante específico para que se compreendesse como as crenças orientam suas práticas pedagógicas, determinando suas abordagens ou culturas de ensino de LE

e quais são as implicações de tal feito para a aprendizagem da nova língua. Sabe-se que a abordagem ou cultura de ensinar orienta o trabalho docente, ou seja, as crenças de um professor sobre quais devem ser suas atitudes para uma determinada situação é que o levarão a agir de um modo ou de outro na sala de aula.

Além disso, este estudo também teve o intuito de compreender de onde vinha o discurso de que “não se aprende LE (inglês) na escola pública” e de que o ensino de LE na rede é “fraco” e para onde tais palavras proferidas iam. É sabido que uma sociedade é regida por costumes, opiniões, modos de ser e de agir e os sujeitos – professores, alunos e pais – transitam por eles. Cada indivíduo, no entanto, traz para o convívio da sala de aula elementos impregnados da cultura que rege a comunidade onde vive e, no ambiente escolar, eles precisam coexistir e estabelecer trocas para que o objetivo de ensinar e aprender uma LE seja alcançado.

Do contrário, problemas serão encontrados, assim como esta pesquisa pôde demonstrar por meio de um dos casos (professora Ana), em que uma crença sobre a origem social de seus alunos é capaz de provocar um ensino diferenciado; ou por uma docente da rede (professora Beatriz) demonstrar-se descrente no ensino público de LE (ensino, este, para o qual ela mesma contribui); como ainda, pela existência de uma comunidade que acredita em um ensino além de especial, apenas pelo fato de ele ser ministrado em uma escola centenária localizada no centro da cidade. Logo, todos estes elementos, implicados neste contexto específico onde vivem e convivem alunos, pais e professores, de fato, chamam bastante a atenção de pesquisadores da área educacional que desejam conhecer eficácias, mas também carências do ensino público de LE para que se tentem estabelecer possíveis soluções.

Ainda, o ambiente de pesquisa escolhido refere-se à escola pública porque este é o lugar onde, *a priori*, todos os sujeitos têm o direito de acesso e de aprendizagem satisfatória e, também, onde são identificados os mais graves problemas em relação ao processo de ensinar e aprender LE.

O primeiro capítulo deste estudo dedicou-se à apresentação e discussão do problema relativo ao processo de ensinar e aprender LE e à revisão bibliográfica que orientou a pesquisa. O conceito de crenças exposto em Abrahão (2004, 2006) e Barcelos (2004, 2007), culturas ou abordagens de ensinar, Almeida Filho (2007, 2008), Reynaldi (1998), entre outras teorias, contribuíram para embasar esta pesquisa.

O segundo capítulo tratou do percurso metodológico do presente estudo que, embora não se pretenda etnográfico, utilizou métodos da etnografia, baseado nos conceitos trazidos por Erickson (1984, 1989), Mercado (1987) e Rockwell (2009).

O terceiro capítulo versou sobre a análise dos dados encontrados por meio de procedimentos como entrevistas, observação de aulas de LE ministradas por cada uma das professoras e permanência em campo, assim como na secretaria da escola, onde foi possível obter outros materiais necessários para a análise, como o cadastro de alguns alunos. Além disso, foram realizadas entrevistas com alunos e pais de alunos sobre suas expectativas em relação à escola, docentes e aprendizagem de LE.

As perguntas de pesquisa, respondidas no capítulo 3, são retomadas neste momento para que sejam ressaltados alguns elementos mais importantes da análise. As seguintes indagações nortearam esta pesquisa:

- Quais são as concepções gerais sobre o processo de ensino e aprendizagem que as docentes de LE de um contexto bastante específico verbalizam e manifestam?
- Quais as evidências que podem ser detectadas no sentido de que crenças se transformam em ação de ensino nas práticas das professoras?
- De que forma estas crenças influenciam o ensino e aprendizagem de LE no contexto investigado?

Entendeu-se que cada docente possui crenças que se relacionam umas às outras, principalmente em relação aos alunos e à aprendizagem da LE na escola pública, ou seja, formam-se “blocos” de crenças, denominados, neste estudo, “Língua estrangeira na escola pública”; “Ensino de LE”; “Bom professor e boa aula”; “Alunos”; “Profissão e ambiente de trabalho”; “Escola de idiomas”; “Questões culturais e sociais”.

Contudo, notou-se que prevaleceram, entre as docentes, concepções típicas de que o aluno deve ser passivo na aprendizagem que é feita por meio da transmissão dos conhecimentos de um professor. Assim, as atividades propostas para o ensino da língua foram descontextualizadas, repetitivas e mecânicas, sem interação entre professor e alunos e, ainda, sem o uso da língua que, teoricamente, deveria ser aprendida, sendo que, para muitos estudantes, a sala de aula é o único ambiente onde poderiam praticar a LE. Escrita e leitura são habilidades desvinculadas, bem como a audição e a fala da LE; além disso, não existe reflexão sobre o conteúdo, principalmente gramatical, que está sendo aprendido pelos alunos e ensinado pelas professoras.

Na verdade, a prática de memorização esboçada, frequentemente, por uma das docentes leva o estudante a um cansaço, indicando-lhe que aprendizagem de LE é meramente o decoro de palavras e regras. Os estudantes estão fadados a, ano após ano, participar de uma mesma prática, parecendo-lhes que não se aprende nada novo e que é “sempre a mesma coisa” (um dos

exemplos disso é o aluno que, no fim de seu EF II, deseja aprender conteúdo mais denso e não, novamente, o que já foi visto nos anos anteriores).

Logo, tem-se como resultado alunos desmotivados que, por conseguinte, desmotivam o professor e, assim, segue-se num círculo vicioso que, infelizmente, leva à atitude fatalista de que não se aprende LE na escola pública.

A grande temática de crenças das professoras alude aos estudantes de LE, aos quais uma das docentes, Ana, se refere, na maioria das vezes, como “clientela escolar” ou “realidade específica”. As crenças relativas a eles são as que, substancialmente, provocam suas ações dentro da sala, pois Ana acredita que os estudantes não são capazes de executar certas tarefas sozinhos, são desmotivados, inclusive porque não recebem apoio familiar, e não contribuem para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se que o fato de a professora Ana pedir à pesquisadora que desse uma de suas aulas implica em um aparente desejo de que os problemas relacionados à prática e à rotina que ela vivencia pudessem ser, de alguma forma, solucionados pela pesquisadora. É como se os problemas que ela enfrenta viessem, tão somente, “de fora”, separados de suas ações, ou seja, problemas que surgem sem que ela tenha tido responsabilidade alguma sobre seu aparecimento.

Sobre este fato, tem-se a docente Beatriz que, por viver na defensiva, não utilizou em nenhum momento a presença da pesquisadora como um fato benéfico e que pudesse ajudá-la. Além disso, constatou-se que há problemas em sua formação inicial, fato que também provoca a descrença no ensino público e na capacidade do alunado da rede, visto que os estudantes recebem o ensino de uma docente repleta de deficiências. Por outro lado, entende-se que a docente deveria procurar meios para suprir a defasagem que acomete sua proficiência na LE; contudo, notou-se que há um acomodamento, sendo justificado pela falta de incentivo ou “apoio do governo”.

Algumas crenças reveladas neste estudo já foram encontradas por outros pesquisadores, tais como as sugeridas pelos trabalhos de Félix (1998), Reynaldi (1998), Barcelos; Batista e Andrade (2004), Coelho (2005) e dizem respeito: ao docente de LE que acredita que o melhor lugar para se aprender LE seja no curso de idiomas e sugere isso ao aluno; a docentes que acreditam que seus alunos não sabem nada, são fracos e desinteressados; ao fato de que não se aprende inglês em escola pública; e aos alunos que esperam aprender LE na escola pública, enquanto os docentes não acreditam que isso seja possível.

Verificou-se, além disso, que existem fatores, como a falta de uma política de ensino de línguas com objetivos claros e a formação deficiente de professores de línguas que corroboram

a já tradicional crença de que não é possível aprender LE na escola pública e que influenciam as culturas de ensinar e aprender LE.

A análise, portanto, permitiu desnudar e escancarar problemas, alguns de primeira ordem, como a formação docente, sendo que o âmago do problema refere-se à graduação de docentes que não “aprendem” a exercer a reflexão à luz das teorias. Dessa forma, a teoria não chega à prática e, ainda que haja a intenção de promover um melhor exercício da docência – por meio de cursos de formação continuada, por exemplo – ela não é, de fato, implementada.

Também espanta o fato de existir um ensino de LE permeado por uma crença sobre o alunado que é alimentada, de certa forma, por um prévio julgamento social. Ou ainda, a clara existência de um choque entre a cultura de ensinar de Ana e os alunos para quem ela deve lecionar, uma vez que ela não acredita no desempenho deles porque são fracos e desmotivados, não têm objetivos nem apoio familiar e, por isso, pratica certas ações que são determinadas por essa crença; os alunos e seus pais, por outro lado, acreditam no ensino da professora e descarregam nela toda a esperança de que, por meio de uma aprendizagem satisfatória de LE, poderão mudar de vida.

Beatriz possui defasagens teóricas e de proficiência da LE, mesmo assim, ensina a LE na escola pública; por este motivo, ela não acredita que seja possível aprender LE na rede pública de ensino, visto que, apesar de Beatriz compreender suas defasagens, ela ainda está lá para ensinar: é incoerente o fato de ela ensinar o que não domina.

Diante do exposto, pode-se afirmar que tanto a cultura de ensinar como a cultura de aprender é influenciada pela tradição de ensino e aprendizagem de onde esta instituição de ensino se localiza. A manutenção desta tradição deve-se à rotina de trabalho das docentes – que convivem em um ambiente onde discutem e dividem uma mesma opinião sobre diversos fatores que estimulam, modificam ou produzem crenças – à falta de conhecimento sobre os objetivos dos alunos que frequentam a escola e quais são suas estratégias para aprenderem a LE: notou-se que o aluno é marginalizado nas situações em que ele deveria ser o centro do processo.

Por este motivo, seria importante, como objeto de estudo futuro, descobrir se essa crença em relação ao alunado, característica marcante de Ana, também atinge docentes das outras escolas públicas desta mesma cidade, mas que atuam em diferentes bairros e, por conseguinte, recebem alunos provenientes de distintas comunidades de forma a caracterizar a cultura de ensinar destes professores e, assim, implementar recursos a fim de que o docente seja capaz de reconhecer sua cultura de ensinar e lide melhor com ela na sala de aula.

Além disso, é importante que todos os sujeitos implicados no processo de ensinar e aprender reconheçam que estão propensos a falhas, ainda que exerçam sua função da melhor

forma possível; porém, além deste reconhecimento, é preciso que eles permitam-se ouvir críticas e estejam dispostos a receber ajuda. Assim, poderiam ser ministrados cursos a professores e dirigentes escolares para que descobrissem, tivessem contato com suas culturas e refletissem sobre elas para que pudessem ser eliminados discursos como este de que “não se aprende LE na escola pública”. A estrutura da rede pública de ensino pode até ser limitada – baixos salários, que implicam elevadas jornadas de trabalho e uma sensação de falta de reconhecimento, salas cheias, etc. – mas, ainda assim, não deve servir de justificativa para que professores desistam de seu aperfeiçoamento profissional ou de ensinar, com eficácia, seus alunos.

Faz-se necessário, portanto, avaliar todas as causas que caracterizam o problema relativo ao ensino e aprendizagem de línguas para que se lide melhor com as consequências que, hoje, vivem todos os cidadãos que frequentam instituições públicas de ensino básico.

Logo, a partir da leitura deste estudo, espera-se que professores, futuros professores e leitores em geral reflitam sobre o processo educacional de ensino de línguas e que os futuros pesquisadores sintam-se motivados para que novos estudos sejam elaborados a fim de que melhorias continuem sendo buscadas à luz dos conhecimentos trazidos a partir das pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 2.ed., 2007.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 5.ed., 2008.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O. ; SILVA, K. A. (orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: ABRAHÃO, M. H. V. ; BARCELOS, A. M. F. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 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 – Universidade de Brasília/Finatex; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 23 mar 2013.

_____. **Lei Nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 23 mar 2013.

_____. **Resolução SE Nº 1, de 7 de janeiro de 1985**. Altera diretrizes para elaboração do Quadro Curricular do Ensino de 1.º e 2.º Grau da Rede Estadual e dá outras providências correlatas, 1985. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/01_85.htm>. Acesso em 23 mar 2013.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 14 fev 2009.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001, de 4 de julho de 2001. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em:

CAVALCANTI, M. C. A pesquisa na sala de aula: metodologia de investigação científica e a formação do professor. In: SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A.; MATENCIO, M. L. M. **Contribuições da linguística para o ensino do português**. Puc Minas Virtual – Educação sem distância, p. 27-40, 2000.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

COELHO, H. S. H. **“É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas.** Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2005.

_____. **“É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas.** In: ABRAHÃO, M. H. V. ; BARCELOS, A. M. F. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CUSTÓDIO, M. M. C. **Crenças de professores e alunos do ensino médio sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). UFRGS, Porto Alegre, 2001.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto, Portugal: Porto Editora, p. 45-52, 1997.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? In: **Anthropology and Education Quarterly**, v.15, n.1, p. 51-66, Spring, 1984.

_____. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (org.). **La investigación de la enseñanza, II. Metodos cualitativos y de observación.** Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto , 1995. p.63-80.

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

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. In: **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, n.10, p.58-78, 1999.

GARBUIO, L. M. **Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2005.

GEERTZ, C. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: **La interpretación de las culturas.** Editorial Gedisa, Barcelona, Espanha, 1992.

_____. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO, M. H. V. ; BARCELOS, A. M. F. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. In: **Foreign Language Annals**, v. 18, nº 4, p. 333-340, 1985.

JOVANOVIĆ, A. Língua materna vs. língua estrangeira: uma relação fundamental (porém menosprezada) no ensino/aprendizagem de línguas. In: **Revista da Faculdade de Educação**, 18(2), pp. 174-184, julho/ dezembro, 1992.

LEFFA, V. M. A look at students' concept of language learning. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº 17, p. 57-65, jan/jun, 1991.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MELUCCI, A. Necessidades, identidades, normalidade. In: **O jogo do eu**. RS: Unisinos, p. 38-49, 2004.

MERCADO, R. La construccion de la documentacion etnográfica. In: ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa (codirección); MERCADO, Ruth; AGUILAR, Citlali; SANDOVAL, Etelvina. **La práctica docente y su contexto institucional y social**. Informe final, vol. 3, México, 1987.

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

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

PAVAN, C. A. G. **Por inteiro e por extenso: O processo real de formação inicial de professores de línguas**. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=400:carlosalberto&catid=40:2012&Itemid=267>. Acesso em 09 jan 2013.

PRICE, H. H. **Belief**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

REYNALDI, M. A. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1998.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995, p. 63-92.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANDEI, M. L. **Prospecções sobre a abordagem/sentido de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira de ensino médio**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000375009>. Acesso em: 9 de jan de 2013.

SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. C. (org.). **La investigación de la enseñanza, II. Metodos cualitativos y de observación**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2005. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls0003603777>>. Acesso em 13 set 2011.

SILVA, M. L. R. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, E. R. et ali. **Cognição, afetividade e linguagem**. Cabral: Taubaté, p. 235-259, 2007.

_____. **A Complexidade Inerente aos Processos Identitários Docentes**. Notandum Libro 12. FEUSP/ Universidade do Porto: Portugal, p. 45-58, 2009.

