

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UFAM/MANAUS
MESTRADO EM LETRAS- ESTUDOS DA LINGUAGEM

Maria da Conceição Queiroz Vale

**Crenças de ensinar do professor x crenças de aprender de
alunos de Inglês como LE**

Um Estudo de Caso

Manaus/2014

Maria da Conceição Queiroz Vale

**Crenças de ensinar do professor x crenças de aprender de
alunos de Inglês como LE**

Um estudo de caso

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Letras- Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Amazonas.

Orientador: Professor Dr. Herbert Braga Ferreira.

Manaus/2014

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Universidade Federal do Amazonas

Programa de Pós-Graduação em Letras

MARIA DA CONCEIÇÃO QUEIROZ VALE

**CRENÇAS DE ENSINAR DE PROFESSORES X CRENÇAS DE APRENDER DE
ALUNOS DE INGLÊS COMO LE: UM ESTUDO DE CASO**

Manaus, 06 de junho de 2014

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira - Presidente
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza - Membro
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Juciane dos Santos Cavalheiro - Membro
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Prof. Dr. Paulo Renan - Suplente
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Valteir Martins - Suplente
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Dedicatória

Para minha família, que incentivou a realização deste trabalho.

Agradecimento especial

Ao Professor Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira pelo empenho e profissionalismo com que conduziu a orientação deste trabalho.

À professora Marta Faria e Cunha Monteiro por sua ajuda e empenho para que esse trabalho fosse feito.

À minha irmã, Andrea Queiroz Vale, cujo incentivo foi essencial para que esse sonho se realizasse.

Homenagem especial

Ao meu pai, José Castro Vale, que, enquanto esteve entre nós, me ensinou os caminhos da honestidade e da perseverança, sem os quais teria sido muito mais difícil chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por todas as oportunidades que tem me proporcionado tanto na vida pessoal, acadêmica e profissional.

À minha mãe, Erlina, pelo incentivo e apoio incondicional aos meus projetos pessoais e profissionais.

Aos meus irmãos e sobrinhos pelo incentivo na conclusão deste trabalho.

À Universidade Federal do Amazonas - UFAM, pela oportunidade.

Aos participantes da pesquisa, por sua colaboração.

Aos colegas de turma pela amizade e sugestões oferecidas ao trabalho.

Aos amigos, pelas palavras de incentivo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pela bolsa-auxílio.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as crenças de ensinar de professores x crenças de aprender de alunos de Inglês como Língua Estrangeira (LE) no contexto da escola pública e contrapor essas crenças aos eventos da sala de aula de Inglês como LE, tentando flagrar convergências e discrepâncias entre o dizer e o fazer de professor e alunos. Este trabalho fundamentou-se teoricamente na perspectiva sociocultural inspirada pela obra de Lev Vygotsky (1987) e a abordagem contextual proposta por Barcelos (2006). Esta pesquisa é um estudo de caso (Johnson, 1992), com viés etnográfico, (André,1995). Na coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada e a observação de aulas em uma escola pública situada na cidade de Manaus. O resultado da pesquisa mostrou que, na escola investigada, mais especificamente na sala de aula observada, professor e alunos compartilham praticamente das mesmas crenças e que essas crenças, provavelmente, exercem influência em seus comportamentos em sala de aula. A perspectiva sociocultural, que é a perspectiva adotada neste trabalho, permite situar e compreender os eventos da sala de aula como uma empreitada colaborativa em que todos os envolvidos participam da construção do conhecimento. Por fim, no estado atual da pesquisa sobre crenças, no domínio de ensino-aprendizagem de LE, fica claro que ainda não é possível estabelecer uma relação causal direta entre crenças de um lado e comportamentos/ações do outro, levantando-se a hipótese de que essa relação é indireta.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas. Abordagem Comunicativa. Crenças. Professor. Aluno.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate teacher's teaching beliefs x students' learning beliefs about English as a Foreign Language (EFL) in a public school setting and contrast those beliefs to events in the EFL classroom, in order to identify convergences and discrepancies between speech and action of teachers and students. The theoretical basis of this study is the sociocultural perspective inspired by the work of Lev Vygotsky (1987) and the contextual approach proposed by Barcelos (2006). A case study (Johnson, 1992) is presented with ethnographic characteristics, (André, 1995). The data were collected using a semi-structured interview technique and classroom observation in a public school in the city of Manaus. The research result showed that in the school observed, specifically in the EFL classroom, teacher and students share basically the same beliefs and that these beliefs likely influence their behavior in the classroom. The sociocultural perspective, which is the perspective adopted in this work, allows us to situate and understand classroom events as a collaborative endeavor in which students and teachers participate in the construction of knowledge. Finally, in the current state of the research on beliefs, in the field of the Foreign Language teaching-learning, it is clear that it is not yet possible to establish a direct causal relationship between beliefs on one side and behaviors/actions on the other side, raising the hypothesis that this relationship is indirect.