SILVA, N. P. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria do Estado de Educação do DF**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UnB, Brasília, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis/ RJ: Editora Vozes, p.56-111, 2002.

VIANNA, C. A identidade coletiva e a ação do professorado. In: **Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999, p. 45-72.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto – Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas – construindo a profissão**. EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL, Pelotas: RS. 2. ed., 2006.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. In: **ELT Journal**, v. 40, nº 1, 3-12, 1986.

WOODS, D. **Teacher Cognition in Language Teaching - Beliefs, Decision-making and Classroom Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 201-229, 2003.

APÊNDICE

A – Termo de Consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO (1)**

Concordo em participar, como voluntário(a), do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação Josi Thomé Zerbinati, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, que pode ser contatada pelo e-mail XXXX@usp.br e pelo telefone (XX) XXXXXXXXX. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas, visando, por parte da referida aluna, a elaboração de sua pesquisa de Mestrado. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista e entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e que os dados obtidos podem ser divulgados, pois sei que será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Sei, além disso, que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome: _____

Assinatura: _____

XXX, XX de agosto de XXXX

TERMO DE CONSENTIMENTO (2)

Concordo em participar, como voluntária, do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação Josi Thomé Zerbinati, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, que pode ser contatada pelo e-mail XXXX@usp.br e pelo telefone (XX) XXXXXXXX. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas e observações de aulas na instituição em que trabalho visando, por parte da referida aluna, a elaboração de sua pesquisa de Mestrado. Minha participação consistirá em conceder espaço para ela fazer suas observações e, também, conceder entrevista gravada. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e que os dados obtidos podem ser divulgados, pois sei que será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Sei, além disso, que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome: _____

Assinatura: _____

XXX, XX de março de XXXX

B – Autorização

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ (NOME DO PAI/MÃE OU RESPONSÁVEL) autorizo _____ (NOME DO(A) ALUNO(A)) a participar, como voluntário(a), de uma entrevista que visa contribuir para a elaboração da pesquisa de Mestrado que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação Josi Thomé Zerbinati, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, e que pode ser contatada pelo e-mail XXXX@usp.br e pelo telefone (XX) XXXXXXXXX. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e que os dados obtidos podem ser divulgados, pois sei que será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim a privacidade do(a) aluno(a). Sei que é possível abandonar a participação na pesquisa quando for necessário/quiser e que não será recebido nenhum pagamento por esta participação.

Nome: _____
Assinatura: _____

XXX, XX de agosto de XXXX

C – Amostra da entrevista realizada com alunos e pais

PARA O(A) ALUNO(A) RESPONDER:

1. Para você, o que significa aprender uma língua estrangeira, por exemplo, o inglês?

Acho que é interessante e importante para um futuro.

2. O que você acha que muda em sua vida devido à aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês?

Porque a língua mais falada no mundo, por isso tem mais oportunidades de trabalho.

3. O que você espera da escola onde você estuda, ou seja, quais são suas expectativas em relação a ela?

Um bom aprendizado.

4. O que você espera do(a) seu(sua) professor(a) de inglês, ou seja, quais são suas expectativas em relação a ele(a)?

Que me ajude a aprender o inglês.

5. O que você espera da disciplina INGLÊS que você frequenta na escola, ou seja, quais são suas expectativas em relação a essa matéria?

Minha matéria preferida, espero aprender bastante.

PARA PAI/MÃE OU RESPONSÁVEL RESPONDER:

1. O que o(a) senhor(a) acha que muda na vida de(a) seu(sua) filho(a) devido à aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês?

Ajudará muito na escolha de sua carreira profissional e dando mais oportunidades de encontrar um bom emprego.

2. O que o(a) senhor(a) espera do(a) professor(a) de inglês de(a) seu(sua) filho(a), ou seja, quais são suas expectativas em relação a ele(a)?

Que tenha experiência e facilidade em ensinar com clareza a matéria.

3. O que o senhor(a) espera da escola onde seu(sua) filho(a) estuda, ou seja, quais são suas expectativas em relação a ela?

Que tenha bons professores já é o bastante afinal são eles juntamente com os alunos que fazem da escola o que ela é.

4. Por que matriculou seu(sua) filho(a) nesta escola?

Porque acredito que seja uma boa escola, é a mais antiga da cidade e possui um grande histórico.

PARA O(A) ALUNO(A) RESPONDER:

1. Para você, o que significa aprender uma língua estrangeira, por exemplo, o inglês?
O inglês é uma língua universal, além da comunicação, ele traz uma diferencial na concorrência para um emprego.
2. O que você acha que muda em sua vida devido à aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês?
Você pode se comunicar com pessoas que falam outras línguas, entender alguns assuntos, comunicar com mais facilidade, por isso todos usam inglês.
3. O que você espera da escola onde você estuda, ou seja, quais são suas expectativas em relação a ela?
Eu espero que a escola continue trabalhando o papel de formar de inglês com fonte de conhecimentos para o mundo.
4. O que você espera do(a) seu(sua) professor(a) de inglês, ou seja, quais são suas expectativas em relação a ele(a)?
Que ele continue tendo paciência, dedicação e amor para ensinar seus alunos.
5. O que você espera da disciplina INGLÊS que você frequenta na escola, ou seja, quais são suas expectativas em relação a essa matéria?
Que eu possa participar, entender na disciplina que para mim é muito importante no meu futuro.

PARA PAI/MÃE OU RESPONSÁVEL RESPONDER:

1. O que o(a) senhor(a) acha que muda na vida de(a) seu(sua) filho(a) devido à aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês?
A língua estrangeira abre novos horizontes, onde podemos nos destacar no mercado, facilita no dia a dia para entendermos fontes em outros idiomas, entendemos um filme, etc.
2. O que o(a) senhor(a) espera do(a) professor(a) de inglês de(a) seu(sua) filho(a), ou seja, quais são suas expectativas em relação a ele(a)?
Que o professor seja um mediador do conhecimento, possa desenvolver seu papel, assim estimule a importância do inglês no futuro dos alunos.
3. O que o senhor(a) espera da escola onde seu(sua) filho(a) estuda, ou seja, quais são suas expectativas em relação a ela?
As expectativas são que a escola, porque cada vez mais novos conhecimentos e novas formas de despertar nos alunos o interesse pelos estudos e sua formação.
4. Por que matriculou seu(sua) filho(a) nesta escola?
Porque é uma escola de grande prestígio por toda a região onde muitos estudam (vários gelados), uma escola de excelente qualidade, organização e bons professores.

D – Transcrição da entrevista realizada com as docentes Ana e Beatriz⁴¹

⁴¹ As transcrições fogem à sequência da numeração de páginas deste trabalho e obedecem à seguinte ordem de aparição:

1º: transcrição da entrevista com a docente Ana (p. 1-23);
2º: transcrição da entrevista com a docente Beatriz (p. 1-28).

1 – Transcrição da entrevista com a professora Ana

Data: 09/11/2010

P: PESQUISADORA

A: PROFESSORA ANA

A: (...) estratégias das mais assim,, das mais diferenciadas pra poder ver o que pode ser feito para o aluno aprender.

P: Mas isso são estratégias de ensino que você usa?

A: são, são, são/

P: /isso é muito interessante/

A: /são estratégias/

P: /porque,, não sei se geralmente os professores procuram por esse lado.

A: É,, é assim hã,, nós temos,, na língua,, na língua inglesa, às vezes fala assim ‘olha nós vamos/ inglês tem música, dá pra trabalhar com música’, mas não é isso,, só música, porque senão imagina o professor só trabalhar com música só trabalhar/ então cai assim também sem significado pra aprendizagem,, então o aluno tem que entender sim que tem a parte que tem compreensão de texto, que tem a leitura, que agora tem as estratégias de leitura, que antes eu não conhecia quando eu estudava, imagine que a gente ouvia falar disso.

P: E isso vem na apostila,, de agora?

A: Não,, vem do professor/

P: /ah/

A: /nós,, assim nós fazemos cursos,, hã na apostila tem assim atividades diferenciadas, apesar que no caso assim de música,, né,, não é querendo assim,, mas eu acho que as músicas que são assim que tem as sugestões na apostila/ tem algumas músicas/

P: /ah trazem as sugestões/

A: /trazem algumas sugestões, depois se você quiser eu mostro pra você,, então todo bimestre tem uma sugestão,, então tem assim na quinta série tem músicas assim,, pra você/ de acordo com o que o aluno aprendeu tem uma música lá de repente eles sugerem Madonna.

P: Ah...

A: E eu acho assim que o aluno de quinta série ele vem pra aprendizagem, ele vai ser alfabetizado na língua inglesa,, na verdade eu vou ensiná-lo tudo porque ele não conhece nada, o aluno do Estado/

P: /muitos vêm sem contato nenhum?/

A: /não,, os alunos da escola assim do Estado eles vêm assim achando o inglês na quinta série,, muito interessante porque eles não conhecem,, tanto que é uma série assim,, uma das melhores pra se trabalhar/

P: /é um aspecto motivador então?/

A: /é, então eu que vou apresentar a língua pra eles/

P: /uhum/

A: /eles têm um pouco de contato, eles têm sim bagagem cultural de inglês, porque eles têm assim,, na cultura tem um programinha chamado Dora Aventureira/

P: /ah/

A: /então,, eles assistem,, então eles na sala de aula eles falam ‘ah, professora, Dora fala isso’,, sabe...

P: Ah,, esse eu não conhecia/

A: /é, tem,, então assim eles têm assim jogos eles também têm muita bagagem,, palavras/

P: /filmes/

A: /filmes, mas assim, não tanto porque eles só assistem filme,, já em português, né,, não tem na realidade nossos alunos,, né,, mas,, na quinta série eles começam assim uma alfabetização da língua inglesa e,, de repente lá no primeiro bimestre,, sugere-se pra se dar uma música e,, né,, e eu acho assim que o aluno, que está iniciando o idioma não é esse tipo de/ tem que ser música assim ensinar cor,, então nós vamos ensinar uma música sobre cores,, tem do abecedário aí nós vamos músicas lúdicas assim,, do abecedário, como quando nós aprendemos na primeira série que a professora ensinava a música o dia da páscoa, então nós vamos aprender a música do coelhinho, nós vamos fazer em inglês, aí nós fazemos né,, *little rabbit*/

P: /Aham/

A: /happy easter,, então eu faço eu,, mas tudo isso é estratégia do professor/

P: /hum/

A: /nós não temos nada nada,, e eu acho que assim que o professor de um ano pro outro ele assim aprende muito,, porque numa classe, num ano você fala ‘ah não deu certo isso vou mudar pro outro ano’,, então assim é bom você trabalhar todo ano assim,, eu todo ano eu

pego de quinta a oitava e o ensino médio né esse ano que eu não tenho ensino médio,, então porque eu comparo, dá pra comparar bem,, tem a clientela também que é muito,, né...

P: E você trabalha na pública só aqui na [nome da escola]?

A: Na pública aqui,, é tem o Paula Souza mas é diferenciado,, é outro ambiente lá.

P: E você também dá aula lá?

A: Dou,, mas lá é,, ensino técnico né.

P: Sim, sim,, e na particular é aqui ou é lá?

A: Não, não é aqui,, é aqui em [nome da cidade].

P: Hum, entendi,, professora, eu queria fazer algumas perguntas mais gerais pra eu conhecer um pouco sobre você.

A: Ô, pode perguntar.

P: Quando que você decidiu 'ah, eu quero ser professora'? Como que foi isso? Quando/ como foi esse momento? Por que você hoje é professora,, de língua estrangeira?

A: Olha,, eu,, eu tive/ eu fiz magistério,, quando eu fiz magistério eu não/ apesar de fazer magistério, que é direcionado pra dar aula/

P: /uhum/

A: /eu terminei o magistério achando que eu não,, não queria dar aula,, eu queria trabalhar em qualquer outra área, mas não dando aula.

P: Mas por que isso?

A: É,, não sei,, eu não/ eu mesma não entendia,, aí eu comecei a fazer um curso de inglês,, em escolas de idiomas e,, eu comecei assim a me identificar muito com com/

P: /com a língua/

A: /com o idioma, com a língua e eu decidi fazer Letras,, porque Letras assim não tanto por português, mas eu tinha uma professora que,, que deu aula pra mim no ensino/ ainda no magistério, que antes era ensino médio e magistério tudo junto, né?

P: É.

A: E,, ela assim era muito motivadora muito né uma boa professora mesmo, então quando ela ensinava literatura, sabe quando você visualiza a situação?

P: Aham.

A: E eu acho assim que ela serviu um pouco assim de incentivo,, pra Letras,, e eu sempre me identifiquei com idiomas,, assim na escola quando eu estudava eu sempre tive boas notas em inglês/

P: /facilidade pra aprender língua?/

A: /é,, e assim eu comecei a estudar e,, fiz a faculdade e depois eu gostei sempre mesmo do inglês,, foi o que eu sempre me identifiquei mais, por fazer esse curso na escola né e,, e é isso eu acho que foi,, é...

P: E por que que você acredita que aprender e que ensinar o inglês seja importante hoje?

A: Ah, por tudo né,, pelo,, assim,, ah,, tanto profissional né, porque assim, apesar dos nossos alunos,, da nossa realidade, que eles não entenderem muito bem isso,, mas, em qualquer profissão que você queira ter um bom sucesso né na na na sua profissão você precisa do idioma, que é o inglês e o espanhol, mas em primeiro lugar o inglês, tanto você está estudando e você sabe né como é/

P: /uhum/

A: /e,, informática é um outro requisito, mas o inglês é,, assim é/

P: /fundamental/

A: /fundamental,,, e eu acho assim também pra/ pro dia-a-dia, eu acho assim que nós vivemos num mundo,, que tem,, muito estrangeirismo,, no no nosso idioma,, né então, você vai numa lanchonete, você vai na internet, deu um erro lá no computador ‘e agora o que que eu faço?’,, então eu acho que o inglês é uma necessidade na verdade, pelo menos o básico do inglês né, por que que às vezes assim nós ficamos/ a gente/ nós nos deparamos assim com uma realidade, com uma clientela que não percebe isso né? porque eles têm aquela mentalidade assim ‘eu não vou para os Estados Unidos, pra quê que eu vou aprender inglês? Eu não vou morar nos Estados Unidos’,, então mesmo que no primeiro dia de aula eu faço assim um,, parece assim,, um advogado sabe?

P: Defendendo?? (risos)

A: (risos) Defendendo né que o inglês é importante/

(outro professor chega e interfere na conversa)

/então, eu faço assim uma conscientização muito grande, mas, infelizmente, alguns assim têm muito pouca expectativa, muito pouco objetivo de vida,, eles assim não têm muito referencial.

P: Pra depois da,, da escola?

A: É, na verdade não é só do inglês, na verdade é em todas as matérias, eles não têm muito objetivo no estudo,, com exemplos de fora,, que infelizmente/

P: /família?/

A: /família, amigos, outros tipos de profissões que eles vêem que não precisa de nada disso e deu bem/ se deu bem, eles pensam assim,, então por mais que nós conscientizamos,, infelizmente acontece isso, mas não é cem por cento, porque nós temos alunos ótimos, alunos que,, estudam inglês, gostam...

P: Como a gente disse, não pode generalizar?

A: Não, não.

P: Então, é possível aprender língua estrangeira na escola pública?

A: É possível/

P: /é possível?/

A: /eu acho, eu acredito muito nisso.

P: Então, professora, como ensinar a língua estrangeira,, na escola pública?

A: Como ensinar?,, olha,, eu acho assim/

P: /quais são as práticas que você,, considera assim que,, você consegue o sucesso daquilo que você quer ensinar?

A: Em primeiro lugar eu acredito que é assim,, trabalhando dentro de algum contexto social que eles conhecem,, então eu vou ensinar assim hã,, sobre,, cores numa quinta série, sobre o o verbo *to be* né, tudo eu tento assim contextualizar/

P: /isso é muito bom/

A: /né,, dentro de alguma realidade/

P: /uma situação real que você promove/

A: /é, que nem,, olha vou te dar um exemplo agora/

P: /aham/

A: /eu estou ensinando na,, nas quintas séries sobre as partes da casa,, em inglês né,, então fala lá a palavra *house*, eles vêm assim ‘mas e a *lan house*? O que que é isso?’ Então, eles perguntam muito, então mesmo né,, depois, as partes da casa, então eu explico dentro da realidade deles como seria uma casa né, ‘e agora nós vamos ver em inglês’, sempre tem um termo que eu falo ‘olha, quando vocês vão na loja tem escrito lá, quando vocês vão comprar/

P: /então é significativo pra eles?/

A: /é,, sempre contextualizar, em primeiro lugar,, aí depois eu procuro assim dar alguma outra atividade pra motivar um pouquinho mais aí assim,, dentro do possível, às

vezes eu trabalho música, nas quintas mais porque tudo que eu ensino eu dou uma musiquinha lá pra eles, mas música de assim/ música pra criança mesmo, como se fosse alfabetizar mesmo né e,, dentro do possível/ às vezes eu passo filmes ta/

P: /ah/

A: /mas apesar que filme é só assim mais na oitava série porque/

P: /quando eles são mais velhos/

A: /é,, porque eles não conseguem assim acompanhar a leitura, eles não conseguem entender né, ainda de quinta a oitava é/ o inglês tem que ir devagar, porque não é um/ e depois aí eu caio mesmo no conteúdo porque eu acho que o aluno precisa entender que também tem a parte de conteúdo,, então assim,, na leitura hã,, nos textos né, geralmente são textos que têm haver com a realidade do aluno, até mesmo na apostila nós não podemos falar ‘não, na apostila’, tem sim, tem textos bons ali,, e não são textos tão longos, pelo menos de quinta a oitava, então têm as estratégias de leitura né, que nós vamos ensinando o aluno não a ficar procurando só no dicionário/

P: /palavrinha por palavrinha/

A: /isso,, então essa é uma estratégia pra pra se ensinar inglês, então primeiro ele vai observar, primeiro/ então, nós temos os passos, que é primeiro observar,, as figuras, as letras, depois você vai ver os cognatos, os *false friends*, né/

P: /uhum/

A: /que são né/ depois você vai ver as palavras conhecidas, tentar entender o sentido, né, são as estratégias de leitura e isso também ajuda pra se ensinar também, porque antes ‘ai, professora, a senhora não vai dar dicionário pra nós?’, né algumas classes assim que ‘a senhora não vai dar dicionário pra nós?’, porque se você der um dicionário pro aluno infelizmente ele não vai traduzir,, ‘como que você trabalha com o dicionário? Depois que você fez todas as estratégias de leitura,, ele não entendeu, porque sempre vai ter uma palavra ou outra que ele não conhece, aí você pega agora essas palavrinhas são dez palavras, são vinte, essas aqui nós vamos pesquisar e vocês vão falando depois o que que vocês encontraram’, porque tem também o trabalho que é importante do dicionário né de/ do significado,, cada palavra tem assim mais que um significado, então acho que tem importância sim, não pode falar ‘vai jogar fora o dicionário’ não, não, mas também não pode só usar o dicionário pra traduzir.

P: Tá,, tudo bem,, então o que você acha que seja assim um bom professor então,, de modo geral?

A: Eu acho que um bom professor hoje é aquele que assim,, consegue hã,, pelo menos passar um pouco do que ele gostaria que os alunos aprendessem,, de vários tipos de estratégia, utilizando vários tipos de estratégias,, é o professor que sabe assim motivar a classe,, que,, sabe conversar com os alunos porque se ele pegar antipatia com você não adianta você trazer a melhor aula porque ele não vai se,, se interessar/

P: /entendi/

A: /tem que ter uma boa relação professor e aluno/

P: /então esses são os seus objetivos quando você está ensinado a língua?

A: É,, principalmente.

P: E uma boa aula professora,, o que você considera uma boa aula?

A: Uma boa aula? Assim da,, do professor você fala/ em relação/

P: /no fim da aula,, o que você /por exemplo, chega no fim da aula e fala ‘hoje foi uma boa aula’?

A: Eu acho que uma boa aula é quando você termina de dar aula, você percebe que o aluno assim,, fez comentários, que ele produziu aquilo, que teve resultado o que você ensinou,, às vezes assim eu encontro com alunos, eles me chamam de *teacher* na escola/

P: /aham/

A: /então eu encontro com alunos, eu ensino algumas expressões né,, às vezes eu encontro no corredor assim/ outro dia eu saí assim meio cansada né, uma das alunas falou assim ‘*up teacher, up!*’ (risos) da oitava, aí eu falei ‘ah, hoje eu estou um pouco *down!*’, fiz assim né/

P: /isso motiva o professor, motiva o aluno/

A: /é,, então, isso eu acho que é,, assim gratificante né, porque você percebe que uma ou outra palavra, o mínimo deu pra passar né pra alguns alunos,, eu acredito que sempre uma aula, sempre alguma coisa dá pra...

P: Então você acha que obtém resultados satisfatórios nessa disciplina que você está ensinando?

A: Obtém,, obtém,, não é geral,, infelizmente, porque não depende só,, do professor.

P: Tá,, então como você poderia obter resultados mais satisfatórios?

A: Eu poderia assim,, se fosse,, uma outra assim uma outra realidade que nós tivéssemos aqui né na escola,, infelizmente é uma escola do Estado.

P: E e essa questão de vocês ficarem meio presos,, às políticas que vêm do Estado?

A: Olha, na verdade eu assim,, eu não fico muito presa/

P: /ah, tá/

A: /eu não posso falar que isso serve pra mim porque assim a apostila/ esse material que o/ que nós recebemos do Estado,, ele é um apoio pra mim/

P: /entendi/

A: /sabe,, então assim/

P: /você não o segue?

A: Não, eu,, eu,, porque assim, ela é muito fina, depois você vai ver/

P: /tá/

A: /ela é muito fina, tem pouco conteúdo, não tem assim/ é o que tem assim pra você dar em duas aulas, você daria assim,, meia hora se você fosse levar/ o que que acontece com esse material dessa proposta,, o professor tem que ficar o tempo inteiro,,, ajudando/

P: /hum/

A: /o professor é o tempo inteiro ali intercedendo,, porque senão eles não conseguem fazer nada, só pra você ter uma idéia,, uma quinta série chega sem saber nada de inglês, ela não sabe nem *good morning*, *good afternoon* né, que é o básico/

P: /uhum/

A: /e,, você abre a apostila, na primeira página é tudo escrito em inglês o enunciado,, como?? Aí, eles falam assim pra mim/ imagina se eu,, eu professora chegar lá e começar a ler aquilo pra eles,, então, tem muito sim/ professor tem que ter a estratégia, tem que ter,, a um bom domínio ali né,, pra,, pra poder passar o conteúdo,, só que depois/ é assim primeiro você entra com as suas estratégias e explica, se de repente tem um pouquinho de gramática, primeiro eu explico depois eu vou pra apostila,, aí eu complemento com a apostila/

P: /ah, entendi/

A: /eu faço assim/

P: /entendi/

A: /é.

P: Hã,,, professora, das quatro habilidades comunicativas,,, falar, ler, escrever e ouvir, entender, qual que você considera a mais importante o aluno desenvolver?

A: [fica pensando] falar,, ler/

P: /escrever e entender.

A: Eu acho que é entender/

P: /entender/

A: /porque se ele só escrever,, ele vai estar copiando, ele vai ser um aluno copista,, agora, se ele entender, ele consegue fazer sucesso em matemática, em português e até mesmo em inglês né,, que tem a compreensão de texto,, então eu acho que por isso (risos)/

P: /(risos) é,, ah,, qual prática ou técnica de ensino você julga que seja mais importante então,, pra você ensinar essa habilidade,, a habilidade de entender,, o que você ensina na aula como ponto forte pra,, pra habilidade de entender,, os textos, talvez, a música?

A: Pra entender eu acho que é o,, é falar é o oral/

P: /ah/

A: /eu acho que/ o inglês é isso,, é mais o falar do que o escrever.

P: Entendi.

A: Né,, é mais o oral,, porque assim às vezes,, ainda às vezes eu percebo assim que eu explico uma palavra, aí eu,, eu falo lá/ porque no inglês fala-se de um jeito e escreve-se de outro,, então eles escrevem do jeito/ porque eles aprendem do jeito que eu falei/

P: /ah/

A: /aí, às vezes eles vão escrever lá, eles colocam do jeito que eu falo/

P: /aham/

A: /a palavra,, aí tenho que voltar lá, então assim é um complemento não é só o oral, eu preciso também da/ do escrito pra que eles comparem/

P: /todas são complementares/

A: /é,, um é complemento do outro, mas pra poder interpretar eu preciso mais do oral, no meu caso/

P: /entendi,, uhum/

A: /é mais oral,, eu falo muito nas minhas aulas.

P: Que bom professora!/

A: / (risos) eu tenho que falar muito/

P: /isso é bom/

A: /é,,, porque se eu não falar muito não,, não tem/ eu tenho que ajudar o tempo todo eu tenho que,,, eu sou bem mediadora,, eu tenho que mediar o tempo inteiro.

P: Hã,,, você fez o,, ensino fundamental, o ensino médio em escola pública ou particular?

A: Olha,, foi tudo em escola pública,, eu fiz/ eu estudei aqui de quinta a oitava/

P: /ah, foi aqui então/

A: /é,,, de/ foi de/ era de primeira série à oitava série/

P: /depois mudou né/

A: /eu estudei aqui no [nome da escola],,, aí depois no ensino/ eu não fiz ensino médio, eu fiz magistério/

P: /hum/

A: /então, no magistério eu estudei também no Estado foi ali [nome da escola] e,, aí depois faculdade né, que aí é particular/

P: /tá/

A: /mas,, mas foi no...

P: E você acredita que o que você aprendeu,, no ensino fundamental e médio numa escola pública foi suficiente,, você está satisfeita com o que você aprendeu,, sentiu que tiveram falhas, que depois você precisou corrigir na faculdade?

A: Hã,,, olha,, assim,, falando da língua inglesa?

P: Sim.

A: Da língua inglesa,, é como eu te falei no começo,, quando eu estudei era uma realidade totalmente diferente,,, nós éramos um tipo de aluno, uma clientela/ nós éramos assim,, alunos que,, chegavam na escola pra,, pra estudar mesmo, que os pais/ se você não tivesse nota boa o pai e a mãe ia ficar muito bravo, ia cobrar da/ de você aquilo,, então, nós vínhamos na escola pra isso/ os professores assim alguns bem autoritários,, a minha professora de inglês/ nós gostávamos dela,, só que ela não tinha todo/ eu não me lembro da professora de inglês ensinar uma música lúdica assim,, sobre cores, sobre o alfabeto, sobre os numerais,, nunca,, ela passou isso/

P: /entendi/

A: /né,, então, ela não usava essas estratégias que hoje nós usamos,, era bem tradicional.

P: Entendi.

A: Né,,, aquela coisa que assim,, passar na lousa e você copiar,, aí tinha chamada oral, que eu lembro que ela passava,, então, assim não foi suficiente pra eu estar/ claro, precisei fazer um ensino hã uma faculdade,, né,, mas hã,,, não é o suficiente, não seria o suficiente.

P: E na faculdade você acha que,,, sim, que foi suficiente o que você aprendeu?

A: Não! (risos)/

P: /não (risos)/

A: /não foi (risos),, sinceramente,,, a faculdade não dá base pra você chegar numa sala de aula e e,, dar aula.

P: Mas,, por que que você acha isso, professora,, será que está muito desvinculada a teoria com a prática?

A: Primeiro lugar assim,, hã tem uma matéria que é didática/

P: /ahã/

A: /que nós fazemos na faculdade/

P: /é,, eu fiz didática/

A: /hã,, na verdade didática é como você deveria dar aula,, o seu método,, só que você chega com assim na escola com diários,, com,, com aquela/ aquele,,, sobre a frequência dos alunos, sobre assim tem tanta burocracia que na faculdade você não tem nem noção/

P: /hum,, dessa parte burocrática/

A: /aí, você chega na escola pra dar aula e o/ você/ eles entregam pra você ‘olha, é isso’/

P: /olha, eu confesso que eu ainda não tive até hoje contato com isso.../

A: /então,, nós assim,, então você chega despreparada,, então o que que/ pra que que ajudou a didática,, em nada,, na verdade, você só fazia/ era meio mecânico, só pra fazer prova, fazia prova, tirava xérox, lia aquilo, mas na verdade na prática,, não ajudou em nada.

P: Entendi.

A: Agora,,, hã,, a língua inglesa/ eu fiz Letras,, a ênfase maior é na língua portuguesa,, que eu,,, na verdade, eu gosto mais de inglês, eu me identifico/

P: /uhum/

A: /com o inglês né,, eu,,, eu quando fiz concurso, eu passei em inglês e português,, eu tinha que decidir/

P: /ah tem que optar/

A: /é porque tem acúmulo de cargo,, é uma burocracia,, eu queria inglês, aí todo mundo falava assim pra mim ‘ah, mas você/ português tem mais aula’, é, mas eu falava assim ‘é, mas eu gosto de inglês’,, né, porque eu gosto, eu não me vejo fazendo outra coisa sem ser dar aula de idiomas,,, né, tanto que eu tenho outras escolas, que é assim mais,, poucos alunos né,, é,, direcionado para um certo público/

P: /você acha que ter poucos alunos é melhor?

A: Nossa! Pra inglês é o fundamental/

P: /é o fundamental/

A: /é o fundamental,, pra inglês, é.

[Alguns professores chegam no local. Conversas.]

P: Professora,, quantos anos duraram sua graduação?

A: Três anos.

P: Três,, e você tem pós-graduação, especialização, algo assim...

A: Então,, eu não tenho,, eu saí da faculdade/ eu tenho assim, eu fiz,, outra faculdade, eu fiz,, eu fiz uma outra faculdade, que foi o espanhol/

P: /ah/

A: /é,, eu fiz língua espanhola,, mas eu,, quando eu saí da faculdade/

P: /então você terminou de/ português inglês e entrou em outra faculdade?

A: É,, não tão assim,, na sequência, depois/

P: /demorou algum tempo/

A: /depois assim de alguns anos/

P: /ahã/

A: /eu fui fazer espanhol, que foi uma complementação né, como eu tenho Letras eu fiz um ano de espanhol.

P: Então você conhece mais que duas línguas,, português inglês e espanhol.

A: É.

P: E você acha que ter aprendido uma segunda língua ficou mais fácil pra aprender uma terceira?

A: É assim,, tem,, tem relação, né,, então assim eu acho que/ até mesmo eu faço isso para os alunos,, quando eu vou ensinar assim inglês,, cai numa parte de gramática eu comparo muito com o português,, então eu comparo ‘olha, em português é assim, em inglês’, e eu faço essa comparação também,, no espanhol,, em espanhol também tem uma certa relação,, aí eu consigo comparar a diferença das três porque tem uma,, diferença né, o espanhol é mais parecido com o nosso aqui né e...

P: Bom, então você está,, você me disse há quase dez anos é isso,, dando aula?

A: É, nove anos/

P: /nove anos,, daí eu queria saber se você faz cursos/

A: /ah, é isso que eu queria te falar,, é assim, quando eu saí da faculdade,, eu tinha ideia de fazer pós, depois eu queria fazer, né,, mestrado, essas coisas todas,, quando eu me efetivei no Estado, eu fiquei totalmente desanimada,,, eu imaginei assim,,, nós infelizmente, nós temos uma realidade não muito valorizada, nós professores/

P: /uhum/

A: /e,,, e como eu estou num concurso, é difícil você sair dele pra ir pra uma coisa incerta,, entendeu,, então, eu fiquei meio assim,, eu não gosto de morar fora, de viajar, eu não gosto, eu morei fora um ano,, nossa! Eu sou muito apegada, né aos laços e,, então eu fiquei desanimada, sinceramente,, eu achei assim que nós temos/ quando você passa num concurso, você tem hã/ a pós seria mais assim, não só aperfeiçoamento, seria mestrado e doutorado, conta cinco pontos/

P: /ah/

A: /só/

P: /só isso,,, é pouco, né/

A: /aí, você tem uma evolução funcional, que você com,, com seus cursos, você pode,, ter uma porcentagem de aumento, mas é pouquíssimo essa porcentagem/

P: /entendi/

A: /então, eu fiquei muito
desanimada com a nossa realidade com/ eu não,, não me motivei mais a fazer/

P: /entendi/

A: /infelizmente,,
aí, é assim cursos, que você perguntou, eu sempre faço cursos, tanto que até,, o último curso
que teve, que a Secretaria de Educação tem isso de bom,, ela oferece muitos cursos/

P: /isso é
bom/

A: /assim/

P: /e você,, faz sim/

A: /é,, é,, eu sempre faço,, tanto que assim, eu faço e aí tem um
número de cursos que você faz, aí eu falei, ‘olha, tem que esperar um pouco, porque senão vai
juntar muitos cursos agora recente e depois às vezes eu preciso de um mais atual, né’,, então
agora esse ano eu não fiz (risos), mas eu tenho/

P: /mas você está sempre assim/

A: /sempre/

P: /se
atualizando/

A: /é,, ele oferece assim curso de inglês, curso de espanhol, que nem o último que
ele ofereceu/

P: /olha eu não sabia,, que interessante/

A: /é,, nós fomos, nós fizemos um trabalho de
conclusão, foi em São Paulo/

P: /ai, que legal/

A: /é, então nós/ tudo oferecido pela Secretaria/

P: /isso é
bom/

A: /é,, eu acho que tem/ e assim eu também tenho os cursos porque eu fiz assim oito anos de
curso em escola de idiomas/

P: /oito anos, professora/

A: /oito anos (risos)/

P: /então você é
proficiente,,, a professora tem o avançado?

A: Eu nunca,, eu nunca fiz exame de proficiência, apesar que meu marido sempre fala ‘ah, por que você não vai fazer?’,, é isso aí que eu sinto assim um certo/ uma certa assim,, desmotivação do Estado, nós não somos valorizados por isso,,, infelizmente nós temos uma realidade assim, os alunos.../

P: /então você acha que, por exemplo,, não interessa,, o Estado não quer saber se o professor ele tem a proficiência,, se ele tem um nível avançado e o professor que tem o básico/

A: /não, não/

P: /porque o professor que tem o básico pode dar aula/

A: /pode.

P: Entendi.

A: Pode,, tanto que vou só citar o exemplo,, quando eu cheguei eu dei/ eu falei que eu trabalho com a EJA né, que é Educação de Jovens e Adultos/

P: /uhum/

A: /eu eu cheguei assim com o,, pessoal assim mais adulto, mas muito descrente da educação do Estado, eles chegaram aqui achando assim que os professores do Estado não são competentes,, e,,, assim eu não concordei com isso, eu sei que quem educa somos nós, mas algumas coisas também nós não podemos admitir e eu percebi isso porque eu assim,, eu era mais nova,, hã,,, porque era inglês,, então eles tinham assim,, um,, um mito de que inglês, professor de inglês do Estado não é bom,, de que no Estado não aprende inglês e várias outras matérias, não é só inglês não,, aí,, como eu disse pra você, agora chegou no final do ano e um dos alunos falou ‘olha, professora eu eu estou gostando de inglês’ aí eu virei assim pra ele e falei assim ‘eu não conversei com você?’ porque eu conversei com a classe né,, ‘eu não conversei com você no começo do ano? Não falei que dependia também muito do aluno?’, eu falei assim,, depende muito do professor, mas também tem que o aluno querer, né/

P: /uhum/

A: /na verdade,, o inglês/ eu acho assim,, até mesmo na pública quanto na particular, se você tem um grande número de alunos não,, não vai ser satisfatório,, tanto que nas escolas de idiomas é assim, cinco, seis alunos em uma sala de aula, mais que isso não,, ‘por que? Porque tem *listening*, tem a oral tem/ então é um trabalho assim direcionado pra poucos alunos,, então já sabe não tem uma/ o professor não tem uma/ por mais que ele tenha estratégias, ele não tem como fazer o milagre de fazer

aqueles trinta e cinco, quarenta alunos conseguir falar inglês,, terminar assim uma oitava série, um ensino médio, não tem como,, essa não é a realidade/

P: /uhum/

A: /porque nós temos que dar prova, nós temos que dar trabalho,, aí tem feriado, aí depois tem alguma festividade da escola, aí depois tem o cronograma que você tem que trabalhar, a apostila você tem que trabalhar, trabalhar aquela parte de gramática, então é impossível/

[o sinal da escola toca]

P: /horas-aula,, semanais/

A: /duas horas,, também né,, então assim,, é é inviável não tem como falar assim que o aluno vai sair da escola tanto pública quanto particular, com vários alunos, que ele vai ter um ensino satisfatório de língua inglesa,, ele vai aprender o básico mas não o satisfatório.

P: Agora eu vou continuar nossa entrevista usando questões que são baseadas em crenças,, tudo bem? Você pode responder sim, não, concordo, discordo, dar exemplos,, falar mais...

A: Tá.

P: É sobre o que você acredita,, é mais fácil para uma criança aprender língua estrangeira do que para um adulto?

A: É/

P: /e você trabalha com EJA, né/

A: /bem mais fácil.

P: Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial,, pra aprender língua estrangeira?

A: Apesar de todos os estudos falarem que não, que todos aprendem,, mas eu acredito que alguns alunos têm sim destaque pra aprender melhor o idioma que outros,, alguns alunos você,, você pergunta assim como ele sabe isso porque você pergunta alguma coisa ele fala,, aí você fala assim ‘nossa, como ele sabe?’ porque assim você falou uma vez e ele aprendeu/

P: /uhum/

A: /então tem sim.

P: Algumas línguas são mais fáceis de serem aprendidas do que outras?

A: (hesita um momento) São,, são/

P: /você acha que o espanhol foi mais fácil do que o inglês, por exemplo?

A: O espanhol,, ele é mais motivante do que o inglês porque,, você começa a querer falar um pouco mais rápido do que o inglês porque o inglês, depois que você aprendeu muito o inglês, aí você tenta falar o inglês,, o espanhol não, o espanhol com pouco tempo você já tenta falar alguma coisa, mesmo que às vezes errando, mas/

P: /tá,, já faz mais tentativas/

A: /é,, é.

P: A língua que você ensina é,, fácil, muito fácil, de dificuldade média ou difícil?,, como que você/

A: /hã,, comparando com as outras matérias?

P: Não,, é sobre a língua que você ensina,, o que que você acha?

A: Eu acho que é médio/

P: /médio?

A: É.

P: É importante falar uma língua estrangeira com boa pronúncia?

A: É, né,, (risos) é bem importante.

[professora Beatriz chega no local e conversa com a pesquisadora]

P: É necessário saber a cultura do país,, para falar bem a língua estrangeira?

A: Pra falar bem?,, Não,, não é necessário saber a cultura, eu acho que a cultura é importante também pro ensino/

P: /uhum,, o indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente?

A: Não...

P: É mais fácil pra alguém que já fala uma segunda língua aprender uma terceira língua?

A: É,, bem mais fácil.

P: Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo?

A: Não.

P: Pra aprender uma língua é importante repetir e praticar bastante?

A: Em partes/

P: /em partes,, é preciso o quê?

A: É importante repetir,, porque você memoriza melhor

P: /mas não só?/

A: /não só,, é em partes,, não só repetir/

P: /é importante pra memorizar/

A: /mas memoriza melhor porque se você não,, não falar a palavra, você não repetir, às vezes você não consegue memorizar né/

P: /uhum,, se o professor permite que o aprendiz cometa erros no começo,, será difícil tirar tais erros mais tarde?

A: Será (risos)/

P: /será,, aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender bastante regras gramaticais?

A: Não,, aí se você quiser eu vou explicando/

P: /pode explicar, professora/

A: /não,, as regras gramaticais,, elas complementam,, eu acho assim que pra você entender um texto cem por cento você tem que saber um pouco da gramática pra você saber quando é plural,, quando é,, é presente, é futuro ou passado,, você tem que saber uma noção de/ da gramática.

[outro professor, que entra na sala, comenta o assunto]

P: É importante praticar no laboratório de línguas? Você teve esse contato na faculdade,, com laboratório de línguas/

A: /não,, olha, como eu disse pra você,, não,, na faculdade eu não tinha laboratório de línguas, eu acho que agora já tenha, mas quando eu fiz/ eu terminei em 2001,, eu acho que pra nós profissional seria importante,, muito importante/

P: /e,, e pros alunos que estão hoje aprendendo,, você acha que a escola deveria ter um laboratório?

A: Deveria, né/

P: /deveria,,, as mulheres aprendem uma língua estrangeira mais facilmente do que os homens?

A: Ah, eu acho que não, que não,, não tem,, isso assim, não pode generalizar né, falar assim ‘as mulheres aprendem mais’, porque nós temos assim,, alunos ou até profissionais que são ótimos professores, ótimos alunos em inglês, que falam um bom idioma, eu conheço, tenho colegas que são ótimos professores assim de inglês,, tanto quanto mulheres, então...

P: É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira?

A: É mais fácil falar/

P: /falar/

A: /do que entender,, porque quando você fala você usa o seu ritmo pra falar, e quando o outro fala ele não vai fazer o ritmo que você quer,, ele vai falar no ritmo dele,, então aí é mais difícil pra você entender/

P: /uhum,, aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias na escola?

A: É diferente porque usa mais o oral né, como eu disse pra você a oralidade usa-se muito,, enquanto assim na matemática é mais o raciocínio ali né escrevendo,, mas eu sei que também tem relação,, né,, você também tem que se concentrar tem que,, tem a parte lúdica, tem a parte de motivação, tem a parte de concentração.

P: Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de tradução?

A: Não,, aliás, a tradução não faz o aluno aprender,, as/ talvez,, alguns alunos, eu acredito assim que,, aprendiam inglês como,, como eu fiz a comparação com você antes,, aprendiam porque faziam muita tradução, então viam muito a mesma palavra aí até hoje assim, ‘ai, eu lembro que eu via isso’, eu lembro da palavra assim *a lot of* que eu lembro que a professora falava assim e a gente olhava no dicionário e traduzia várias vezes aquela mesma palavra,, eu tenho/ eu lembro, parece ela falando ‘*a lot of*, uma porção de’ assim/

P: /marcou/

A: /eu tenho a tradução,, então eu acho que de tanto traduzir eu memorizei/

P: /ahã/

A: /mas não,, faz o aluno aprender,, pelo contrário, ele fica meio tedioso assim.

P: Você acredita que os alunos que aprendem bem a língua estrangeira têm oportunidades maiores de obter um bom emprego?

A: Ah, com certeza né,, se você quer um bom emprego/

[conversas paralelas no recinto]

/um bom emprego,, porque assim a expectativa dos nossos alunos não é essa, assim às vezes eles querem um emprego,, na verdade, eles não têm muita expectativa de um bom emprego, eles não têm noção do que seria esse bom emprego,, alguns têm sim hã,, se você fizer assim tem um/ tem até uma situação de aprendizagem lá,, que pergunta assim quais hã/ que quando eles estudam o futuro,, previsões para o futuro,, então tem assim quantos alunos hã pretendem ir pra uma faculdade,, então alguns,, ainda levantam a mão, outros falam ‘não, eu vou parar, vou trabalhar’, então não seria esse bom emprego porque isso não vai nem ter, continuar estudando né/

P: /isso no ensino médio,, que se faz essa pergunta?

A: Não, não,, ainda de quinta a/

P: /no fundamental/

A: /oitava,, é, no ensino médio ainda,, estou respondendo de acordo com o fundamental/

P: /sim, sim, foi só uma curiosidade minha/

A: /no ensino médio, a maioria vai falar,, com experiência,, a maioria vai falar que gostaria sim de fazer uma faculdade/

P: /ah/

A: /é,, ainda tem muito isso,, curso técnico.

P: É mais fácil ler e escrever do que falar e entender?

A: É mais,, eu acho que no caso do inglês,, (risos) aí,, em partes aí,, porque se você falar e entender,, na verdade, os meus alunos, eu acredito que eles aprendem mais a,, a falar e entender, porque quando eu falo eles entendem,, às vezes, quando está escrito eles não sabem ‘ah, mas parece que a professora falou diferente’, como eu disse pra você, que às vezes eles escrevem,, na quinta série acontece isso,, eles escrevem,, por exemplo, hoje eu ensinei quintal *yard* né,, então eles escreveram assim *iardi*/

P: /uhum/

A: /aí, na hora que eu mostrei a palavra, eles acharam que era uma outra palavra (risos) né,, então, pra/ no caso do inglês é mais fácil/

P: /tá,, os indivíduos que aprendem matemática e ciências com facilidade não demonstram a mesma capacidade em língua estrangeira?

A: Não,, geralmente, o aluno que é bom de língua portuguesa né,, hã ele é melhor em inglês também,, porque exatas é uma outra área né,, então eles se identificam mais com,, com partes de cálculo, de raciocínio/

P: /então quem é mais ligado à área de humanidades/

A: /é mais,, é,,
isso acontece com a gente também.

P: Os brasileiros acham que é importante falar uma língua estrangeira?

A: Em geral não,, apesar de que muitos sabem, mas a maioria não tem essa noção,, de que é importante,, não, não tem,, a maioria não,, infelizmente/

P: /mas por que será, né/

A: /porque,,
porque assim da realidade eu acho que do,, do próprio sistema político do país/ da própria,, é um país assim que não,, infelizmente é um país,, não tão,, não tem tanto sucesso,, né aí a gente vê,, então não valoriza assim,, a gente vê na educação,, o reflexo que tem na educação.

P: Os indivíduos que aprendem a falar bem a língua estrangeira têm a possibilidade de conhecer melhor seus falantes nativos?

A: Têm.

P: Você acha que eles conseguem identificar melhor?

A: Os falantes nativos assim,, da língua inglesa?

P: Uhum.

A: Eu acho que sim,, eu acredito que sim,, é porque aí ele,, ele já tem uma boa noção e consegue identificar mais, né.

P: As pessoas que falam com fluência mais do que uma língua são inteligentes?

A: (risos) difícil essa pergunta,, não sei porque, de repente, uma pessoa, um físico aí que/ eu acredito que um físico é uma pessoa muito inteligente, um matemático e de repente eu não sei se,, tem uma boa noção de língua estrangeira, talvez pra que ele estudasse,, pra,, pra continuar os estudos ele teve que aprender um,, um outro idioma,, mas eu não sei se interfere tanto,, ‘é mais inteligente’,,, acho que nós não podemos colocar assim,, porque senão teriam outras áreas que seriam,, né.

P: Você acha que os brasileiros demonstram boa aptidão pra aprender uma língua estrangeira?

A: Aptidão,, não,, a língua estrangeira inglesa não,, a espanhola mais,,, porque,,, porque a língua espanhola tem mais relação, né com,, com o português né,, já o inglês não,, então muitas palavras que são parecidas em espanhol eles conseguem memorizar mais, conseguem se adaptar mais, agora o inglês fala-se de um jeito, escreve-se de outra então...

P: Todos conseguem aprender uma língua estrangeira?

A: Eu acho que todos podem se,, se assim se/ tem que ter assim,, uma,, uma disposição pra aprender,, se tiver uma boa disposição aprendem sim.

P: Se o indivíduo não simpatizar com o povo do país a aprendizagem da língua estrangeira será mais difícil?

A: Eu acho que dificulta um pouco por causa da questão cultural né,, mas não que vai assim fazer com que o indivíduo não aprenda,, se ele estudar ele vai,, se ele né/ mas dificulta um pouco pela questão cultural,, mas aprende também.

P: A aprendizagem de língua estrangeira deve ser divertida?

A: Às vezes,,, não cem por cento,, é como eu te falei,, não adianta falar assim ‘eu dou música’, não quer dizer que sua aula é ótima, que você dá música,, entendeu/

P: /entendi/

A: /eu
acho assim que tem a hora/ o aluno tem que entender que tem a hora que tem motivação, que tem diversão, mas tem a hora que tem que se concentrar porque é assim, um dia ele vai fazer/ ele vai trabalhar, ele vai ter/ ver que tem a parte boa e a parte que tem que se concentrar porque eu acho assim é hã,, tem muito assim ‘educar pra vida né’,, tem um lema ‘educar para a vida’,, eu acho que educar para a vida não é,, tanto só isso facilitar,,, né,, facilitar ao máximo na escola,, eu acho que nós facilitamos na verdade,, a política pede pra que se facilite muito/

P: /entendi/

A: /e
eu acho que esse facilitar demais não é ensinar pra vida,, porque a vida não é fácil,, não é/

P: /uhum,,
os professores de língua estrangeira não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente?

A: Eu acho que precisa,,, precisa,, e os alunos percebem isso,, é assim,, eles tem um/ uma,, parece que,, vêm com uma crença que o inglês,,, não vai aprender nada,, que o inglês é só,, é muito chato, que o professor do Estado não é bom, mas ele percebe quando o professor não fala uma palavra ou/ quando o professor não domina.

P: Parece que é uma crença fixa essa, não é?

A: É,,, é,, olha, o que você falou,, das crenças,, só que é assim, a gente percebe isso, que às vezes o aluno chega na quinta série muito,, muito motivado pra aprender inglês, então eles chegam assim muito motivados e às vezes vai chegando assim na sexta, na sétima, na sexta até que não, mas na sétima, oitava, eles vão ficando desmotivados, mas/

P: /por que será?/

A: /isso
eu não consigo entender, porque é o seguinte,, é,, você perguntou aí se o inglês tem que ser
diversão, então na verdade eles vêm com a ideia que inglês é só diversão/

P: /como a ideia que
educação física é só bater bola/

A: /então, não é, e muitas vezes acontece isso, não tem/ às vezes o
professor fala ‘acontece isso, então é isso que eles vão gostar’ e vai dificultando,,, e é assim se
você for ver aula, tem aula que eu dou música,, eu dou assim música uma vez por bimestre, só
uma vez, sabe,, e assim,, não dou sempre, mesmo pelo tempo, né,, agora assim eu estou
ensinando gramática nas oitavas porque vou dar prova, então não é uma aula assim que fala ‘ai,
é uma aula motivante’, mas eu acho que o aluno tem que saber isso/

P: /uhum/

A: /porque senão,, você
não tem uma noção de uma estrutura gramatical pra entender o texto, né/

P: /uhum/

A: /e assim,, eu
fiz o concurso, você passa no concurso e começa a ver a realidade do Estado, e apesar que assim
eu dou aula em outras escolas, mas o principal meu é o Estado, que é a minha segurança, né,
que eu tenho mais, é o concurso,, aí você cai, você fica assim desanimada com a falta motivação/

[conversas]

/de repente
você prepara uma aula e/ eu não falo inglês/ até meu marido fala ‘vai fazer um curso de
conversação’ porque eu não falo mais inglês, então na verdade, trabalhando só no Estado, a
qualidade...

P: Professora, adorei estar aqui, obrigada pelas respostas!

2 – Transcrição da entrevista com a professora Beatriz

Data: 16/11/2010 (questões gerais); 23/11/2010 (questões específicas)

P: PESQUISADORA

B: PROFESSORA BEATRIZ

P: Então, vamos começar com perguntas mais gerais,, pra eu saber um pouco mais sobre você/

B: /tá/

P: /então,, me conta como foi que você decidiu ser professora,, em que momento você decidiu,, ‘quero ser professora de inglês’,, quando você fez a faculdade,, como que foi,, essa sua trajetória?

B: Ah,, foi na própria faculdade que eu,, decidi porque até então eu me interessei pelo curso,, não pela,, pela docência, né,,, é,, mas assim eu,, queria na época ser secretária bilíngue,, então/

P: /ah,, por isso você foi fazer a faculdade/

B: /é,, eu pretendia fazer uma ponte né/

P: /entendi/

B: /como,, eu não tinha recursos financeiros né,, eu consegui,, prestar o vestibular e fazer/ é,, começar o curso nessa faculdade que era uma autarquia, eu pagava metade e ela metade, então eu achei que poderia ser uma caminho/

P: /uhum/

B: /só que,,, é,, devido às dificuldades financeiras eu só tinha a condição de fazer a faculdade, eu não tinha a condição de fazer um curso paralelo/

P: /entendi/

B: /só quando eu terminei a faculdade, que eu comecei a fazer o curso/

P: /ah,, então você fez esse curso,, é secretária bilíngue?/

B: /é,, não,, não,,, ah,,, é uma escola de idiomas/

P: /ah, tá, entendi/

B: /porque até então eu fui pra lá só com o que eu sabia de ensino,, básico, aí o fundamental da escola pública mesmo.

P: E na faculdade esse conteúdo,, você achou que ficou meio vazio?

B: Sim, com certeza/

P: /o conteúdo da língua?/

B: /é,, muito, muito,,, é, por exemplo, não foi muito diferente do ensino fundamental, né/

P: /é mesmo?/

B: /é.

P: E isso na,, na,, língua estrangeira?/

B: /na língua estrangeira/

P: /mas e na/

B: /ah, nas outras disciplinas não,, é,,, é assim, de repente/

P: /você achou que foi satisfatório?

B: É, foi satisfatório,, é lógico que como toda faculdade né,, tem aqueles professores que trabalham com mais dedicação né,, tem aqueles que,, parece que devem um pouquinho à gente né.

P: O que você pensa sobre o ensino da língua estrangeira?

B: O que que eu penso,,, ah,, eu gosto muito né/

P: /por que que você acha que é importante,,, ensinar uma língua estrangeira?

B: Ah,,, hoje não é nem mais importante, acho que é necessário né pra poder viver em sociedade mesmo, devido às novas tecnologias né, o aluno/

P: /pra ter acesso/

B: /ele precisa,, pra ter acesso,, então, frequentemente a gente se depara com alguma palavra da língua inglesa.

P: E você acha que é possível aprender,, a língua estrangeira numa escola pública?

B: Aprender dependendo da/ do sentido do aprender né,, eu acho que você ter conhecimento sobre a língua,, é,, adquirir um certo vocabulário, você consegue, agora é,, a fluência,, falar assim é mais complicado.

P: Então, como ensinar,, a língua estrangeira, professora,, numa escola pública?

B: Entendi,, é,, hoje nós contamos, né com,, o currículo do Estado de São Paulo que,, enquanto professora de língua inglesa, eu acho que veio contribuir muito,, porque hoje os alunos têm acesso a algo assim mais concreto, não só o caderno tipo professora-lousa, então ele tem acesso a algumas imagens através da apostila,, se bem que a apostila ela é bem,, assim sucinta né,, é bem simplesinha, mas já é,, já ajuda,, nunca teve livro didático,, na minha época tinha/

P: /na minha época, eu lembro que a gente tinha que comprar/

B: /isso, nós comprávamos, mas tinha, era adotado/

P: /mas eu não me lembro o que a professora fazia com quem não,, não podia comprar/

B: /não podia comprar, é eu também não me recordo, mas eu me lembro que ele era espécie de caderno de desenho né, ele era diferente do normal/

P: /espiral/

B: /é,, e,, assim,, tinha professores que adotavam, outros não,, mas parece-me, assim um pouco que eu me recordo que,, os professores na época não eram assim,, bem preparados, ou eu não tive né,, um professor bem preparado pra manusear o material também, então,, eu não,, se eu falar pra você que eu consegui um bom conhecimento na escola pública, não, eu não tenho,, então eu queria mostrar essa diferença pros alunos, eu queria que eles,, conquistassem isso que,, é possível e tal,, então, eu me esforço na medida do possível/

P: /acredito,, é,, e o que você acha que seja um bom professor,, de modo geral?

B: Olha, primeiro ele tem que conhecer a realidade né,, o aluno,, o contexto que ele vive,, ele tem que conhecer esse aluno,, pra poder conseguir trabalhar legal,, porque senão ele acaba se esbarrando, ele tá falando de uma coisa que não é da vivência dele,, então, quando a gente se depara com situações desta natureza na apostila, a gente procura,, contextualizar aquela situação ou,, é,, fazer uma adaptação,, pra poder o aluno conseguir entender porque senão fica difícil/

P: /pra colocar numa realidade, digamos assim/

B: /isso.

P: E,, o que é um bom professor de inglês,, pra você?

B: De inglês,, ah, ele tem que,, tem que saber ah,, não sei, talvez a fluência né se,, é tão necessária assim, mas ele tem que saber é,, pronunciar as palavras de forma adequada, saber um pouco de gramática, ele precisa saber a língua, ele precisa saber/ tem que conhecer né, não tem como, qualquer disciplina, o professor, ele tem que ter um conhecimento do que ele tá passando, senão ele não consegue passar, fica só pra ele/

P: /uhum/

B: /é, tem que ter um pouco de didática também né,, que às vezes o professor ele sabe,, mas ele na hora de ensinar ele também não consegue/

P: /e você aprendeu essa didática na faculdade ou foi durante/

B: /não (risos),, na sala de aula mesmo,, é,, os meus primeiros alunos, né,, tadinhas (risos) mas,, porque às vezes você olha aquelas carinhas assim né, aí você começa,, na hora que você vê, você já está assim gesticulando muito,, sabe,, e,, fazendo gesto, eles dão risada, eles vão tentando e chega na onde você quer.

P: Você acha que o professor sai despreparado?

B: Eu acho assim,, ó,, é,, a questão da prática, da didática,, ele sai despreparado sim,, é,, a minha experiência,, eu trabalhava numa agência de correios, né, franqueada, não era pública, não era/ é,, e ali eu fiquei sete anos,, foi através desse trabalho que eu consegui pagar a minha faculdade,, quando eu,, eu terminei a faculdade, eu continuei na agência, eu tinha muito medo de tentar né,, ‘nossa, eu vou tentar e se não der certo,, como pegar aula’, então, eu fazia lá a minha inscrição e nunca chamava, eu só tinha disponibilidade à noite,, então, eu não tenho uma bagagem, uma prática,, quando,, surgiu o concurso, eu prestei e passei nas duas na primeira,, então, quer dizer, eu tinha conteúdos pra isso, porque senão,, acredito que eu não teria sido aprovada/

P: /uhum/

B: /então, a faculdade ela faz esse papel,, ela não consegue transferir isso pra prática eu acho,, então, aí cabe a nós mesmos,, então, por exemplo, quando você entra na sala de aula no dia-a-dia você vai,, assim,, descobrindo como atingir os alunos, como chegar até eles,, e eu percebo assim,, que de repente a gente,, se dá bem tentando falar a linguagem deles, próximo,, deles,, assim,, acaba cativando/

P: /você acha, por exemplo, outros professores te ajudaram,,, a conseguir,, encontrar um melhor método,, ou foi tudo,,, sozinha/

B: /não,, foi tudo sozinha,, por exemplo,, no primeiro dia que eu cheguei,, nossa eu não sabia/

P: /aquela parte burocrática/

B: /é,, diário,, eu precisei perguntar como preenchia um diário,, né,, na época eu me lembro ‘ai, como é,, preenche assim mesmo?’,, é lógico que a gente lê, mas a gente,, assim,, quer saber se tá fazendo certinho né,, então é,, foi/

P: /por quê?,, eu fico me perguntando, será que tem uma rivalidade entre os professores,, o que será que acontece?/

B: /eu acredito que sim,, são fechados/

P: /existem os grupinhos né/

B: /é,, existem,, é estranho,, dá um estudo isso né,, ‘por que no serviço público existe essa competitividade,, por que são tão competitivos’/

P: /sendo que eles deveriam colaborar uns com os outros/

B: /é,, não é bem assim não,, inclusive, se você não pertence, se você não faz parte da cidade, se você vem de fora, já existe um outro tratamento, né/

P: /ah/

B: /você já,, é tratado de uma outra forma,, hã,, se você,, não tem a sede naquela escola, você vem,, pelo artigo 22 emprestado, vamos supor,, você tem outro tratamento também/

P: /entendi/

B: /então é complicado,, é isso aí é bastante complicado porque,, agora o sistema estimula né, essa competitividade aí né,, eles serem cada vez mais competitivos/

P: /pela questão do salário,, que se recebe um pouco mais/

B: /é bônus/

P: /bônus,,, hã,, e voltando um pouco,, o que você acha que seja uma boa aula,,, assim, no fim da sua aula você pensa ‘foi tudo bem, acho que os alunos aprenderam’,, como você vê o cenário,, de uma boa aula?

B: Pra mim,, é quando o aluno entende né,, as explicações,, consegue resolver os exercícios sozinho/

P: /uhum/

B: /então,,, eu chego à conclusão que ele entendeu o que eu passei né,, o que eu expliquei pra ele conseguir resolver sozinho, então,, de repente ele comenta no outro dia, ele vem falar daquela aula, às vezes ‘ai, gostei da aula hoje, professora’,, então,, eu me sinto realizada,, nesses momentos,, porque não só na prova, eu acho que avaliação é no dia-a-dia mesmo, de repente na prova ele não tava num bom dia/

P: /uhum/

B: /então, não fez da maneira que a gente gostaria né/

P: /então você costuma avaliar seus alunos assim/

B: /isso,, é,, todos os dias eu aplico alguma atividade da apostila, no caso,, ou uma outra atividade e,, eu visto essa atividade todos os dias na apostila,, então eles terminam e eu visto, é lógico tem alunos que têm dificuldades, às vezes o coleguinha o ajuda ou ele vem me perguntar, eu oriento no local,, mas ele consegue fazer, então,, quando ele não consegue fazer, que eu vejo que,, a hora assim/

P: /tá passando/

B: /tá indo, tá passando e,, e eu vejo que a sala tá se dispersando, então aí eu fico preocupada e já tento retomar,, né,, auxiliando, de repente, em alguma dificuldade, porque daí eu percebo que de repente ele não entendeu como eu pensava/

P: /uhum,,, entendi,, hã,, então, você acha que você obtém resultados satisfatórios,, nessa disciplina que você ensina?

B: Ah, eu acho que sim, acho que sim/

P: /você teria algum,, método pra obter,, resultados mais satisfatórios/

B: /assim,, hoje, se eu tenho um método que eu uso?

P: É.

B: Hoje, por exemplo, eu acho que uma coisa que deu certo,,, à medida da/ que aconteceu a implementação do currículo do Estado de São Paulo,, a apostila,, eu comecei a trabalhar com eles assim,, é por dedução,, sabe/

P: /uhum/

B: /hipótese,, então, por exemplo, eu leio a frase em inglês com uma certa entonação né,, hã,, se for uma pergunta,, de repente eu,, repito aquilo e eles costumam aproximar é,, o vocabulário da apostila, de todas as lições do contexto do aluno, geralmente é alguma situação de vivência,, e,, tem algumas palavras semelhantes à língua portuguesa que dá ideia né/

P: /é/

B: /então ele já consegue,, já analisar aquela palavra e ele vai indo e ele chega à frase, de repente um ajuda aqui, outro lá e outro lá e sai a frase entendeu,, então, acho que isso marca muito porque numa outra situação que aparecer a mesma palavra ele já fala,, então, acho que isso dá certo/

P: /você, você se lembra de alguma situação assim,, durante seu,, percurso de ensino fundamental, ensino médio,, de um professor que você teve de inglês que te marcou?

B: Não/

P: /não lembra?/

B: /não lembro,, (risos),, infelizmente não/

P: /tudo bem,,, é,,/

B: /que me marcou não, eu lembro assim dos nomes dos professores, porque inclusive a professora que dava aula pra mim de português, dava de inglês/

P: /ah, era a mesma/

B: /era a mesma/

P: /você faz isso em alguma escola,, dar as duas disciplinas/

B: /não, não,, já aconteceu aqui nessa escola de eu ficar com leitura e inglês/

P: /ah, entendi/

B: /depois eles fazem as comparações, né.

P: Uhum,,, então assim,, é,, das quatro habilidades comunicativas, falar, ler, escrever,, ouvir, né,, entender,, qual que você considera que seja a mais importante,, o aluno desenvolver?

B: Falar, ler, escrever e ouvir?

P: ouvir, entender.

B: É,, eu acho que ele tem que compreender, mas uma tá ligada à outra né,, não dá pra separar eu acho,, eu acho que uma puxa a outra/

P: /uhum/

B: /porque pra ele falar bem,, ele tem que entender a hora que ele ouve o som da palavra,, então, eu acho que mexe com o ouvir,, porque senão ele aprende a pronunciar de uma forma errada,,, então ele depende desse ouvir,, e pra ele/ se ele aprendeu a ouvir, a pronunciar a palavra, ele vai ler corretamente,, por exemplo, eu tenho um aluno na sétima série que às vezes eu tenho essa possibilidade de pedir pra ele ler um texto em inglês/

P: /aham/

B: /e é lógico que ele esbarra em algumas palavras, mas em muitas ele pronuncia corretamente,, agora,, o escrever que já,, é mais complicado, mas também tá ligado, não deixa de estar porque se ele aprendeu a escrever,, a ler, a entender e a ouvir, ele vai escrever,, então acho que não dá pra separar qual que é a mais importante/

P: /e você acha que usando esse método que você me disse de dedução,, você consegue,, abarcar tudo isso então?

B: Eu acho que escrever às vezes eles erram/

P: /fica mais complicado/

B: /é,, fica mais complicado,, porque na língua portuguesa acontece isso,, um aluno de sexta série, ele tem dificuldade, não só de sexta, sétima, oitava, de escrever uma palavra,, tem aquele aluno que vai,, se esbarrar naquela palavra que ele quase não usa todos os dias/

P: /uhum/

B: /não tá acostumado surgiu,, ali na sala de aula, naquele contexto,, ou de repente ele quis usar porque ele ouviu alguém falar, mas ele nunca escreveu ou escreveu pouco, então ele ainda confunde, mas tem aqueles alunos que confundem palavras do dia-a-dia mesmo, por exemplo, casa, vai lá e escreve com z, então se na língua portuguesa ele faz isso,, no inglês é mais complicado pra ele/

P: /você acha que eles transferem,, o português para o inglês/

B: /existe essa mesma dificuldade eu acho,, que existe na língua portuguesa, então escrever,, me parece,, assim,, fica um pouco mais distante deles,, é,, copiar não, eles copiam da lousa certinho, mas,, escrever,, pra eu passar uma frase ‘ai, eu vou ditar uma frase e você escreve’,, com certeza hã,, terão palavras erradas,, eu acho que é mais complicado.

P: Você fez todo o ensino fundamental e médio em escola pública/

B: /em escola pública,, todo/

P: /e o superior/

B: É,, na realidade, o médio/ eu fiz o técnico,, naquela época optava né,, como eu trabalhava,, eu fiz o técnico,, contabilidade (risos).

P: E você não exerce?

B: Não, nunca exerci.

P: E,, assim,, essa formação que você teve na escola pública, de um modo geral,, você acha que,,, foi suficiente,, hoje você como professora,, você acha que teve uma formação,, suficiente?

B: Ah,, eu acredito que sim,, eu sempre,, me destaquei, né, na sala de aula,, recebi prêmios/

P: /é
mesmo?/

B: /era considerada lá boa aluna né,, e os professores,, sempre fizeram alguma menção disso né,, então, eu me recordo, acho que na sétima série eu fiz uma viagem à bienal do livro né custeada pela escola,, é,, escolhia um aluno de cada sala e eu fui a escolhida/

P: /uhum/

B: /eu me lembro dessa situação e de outra situação no ensino médio, que seria o técnico,, eu fiz o técnico,, eu ganhei uma caixinha de música no dia da formatura como melhor aluna da sala/

P: /nossa, melhor aluna da sala/

B: /é,, então, eu acho que/ na faculdade já não deu,, eu trabalhava e estudava demais/

P: /aí ter que conciliar é mais difícil/

B: /mas assim, eu tive boas médias também na faculdade, no meu histórico,, então acho que por isso que eu não,, não senti essa dificuldade/ é, na língua inglesa,, ah,, assim,, a gente sabe que,,, poderia assim o sistema né,, ou a secretaria dar mais empenho né oferecer mais recursos pra,, pra língua estrangeira/

P: /mais incentivo/

B: /mais incentivo.

P: E,, já que você era uma boa aluna (risos) você,, encontra alunos hoje em dia nas suas aulas como você foi um dia?

B: Ai, encontro, encontro,, e,, eu fico encantada, hoje mesmo eu comentei que eu tenho uma aluna,, que,,, todos os exercícios, todas as atividades, provas que eu passo pra ela, ela tira dez/

P: /olha/

B: /((risos)
é melhor que eu ainda/

P: /e será que ela,, ela/ de inglês?/

B: /não, ela é de
português/

P: /ah, tá/

B: /essa é da disciplina de português.

P: É,,, no/ na sua faculdade,, você teve mais disciplinas com ênfase nos conteúdos ou com ênfase nas metodologias?

B: Nos conteúdos porque/ as metodologias você diz assim,, é as disciplinas voltadas pra didática/

P: /é, isso/

B: /eu tive aula de didática acho que no segundo ano, mas me lembro que eram poucas aulas por semana,, ah e tive uma outra ligada à didática que agora eu não me recordo o nome da disciplina,, mas eu tive uma outra e tive métodos de pesquisa,, ou não tem nada a ver, acho que não tem muita coisa a ver/

P: /mas você acha que teoria e prática estavam bem,, associadas ou não,, que era mais teoria e pouca prática?

B: Olha, eu acho que era mais teoria,,, se bem que a professora de didática dava muito seminário né, ler o livro e tal,, então a gente tinha que se colocar ali na frente da,, da sala da faculdade,, tinha também no último ano, nós tínhamos que dar aulas né,, então da disciplina/

P: /pros alunos?/

B: /pro/ da própria faculdade,, pros colegas,, então ele dava um tema de gramática, por exemplo, você desenvolvia a aula e apresentava,, era terrível,, porque os alunos davam uma nota e ele outra/

P: /e vocês faziam toda aquela sequência didática?

B: Na época não era tão cobrado/

P: /ah, tá/

B: /não tínhamos nem noção,, hoje que a gente tem, por isso que eu falo que a sala de aula/ hoje você tem que,,, uma aula que nem adequada, como você falou, fazer um levantamento prévio dos conhecimentos, o que eles já conhecem sobre aquilo, se já ouviram falar/

P: /tem que levar em conta, né/

B: /é,, isso,, abordar o conteúdo,, hoje que a gente tem essa sequência,, naquela época, nem se falava/

P: /naquela época?, há quantos anos, professora?

B: Nossa, eu terminei em 2001.

P: Ah, pouco tempo,, apesar que a gente tem mudanças tão/

B: /é,, radicais/

P: /e assim, em pouco tempo, de um ano pro outro,, tudo muda,, por exemplo,, você pegou agora o/ as apostilas, mas você já estava com aquele que era um/ uma espécie de jornal/

B: /peguei, peguei,, é um ano, né, que foi o jornal,, foi uma preparação,, pra,, introdução do currículo/

P: /ah/

B: /então eles fizeram acho que,, quarenta dias com o jornal/

P: /ah, só um teste então/

B: /é, foi um teste,, e,, aí eles fizeram uma prova,, diagnóstica e nós reclamamos do material porque o jornal ficou assim,, na carteira,, era menor, ficou uma coisa desajeitada,, os alunos assim/ as folhas, perdiam as folhas, rasgava muito fácil,, e a gente pediu um método apostilado/

P: /hum/

B: /então acredito que daí,, se transformou esse jornal na apostila/

P: /que tem hoje/

B: /foi uma proposta, né, no ano de dois mil e oito foi uma proposta,, depois foi implementado o currículo/

P: /então você acha que foi legal esse/ eles ouviram os professores?/

B: /ah, sim, eles é,, esta situação sim, agora outras coisas ainda não,, a gente espera que ainda ouça,, por exemplo em relação ao material que muitas vezes não vem na apostila o que se pede, CD, músicas, filmes, e às vezes são coisas assim,, antigas e que a gente tem dificuldade em localizar.

P: Uhum,, e você me disse que está há cinco anos,, né?

B: Cinco anos.

P: É,, e você tem algum curso de especialização, pós?

B: Não,, não tenho,, eu tenho outra graduação,, eu fiz pedagogia/

P: /ah/

B: /eu fiz uma
complementação,, né,, então as matérias que eu já tinha visto foram eliminadas/

P: /então foi
mais curto/

B: /é,, foi mais curto,, mas assim,, aprendi muito também,, algumas coisas a gente/ eu
aprendi muito no estágio/

P: /tem mais estágio/

B: /o estágio de pedagogia,, é que assim o estágio/ eu
tinha que comparecer na escola,, é,, entender da gestão administrativa/

P: /parte mais
burocrática/

B: /é,, mais burocrática,, então você entende muito como funciona uma escola né,, o
papel de cada um,, coordenador,, então,, na sala de aula mesmo/

[um aluno entra na sala para falar com a professora]

/eu só fiquei com as séries
inicias né de,, primeira a quarta série, o infantil, a creche que eu precisei,, o ensino médio e o
fundamental não, porque eu já tinha da outra,, da outra escola,, mas eu achei assim,, foi
interessante porque é um estágio diferente do que eu fiz na época da minha faculdade que
envolvia pesquisa,, quando eu fiz na minha faculdade era assistir aula e relatar, né/

P: /só
observação/

B: /isso,, observação,, ali não,,, ali eu tive que fazer pesquisa mesmo,, então/

P: /foi na
mesma faculdade?

B: Não, outra faculdade/

P: /e você sentiu que esse curso foi melhor que o outro?

B: O outro foi melhor né,, Letras foi melhor,, mas só que,, assim,, eu tive acesso a uma outra
parte também que eu não conhecia, que veio contribuir com,, a minha profissão/

P: /uhum,, e
você exerce?/

B: /acho que foi,,, ainda não,,, eu pretendo talvez pra área administrativa,, quem sabe/

P: /ah, tá,, hã,,, dá tempo, será,, da gente passar para as outras?

B: Se for rapidinho,, acho que dá tempo,, mais duas/

P: /bom, pra não ficar corrido, a gente pode continuar na próxima/

B: /puxa, que pena,,, se eu tivesse chegado uns minutinhos antes/

P: /não,,, sem problemas, continuamos depois.

CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA

Data: 23/11/2010

P: PESQUISADORA

B: PROFESSORA BEATRIZ

P: Bom, agora eu vou lhe fazer algumas perguntas que são questões mais específicas sobre crenças,, você acredita que é mais fácil para uma criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto?

B: Pra uma criança? Olha,, eu acho que,, talvez a criança consiga se dedicar mais, porque um adulto ele tem,, mais obrigações,, hã,, então, quando a gente percebe isso hã,, quando a criança começa desde cedo fazendo uma escola de idiomas,, parece que ela consegue conversar melhor em inglês,, ela adquire assim,, muito conhecimento,, já o adulto, não que ele não aprenda, ele aprende também só que às vezes,, ele não tem aquela mesma fluência,, pelo menos eu vejo alguns adultos reclamando ‘ai, eu sei traduzir,, eu consigo entender um filme, mas não consigo a conversação’, talvez porque assim se retrai fica um pouco tímido,, não sei,, eu percebo essa diferença/

P: /entendi/

B: /mas eu não sei se,, se só eu notei isso ou se foi um caso à parte/

P: /você dá aula pra ensino médio também?

B: Não, eu nunca,, trabalhei com ensino médio,, mas eu vejo assim,, quando eu fazia, eu comecei na idade adulta já, né/

P: /ah, tá/

B: /é experiência própria,, com dezenove,, é, dezenove anos eu comecei o curso,, e então as pessoas que participavam das aulas junto comigo,, os colegas

de classe, eles tinham esse receio, às vezes a hora que o professor hã,, dava oportunidade pra gente conversar parece que,, travava né,, e a criança já é mais desinibida,, ela fala, se erra não tem problema e ri,, não sei,, de repente, eu percebo isso/

P: /entendi/

B: /mas é,, existem estudos,, algumas semanas atrás eu assisti uma reportagem que,, descobriram uma parte do nosso cérebro, né que é igual no adulto quanto na criança, então nunca é tarde pra aprender né,, a capacidade pra aprender é a mesma segundo eles,, é a mesma tanto na criança,, pelo menos cientificamente, né,, que foi um avanço isso, então, é/

P: /e você também acha que a capacidade é a mesma/

B: /eu acredito que se tiver empenho é a mesma,, porque a gente,, vê assim,, casos né, só que, como eu te falei,, às vezes o adulto, por conta do dia-a-dia, da correria, ele precisa se dedicar mais e a criança como não tem ainda responsabilidade quanto a compromissos,, ela tá ali,, só fazendo aquilo estudando, brincando, então ela consegue se dedicar mais eu acho,, parece que soa mais natural.

P: Então você acha que algumas pessoas nascem com uma capacidade especial,, que as ajuda aprender a língua estrangeira?

B: Olha, eu acho que não (risos),,, não sei, eu acho que não,, eu acho que,,, capacidade todos têm,, o que acontece às vezes é preferência pela língua, alguns gostam mais é,, tanto eu já tive salas de aula que os alunos reclamavam ‘ai, professora eu não gosto de inglês, por que que não tem o espanhol então’,,, entende,, o espanhol ele iria gostar,, tanto que agora tem umas aulas de espanhol e tem alunos que, nossa, adoram espanhol vêm fazer aos sábados/

P: /são aulas aqui na escola?

B: Nessa escola eu não sei, mas o Estado em algumas escolas implantou/

P: /ah,, entendi/

B: /então tem o curso, só que é fora do horário de aula/

P: /e você ouve os alunos dizendo que preferem o espanhol/

B: /assim, alguns, né,, uns gostam do inglês, outros, então,, eu penso que, na minha opinião, deveria haver tipo um laboratório de línguas,, dentro das escolas ou uma sala específica e aí, não só na língua estrangeira o inglês,, não só o inglês, mas o espanhol,, o francês, quem sabe que já foi né trabalhado,, os nossos pais fizeram francês, né,, então eu acredito que daí o aluno teria opção/

P: /ele poderia tentar várias/

B: /ele poderia optar por uma língua estrangeira/

P: /pra ter a língua estrangeira/

B: /isso,, não como uma imposição, porque às vezes ele não gosta muito,, não leva jeito,, é por isso que dificulta a aprendizagem,, porque, por exemplo, outro dia/ eu tenho uma aluna aqui na sétima,, e,, ela disse pra mim isso, que ela não gosta muito da língua inglesa,, que ela não sabe nem porque vai bem,, mas é porque é uma aluna aplicada,, e tem a coleguinha dela que vai muito bem também nas aulas e outro dia eu perguntei pra ela ‘você tem computador em casa, acesso a msn, tem contato assim com a língua’, porque ela se destaca em relação aos demais e eu tô com ela desde a quinta/

P: /ah/

B: /então,, eu percebi que é a mesma sala e ela se destaca,, e ela disse ‘não, professora é que eu gosto mesmo, às vezes ouço música, não tenho computador, eu procuro alguma coisa, quando eu acho, eu quero saber, e vou atrás’/

P: /interesse/

B: /é,, interesse,, entende,, e tanto que ela perguntou,, já pra mim como é que ela faz pra ir,, eu dei algumas dicas pra ela via *internet*, mas até agora ela não conseguiu nada né porque ela não tem muitos recursos,, então eu pedi que ela fizesse aí,, uma poupança,, fosse guardando dinheiro e tal,, é,, tem uma professora aqui que pra Inglaterra, né,, esses dias,, e ela já foi conversar com a professora/

P: /ah é/

B: /ela quer saber como é que faz pra ir pra lá, então ela só fala nisso, é o sonho dela por enquanto, e eu dou incentivo, eu falo pra ela ‘não, procura sim uma escola de idiomas né porque você vai conseguir a fluência e vai se dar bem’ porque ela se dá bem já né na sala de aula, ela consegue acompanhar.

P: Uhum,, e você acha que algumas línguas são mais fáceis de serem aprendidas do que outras?

B: Olha,, eu não sei te dizer (risos) porque eu só tenho contato,, só tive até agora com português e inglês né,, então eu não conheço as outras línguas assim/

P /mas você acha que o espanhol, por ser mais próximo da nossa,, da nossa língua, seria mais fácil, por exemplo/

B: /talvez a pronúncia sim, a pronúncia porque a gente tem também herança dos nossos avós, que às vezes falam alguma palavra, né,, e,, ou no italiano,, tem os descendentes, às vezes eles comentam alguma coisa,, pela pronúncia, pra falar, com certeza, agora eu não sei, eu não conheço o espanhol, eu não sei se a gramática,, que a gente sabe que a língua portuguesa não é muito

fácil,, vocabulário é extenso, né,, conjugações de verbo, não é fácil não, eu não sei se o espanhol, tem essa mesma dificuldade.

P: A língua que você ensina, o inglês, você acha que é muito difícil, difícil, de dificuldade média, fácil ou muito fácil?,, como que você vê a dificuldade?

B: É,, em relação ao aluno,, ou de modo geral?

P: De modo geral.

B: Eu acho que não é uma língua difícil, mas também assim não é tão fácil (risos) porque apesar de,, ela ter assim,, os mesmos traços né da,, da nossa língua hã,, o alfabeto,, porque não é uma língua por exemplo o mandarim né, totalmente diferente ou o alemão que embora tenha, mas totalmente/algumas/

P: /letra que não é do nosso alfabeto/

B: /isso,, não é do nosso alfabeto, então eu acho que isso talvez eu chamaria de uma língua difícil, muito difícil, mas por terem eu acho que não é difícil,, mas é lógico que depende de muito empenho,, contato com a língua mesmo/

P: /pra aprendizagem ser mais fácil depende do empenho/

B: /isso,, até porque assim pra falar,, é por exemplo o “th” é complicado quando a gente inicia, né, parece que não sai/

P: /porque não tem esse som na nossa língua/

B: /isso,, porque não tem,, mas depois você acaba se acostumando e aí soa natural,, então,, acredito nesse sentido,, não sei se eu soube/

P: /claro,, é importante falar uma língua estrangeira com boa pronúncia?

B: Ah, é importante,, é muito importante é,, até assim, pra que as pessoas entendam melhor,, é lógico que a gente,, não sei,, eu acredito que a gente tenha aí um pouco de sotaque não sei, mas é importante falar corretamente/

P: /falando corretamente não importa se tenha sotaque ou não, o outro vai entender/

B: /vai entender.

P: É necessário saber a cultura do país,, pra falar bem,, a língua estrangeira?

B: Ah, é bom saber a cultura porque, por exemplo, em algumas situações, algumas expressões, gírias,, pode ajudar.

P: Você acha que as apostilas de hoje,, fornecem elementos culturais?

B: Em alguns momento sim,,, em alguns momentos sim,, por exemplo,,, *Halloween*/

P: /ah, eles
trazem um tema/

B: /é, trazem,, hã,, qual é outro tema,, *Valentine's day* traz também,, a apostila aborda,, datas comemorativas/

P: /datas comemorativas/

B: /do outro país.

P: O indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente?

B: Em relação ao aluno?

P: Isso.

B: Olha, eu incentivo eles assim,, hã,, numa leitura,, ou quando,, eu quero que eles leiam, às vezes eles leem errado,, de novo,, então, é importante assim ele buscar falar de forma correta,, mas eu não sei se eu devo privar ele de falar só porque na primeira,, no primeiro momento ele vai falar errado até porque eu fui aluna e passei por isso, então/

P: /e como era?

B: Muitas vezes algumas palavras que nem essa com “th”, às vezes não saía,, hã,, acho que foi geladeira também que eu me recordo quando eu iniciei o curso, eu tinha uma dificuldade enorme pra falar/

P: /uhum/

B: /e depois saiu natural né,, mas é lógico, eu sempre buscando é,,/

P: /você acha que é questão de treino?

B: Tem coisas que parece que a língua trava mesmo, né (risos), parece,, é,,, que talvez seja isso mesmo, você treinar pra falar corretamente, buscar sempre a perfeição, né.

P: Tá,,, é mais fácil para alguém que já fala uma segunda língua estrangeira aprender uma terceira língua estrangeira?

B: Ouço comentários que sim,, mas eu não sei te dizer porque eu não passei por isso/

P: /tá/

B: /e
como experiência pessoal eu não sei te dizer,, mas eu ouço comentários que sim, que é mais fácil.

P: Te estimularia aprender uma terceira língua,, já que você tem uma segunda língua estrangeira?

B: Eu tenho muita vontade sim de tentar o espanhol/

P: /ahã/

B: /de estar assim conversando, mas talvez/ falta de tempo mesmo,, a gente não consiga.

P: Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo?

B: Aprender uma nova língua,, não,, eu acho que não,, porque,, o vocabulário novo,, ele faz parte,, mas pra aprender uma nova língua você tem que aprender na íntegra né, não só vocabulário,, tem que ser um pouquinho de cada coisa/

P: /uhum/

B: /gramática, vocabulário e,, tudo envolvido né, e a cultura, como você falou, do país,, ele tem que,, se situar né,, ele tem que apresentar um contexto né pro aluno.

P: Para aprender uma língua é importante repetir e praticar bastante?

B: Olha,, é importante se dedicar há,, se precisar repetir é,, faz parte,, por exemplo,, eu costumo/ não adianta/ dar as minhas experiências pessoais né,, então eu me recordo que às vezes eu pegava a fita né,, comprava fazia parte do material/

P: /uhum/

B: /e as palavras que eu não conseguia pronunciar corretamente/ no dia da aula eu não consegui,, ele apresentava/ o método do CCAA era assim, não sei se é até hoje,, mas era o vídeo da situação, o professor não fala em português com você e eu cheguei lá zero né,, eu não sabia nada,, zerada e,, e aí ele mostrava a situação, você acompanhava na apostila em inglês então,, algumas coisas, nome de objetos, lugares, é fácil você identificar, mas chega num adjetivo por exemplo, que você ouve a palavra e dependendo da situação você não consegue/ um advérbio então,, não consegue saber o que é,, ou você tem uma idéia, mas não tem certeza/

P: /isso/

B: /então muitas vezes eu pegava o material, a fita, apostila, lia em casa, escutava,, então eu acho importante treinar/

P: /dedicação/

B: /é
importante dedicação,, tudo né.

(outro professor entra, conversa e logo sai)

P: Se o professor permite que o aprendiz cometa erros no começo, será difícil tirar tais erros mais tarde?

B: Olha, alguns sim, por exemplo, de pronúncia, se você não,, não tentar ali ‘olha, é assim,, é assim’ puxar/

P: /uhum/

B: /ele vai acostumar a falar errado e aí se acostumar é complicado,, porque,, aconteceu isso com a gente também que a gente não tinha uma base, às vezes o professor ensinava errado e nossa só a gente sabe como é duro pra você deixar de falar aquilo/

P: /desfazer/

B: /desfazer aquilo,, é complicado,, então sempre alertando, não que não possa errar,, sabe,, o erro ele de repente aponta um novo caminho pra uma outra/ um outro método de aprendizagem né,, ele aponta um caminho pra você, você sabe onde ele tá errando então ‘poxa, vou seguir por aqui,, vou tentar fazer dessa forma, de uma outra forma’/

P: /você usa uma
outra estratégia/

B: /uma outra estratégia,, então faz parte do dia-a-dia na sala de aula,, mas ele não pode assim acontecer sempre e principalmente persistir naquele mesmo erro.

P: Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender bastante regras gramaticais?

B: Não,, eu acho que,, a regra gramatical ela faz parte né, ele precisa saber pra entender porque muitas vezes ele vai precisar traduzir os textos e ele tem que ter essa noção do,, do adjetivo como a gente falou né que ele vem antes, então algumas noções até,, assim de abreviações e verbos, então a gente/ ele tem que saber essas coisas,, é,, faz parte, mas ela não é suficiente de maneira alguma/

P: /uhum,, é importante praticar no laboratório de línguas?

B: (risos) ah eu acho,, eu acho que seria tudo de bom e de preferência assim um,, bem equipado né,, com data show,, pra gente ter como ali trabalhar né/

P: /na,, na sua faculdade tinha
laboratório de línguas?

B: Tinha, mas estava desativado, se não me recordo/ se não me falhe a memória/

P: /então você não/

B: /é,, eu não tive contato.

P: As mulheres aprendem uma língua estrangeira mais facilmente do que os homens?

B: Eu acho que não é uma regra (risos),,, depende,, depende,, tem meninos também, que gostam, se dedicam,, ainda mais assim, vídeo game/

P: /ah/

B: /nossa, eles jogam,, então aparece uma palavra lá ‘ai, professora, que palavra é essa’,, entende,, então eles querem saber, eles se dedicam também,, então é,,, eu acho que é relativo/

P: /uhum,,, e é mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira?

B: Se é mais fácil falar?,,, ai, meu Deus, eu acho que,,, são ligados né (risos),, se você fala é porque você entende o que está falando,, você sabe o que está falando né,, então eu acho que não dá pra separar os dois assim,, eu acho que não dá pra separar/

P: /uhum,,, na sua sala de aula todo mundo tem chance,, de falar,,, ou por ter muitos alunos, às vezes/ alguns não têm tanta oportunidade como os outros/

B: /alguns hã,, não gostam, às vezes né,, de participar falando,,, por exemplo, quando se trata de uma nova língua, mas se você der uma atividade e solicitar que a sala inteira fale de uma vez, eles falam,, entende,, se for individual, muitas vezes ‘ai, eu não professora, ai eu não,,, fulana, fulano’, aí às vezes/

P: /por vergonha/

B: /é,, vergonha,, eu acho que receio mesmo,, mas se você solicitar numa música ou numa atividade,, ‘vamos ler esse vocabulário em inglês’ daí eu leio, eles repetem, eu leio, eles repetem, vai indo, vai indo, aí eles leem,, todo mundo junto,, então eles participam/

P: /uhum,,, aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias na escola?

B: Ah, não é diferente,, envolve dedicação né,, principalmente,, empenho do aluno,, não é diferente,, todas as coisas que uma matéria normal requer, o inglês também requer, eu acho que/ aliás, ele tem que ter mais importância no currículo porque muitas vezes ele só está ali pra,, fechar o espaço,, ‘poxa, mas o aluno ficou com vermelho em inglês,,, em inglês?’ por que não?,, se ele não se empenhou, não se dedicou, ele vai ficar com vermelho até ele se dedicar entende/

P: /uhum/

B: /eu não posso/ ah, mas é uma língua que ele não conhece é diferente,, mas ele teve ali um momento pra ele hã,, ter conhecimento dessa língua, se eu tô pedindo uma avaliação foi trabalhado, então ele tinha que,, se dedicar né,, mas geralmente isso acontece/ é difícil né acontecer só no inglês vamos supor,, porque se ficar só no inglês você acaba né ouvindo conversas desse tipo, então quer dizer,, eu acho que não deveria né porque o inglês ele tem importância,, eu vejo assim,, se ele está no currículo, ele é importante,, não é?/

P: /uhum/

B: /e outra, se a gente está numa sociedade que o inglês é a língua,, universal por enquanto né então,, fala em todos os países/

P: /é uma necessidade/

B: /é a língua das tecnologias, é uma necessidade,, então é necessário, é importante.

P: Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de tradução?

B: Ah, não é, não é, porque se eu trabalhar só com tradução ele não vai avançar, ele não vai entender,, ele vai saber pegar o dicionário, olhar a palavra e procurar,, agora, se eu trabalho com ele/ quanto menos usar o dicionário melhor,, então ele vai começar a guardar na mente dele, quando aparecer aquela palavra de novo ele vai forçar a mente dele e vai lembrar,, é lógico que tem situações que você precisa do dicionário, lógico,, mas assim,, acho que não pode fazer só a tradução hã,, ‘todos os dias vamos fazer uma tradução’,, eu acho que ele não aprende/

P: /uhum/

B: /porque eu vivi isso no ensino/ no meu público, então/

P: /a professora trabalhava com o método de tradução com vocês/

B: /é,, passa um texto e traduz, aí você leva o texto lá, ela olha, amanhã outro texto e traduz,, então/

P: /como ensinar aquela questão da interpretação, vários vocábulos,, dependendo do contexto/

B: /dependendo do contexto,, então, de vez em quando pra estimular ele a buscar sozinho o conhecimento dele, eu acho interessante, mas aí é não pode ficar só nisso também,, ‘terminou a tradução?, então vamos ler,, como está a sua tradução? como está a dele?,, vamos chegar aí a um acordo né’/

P: /então você acha que usando esse método não foi bom pra você lá atrás/

B: /não foi,, não foi não.

P: Os alunos que aprendem bem a língua estrangeira têm oportunidades maiores de obter um bom emprego?

B: Ah, com certeza,, com certeza,,, porque um currículo que tenha uma segunda língua, ainda mais com fluência, dificilmente a pessoa ficará desempregada,, então acho que enriquece muito o currículo.

P: É mais fácil ler e escrever do que falar e entender?

B: Acho que você já me fez essa pergunta, ou não? foi outra?/

P: / (risos) não/

B: /ah é, que é mais fácil/

P: /ler e escrever do que falar e entender/

B: /ah, eu acho que sim,, ler e escrever é,, eles acabam/ se precisar ler na lousa hã,,, se bem que eu teria que estar lendo antes, mas ler assim do nada, não sei se conseguiriam ler dentro da pronúncia adequada, mas escrever no sentido de cópia também porque produzir um texto, aí eu acho que não,, é,, o peso é igual,, eu acho que se ele entende, ele vai saber falar, ele vai saber traduzir,, sozinho, vamos supor, ele vai poder montar uma frase que seja, mas ele sabe por que?,, porque ele sabe falar aquela frase também, ele entende o que está escrito naquela frase/

P: /então ele consegue desenvolver um texto/

B: /desenvolve,, agora se a gente pensar num sentido de cópia hã,, de repetição,, aí no caso seria mais fácil,, não sei se eu soube explicar/

P: /sim, eu compreendi,,, mas por exemplo, é,,, a apostila que hoje vocês usam,, estimula os alunos a desenvolverem textos/

B: /estimula,,, muito/

P: /e eles conseguem, professora?

B: Alguns sim,, outros,, não conseguem,, ficam assim,, esperando a correção da lousa,, é,,, tentando olhar o do colega, mas alguns conseguem,, eles conseguem assim,, por exemplo, um trabalho, eles vão atrás, se dedicam, trazem em inglês, porque os textos que ela pede é em inglês,, a produção,, é lógico que não vai sair um texto enorme, mas sei lá, inglês, produzir/

P: /tem a tentativa/

B: /é,, dez linhas, cinco linhas,, pra mim, eu já fico feliz entende,, porque ele tá conseguindo desenvolver,, agora, frases assim eles conseguem,, não são todos, aqueles mais aplicados/

P: /você acha que cinquenta por cento ou,, fica na minoria?

B: Ai, acho que fica na minoria,, a produção ainda é difícil pra eles,, acho que é mais difícil do que o falar/

P: /falar eles se arriscam mais durante a aula/

B: /falar eles se arriscam mais durante a aula do que produzir.

P: Os indivíduos que aprendem matemática e ciências com facilidade não demonstram a mesma capacidade em língua estrangeira?

B: É,, geralmente quem gosta de exatas né, à área de linguagens fica devendo, mas também não há uma regra,, tem aquele aluno que é bom em tudo,, aquele aluno que tira nota em tudo, ele vai bem em todas as matérias,, então,, não é uma regra, mas às vezes acontece né,, dele se dar bem em matemática e/

P: /na área de linguagens/

B: /é,, acontece dele se dar bem em tudo.

P: Os brasileiros acham que é importante falar uma língua estrangeira?

B: Hoje,, acredito que mudou muito,, até um certo tempo parece que não era tão importante,, hoje eu acredito que,, há mais empenho por parte da sociedade, há mais procura, as pessoas hã,, você ouve as pessoas falando, os pais quando podem colocar os filhos numa escola de idiomas eles vão atrás,, eu acho que melhorou muito/

P: /e você percebe que eles entendem que é importante,, a aprendizagem dessa língua?

B: Nem todos/

P: /ou, por exemplo, ‘só estou aprendendo porque tenho que aprender’/

B: /é,, eu tenho alguns que não têm essa noção da importância ainda, inclusive não têm interesse, mas aí eu percebo que também não é só no inglês às vezes,, ele não vê a importância em estudar, muitas vezes/

P: /entendi/

B: /então,, não só em relação ao inglês, mas acontece sim,, de às vezes eles falarem pra gente ‘mas por que eu tenho que estudar inglês? Lá eles estudam português?’ mais ou menos assim.

P: Os indivíduos que aprendem a falar bem a língua estrangeira têm a possibilidade de conhecer melhor seus falantes nativos?

B: Os indivíduos que falam bem? Ah, sim com certeza/

P: /na questão de identificar/

B: /isso, é, porque por exemplo, acontece,, é chato falar isso, mas às vezes acontece,, hã,, do professor precisar faltar, tirar uma licença,, aí vem o substituto às vezes,, e ele não tem aquele contato com a língua ou porque ele é de outra disciplina/

P: /e isso acontece com frequência/

B: /isso,, isso,, ou porque ele gosta mais de português, ele é até formado em Letras, mas ele não gosta de inglês, ele nunca foi atrás, não fez o curso,, e eles percebem,, eles comentam né,, então eles são alunos e comentam,, da diferença do professor que dá aula de inglês, trabalha ali com eles com a linguagem e o outro que/ então eles já veem, então imagina um que fala bem,, um aluno que fale bem, ele vai reconhecer um nativo, eu acredito que sim.

P: E essa questão do aluno ter de ter aula com um professor que às vezes não/

B: /não é da disciplina/

P: /né,, já transforma essa questão,, ‘nossa, na aula de inglês vem um professor de outra disciplina dar aula, então será que o inglês é mesmo importante ou é deixado de lado’/

B: /então,, e,, agora eles fizeram um sistema por área, mas às vezes não tem da,, área,, mesmo se tiver/

P: /você acha que é difícil achar um professor da área pra substituir?

B: É difícil,, e aí quem sofre com isso são os alunos,, porque eles acabam sentindo essa dificuldade,, até às vezes a apostila,, tem professor que vem e não consegue trabalhar com a apostila/

P: /e você acha que isso influencia o aluno a pensar que,, não aprende o inglês na escola?

B: Com certeza,, muitas vezes ele,, ele reclama né,, ele reclama ‘poxa, mas a gente não aprendeu esse período’, entende,, ele reclama, ele questiona.

P: As pessoas que falam com fluência mais do que uma língua são inteligentes?

B: Olha,, acho que também não é uma regra, não é uma regra,, mas o fato dele se empenhar em fazer uma segunda língua demonstra que ele,,, que ele tem interesse em aprender, com certeza,, se ele não for inteligente hã,, ele busca a aprendizagem,, porque às vezes eu comento com meus alunos, eu não era inteligente na sala de aula, eu era estudiosa, eu buscava o conhecimento,, porque a gente sabe que tem aqueles indivíduos que parece que hã,, qualquer coisa que você passe pra ele, ele tira nota, consegue tirar nota e/

P: /você acha que isso é aptidão professora?

B: Eu acho que sim, viu,,, eu acho que quando a gente tem aptidão pra aprender,, alguma coisa,, você se dá bem,, então acho que é relativo,, não é porque ele fala uma segunda língua que ele é inteligente,, mas é lógico que ele,,, busca o conhecimento/

P: /uhum/

B: /então ele pode ser muito inteligente,,, quanto ele/ de repente ele é só naquela área,, na área de,, de linguagem, de repente ele usa,, é o trabalho dele,, uma secretária bilíngue,, alguma coisa assim que ela vai usar,, de repente numa prova de matemática ela não se dá bem.

P: Todos conseguem aprender uma língua estrangeira?

B: Eu creio que sim,, todos,, todos conseguem aprender desde que haja interesse e vontade e dedicação,,, aprende.

P: Se o indivíduo não simpatizar com o povo do país a aprendizagem da língua estrangeira será mais difícil?

B: Pode ser que sim,, pode ser que não.

P: Você já viu acontecer isso?

B: Não, eu nunca vi acontecer pra falar,, hã,, mas,, por exemplo, se ele não simpatizar pelo povo, talvez ele não tenha tanto interesse em aprender a língua,, entende,, então/ mas assim eu não sei se é também uma regra.

P: Você acha que estar no país onde se fala a língua é mais fácil,, aprender a língua,, do que num país onde não se fala a língua,,, por exemplo, você acha que é mais fácil pra um aluno estar nos Estados Unidos pra aprender a língua,, do que estar aqui,, na escola?

B: Olha,, é mais fácil (risos),, eu acho que é mais fácil porque é,,, ele tá ali em contato o tempo inteiro com pessoas que falam a língua, então ele vai/ pra ele pedir alguma coisa, pra ele se deslocar pra algum lugar, ele/ vai chegar uma hora que ele vai começar a falar,, a gente vê isso com jogadores de futebol, que às vezes dá uma entrevista em português,,, só Deus! (risos),, e fala francês e espanhol,,, (risos)/

P: /(risos) é verdade/

B: /entende,, então acredito/ talvez o,,
o que ele aprende na escola pública,, a base que ele tem,, ou se ele fizer um ano de/ numa escola
de idiomas pra aprofundar um pouquinho mais e ir pro país,, ele vem falando um inglês fluente,,
eu acredito.

P: Na semana,, são duas horas semanais que tem de/

B: /é,, são duas aulas de cinquenta minutos
cada/

P: /cinquenta minutos,, e você acha que a quantidade de tempo influencia a aprendizagem ou
é a quantidade de alunos de uma sala,, por exemplo numa escola de idiomas?

B: Ah, eu acho que isso faz diferença,, os dois,, o fato de ter menos pessoas porque? porque ali
hã,, não tem espaço pra,, indisciplina,, você trabalha com menos pessoas,, as pessoas que estão
interessadas né,, que foram pra lá/

P: /só faz o curso quem tá interessado em aprender/

B: /isso,,
em aprender,, e ainda mais esse tempo disponível,, então é um conjunto de fatores que
beneficia,, e que a gente não tem na escola pública porque,, como que você vai cobrar,, como
eu te falei, a questão de produzir texto, por que é só a minoria? porque são só aqueles que se
interessam,, como que você vai cobrar de um aluno que às vezes tem dificuldade de escrever o
português?/

P: /uhum/

B: /entendeu,, se nem no português ele escreve,, como que ele vai escrever em
inglês,, então é muito complicado,, e às vezes ele não acompanha,, ele não consegue.

P: E a aprendizagem da língua estrangeira deve ser divertida?

B: Nem sempre, mas ela tem que,, tem que ser um pouco sim,, porque você tem que tentar
cativar o aluno né pra sua disciplina,, porque como ele vem pra quinta série e aí é que ele vai
começar a ser alfabetizado na língua inglesa, então você tem que mostrar principalmente na
quinta esse lado assim mais divertido com músicas, porque ele vai guardar, ele não vai esquecer
e ele vai sentir muito prazer em aprender porque ele vai,, perceber que através da brincadeira
ele aprende né/

P: /uhum/

B: /a,, essa nova língua,, é,, algumas brincadeiras a gente tem que
tomar cuidado porque às vezes,, assim,, gera um pouco de tumulto/

P: /você comentou do
bingo/

B: /é,, do
bingo,, mas só que por outro lado,, o fato deles falarem o número em inglês,, eles não vão

esquecer também,, então, quer dizer,, a gente tem que tomar cuidado,, agora,, numa sala de sétima, oitava,, dependendo da brincadeira não funciona porque eles não participam,, então eles acham que não estão mais nessa fase,, mais ou menos assim, então teria que ser uma coisa/

P: /entendi,, acham que já estão velhos/

B: /é,, então acho que até quinta, sexta série, tranquilo, agora, na apostila,, hã,, vieram assim,, espécies de brincadeira que trabalhavam com a memória,, mas com palavras em português,, então,, explicava as diversas formas de aprendizagem, que de repente,, hã,, eu tenho um ritmo de aprendizagem, meu colega tem outro,, então eu expliquei várias coisas pra eles, ‘poxa, enquanto você tá conversando,, de repente você consegue conversar, ouvir o que eu estou falando e ir até bem na prova, mas tem pessoas do seu lado, que ela precisa de concentração pra ela poder ir bem’, então a gente discutiu isso,, e também tinham umas brincadeiras na apostila da sétima série,, que eu contava o minuto,, mas esse dia que eu fiz a brincadeira eu tive um pouquinho de sorte,, foi uma véspera de feriado e não estava com a sala completa/

P: /ah,, aí deu pra fazer mais/

B: /e valia ponto,, aí deu pra fazer,, eu queria testar a memória,, então nessa sétima deu certo,, agora,, colocar musiquinhas,, aí já não,, fica complicado.

P: E você acha que os professores de língua estrangeira,, né, o inglês,, não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente?

B: Ai, meu Deus (risos), eu acho que é necessário,, ele ser fluente,, hã,, se ele não for fluente, que pelo menos ele,, hã,, saiba pronunciar corretamente o vocabulário hã,, as matérias/

P: /o conteúdo a ser ensinado/

B: /isso,, o conteúdo a ser ensinado,, se ele não for fluente, seria bom se ele fosse, mas se ele não for, que pelo menos ele consiga pronunciar de forma adequada,, pra ensinar corretamente né,, porque às vezes a fluência/ eu tenho dificuldade em relação a isso, eu comentei com você, que a gente depende de estar ali no meio, na conversação, pra/

P: /praticar/

B: /porque quando a gente para, parece que enferruja, né/

P: /exatamente/

B: /então a gente tem essa necessidade,, hã,, e,, de repente se na própria escola tivessem grupos, entre os professores de inglês, eu sinto essa necessidade, essa falta,, porque eu gostaria muito,, tanto que às vezes na sala de aula eles perguntam assim ‘a professora já foi pros Estados Unidos, a professora já foi pra Inglaterra, você já conversou com alguém assim’, porque eles querem saber, e às vezes

você tem que falar ‘não, nunca conversei’,, porque eu nunca tive contato mesmo,, infelizmente,, eu iniciei,, não foi desde cedo,, então/

P: /mas isso não quer dizer que o professor saiba menos/

B: /menos,, não, porque eu dentro do conteúdo eu procuro sempre,, se eu não sei alguma palavra eu procuro buscar sempre né,, ou com a professora Ana, porque ela teve um tempo maior né na escola de idiomas do que eu, então eu procuro com ela ou com uma outra pessoa,, mas eu sinto que a minha dificuldade é a dificuldade dela/

P: /entendi/

B: /muitas vezes,,, até na,,, na outra escola que eu trabalhei,, eu trabalhava com uma professora que dava aula no Fisk,, e assim,, há dez anos,, sabe,, então, ela foi pro exterior, fez um curso lá,, então às vezes eu ia tirar alguma dúvida com ela, ela falava ‘ai, eu tive essa mesma dúvida’,, por causa de termos que vêm no material e que a gente não conhece, às vezes é uma gíria,, alguma coisa assim,, então esse diálogo acho que tem que existir sim.

P: Será que quantidade de alunos seria uma questão,,, fundamental,,, ou não?

B: Eu acho que a quantidade em língua inglesa influencia muito,,, porque eu preciso ter um contato mais próximo com o meu aluno é,, pra poder treiná-lo melhor, porque eu dependo de que ele fale bem, que ele escreva bem e que ele entenda a língua,, agora nas outras disciplinas ele já sabe se comunicar,, é lógico que ele já sabe escrever,, então ele vai aprimorar isso, você vai ajudar ele a aprimorar também o entendimento,, não é?

P: É,,, olha professora, muito obrigada, viu?,,, pelas respostas, pelo tempo que você pôde passar comigo aqui.

B: Não sei se eu soube responder (risos),,, mas é o que eu penso,, entende,, espero ter ajudado.