Key-words: Language teaching-learning. Communicative Approach. Beliefs. Teacher. Student.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.2 CRENÇAS DE ENSINAR-APRENDER LE	22
1.3 A ABORDAGEM CONTEXTUAL	24
1.4 AS PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS DE VYGOTSKY	26
1.5 CONCEITOS SOCIOCULTURAIS VYGOTSKIANOS	27
1.5.1 A Mediação	27
1.5.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal	28
1.5.3 <i>Scaffolding</i> / Interação	28
1.5.4 Teoria da Atividade	29
2. METODOLOGIA	31
2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA	31
3. A PESQUISA E SEU CONTEXTO	34
3.1 O INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA.....	35
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	36
3.2.1 O professor.....	37
3.2.2 Os alunos	37
3.2.3 Instrumentos de Coleta dos Dados	38
3.2.4 Procedimentos de Análise dos Dados	39
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	40
4.1 CRENÇAS QUANTO AO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA	41
4.1.1 Aprende-se uma LE em grupo, falando, convivendo, colaborando	41

4.2 CRENÇAS QUANTO À AULA DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA.....	45
4.2.1 Os recursos oferecidos pela escola são muito importantes	45
4.2.2 O Ensino da Gramática é muito importante	47
4.2.3 A fala do professor e a fala do aluno	52
4.2.3.1 O aluno deve falar mais que o professor.....	52
4.2.3.2 Os dois devem falar	52
4.2.4 Os alunos podem ir além	53
4.2.5 O contexto é importante	54
4.2.6 Corrigir no momento da produção oral é importante	56
4.2.7 Trabalho em grupo e com a classe inteira	57
4.2.7.1 Eu trabalho a classe inteira	57
4.2.8 O trabalho em grupo e com a classe inteira ajuda o aluno a ser mais fluente na língua inglesa	59
4.2.9.1 O professor de ensino médio precisa saber tudo	60
4.2.9.2 Se eu errar vão rir de mim	61
4.2.10 A melhor coisa que pode acontecer numa aula	62
4.2.10.1 Os alunos entenderem tudo	62
4.2.11 A tradução na sala de aula	63
4.2.11.1 “Gosto que eles entendam”	63
4.2.11.2 A tradução é importante	63
4.2.12 Revisar é importante	64
4.2.13 O exercício de repetição ajuda a pronunciar as palavras corretamente.....	65
4.2.14 A escola pública e a escola de idiomas.....	65
4.2.14.1 Eles vão sair da escola pública falando Inglês, se estudarem em um curso paralelo.....	66
4.2.15 É importante ser um professor reflexivo	66
4.2.16 Quanto aos princípios metodológicos usados pelo professor	67
4.2.16.1 O professor crê naquilo que aprendeu	67
4.2.17 O professor não é o “dono da verdade”, mas aquele que “vai mostrar o caminho”.	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70

REFERÊNCIAS.....	73
ANEXO I - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR	78
ANEXO II – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS	81
ANEXO III – TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR.....	83
ANEXO IV – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS	109
ANEXO V - AULAS OBSERVADAS	113
ANEXO VI – TABELA DE SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES.....	131

INTRODUÇÃO

Tenho sido professora de Inglês nos últimos vinte e um anos e atuado ao longo desse tempo em contextos de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (doravante sob a sigla LE) tais como em escolas públicas e escolas de idiomas, um fenômeno que me parece, reflexão feita, recorrente em ambos os contextos, é o fato de que os aprendizes raramente alcançam a competência comunicativa esperada na língua alvo que lhes garanta certa autonomia no uso dessa língua. Como professora, tenho ouvido com frequência o comentário, da parte dos próprios alunos, de que na escola pública não se aprende Inglês.

De fato, o ensino-aprendizagem de LE na rede pública tem sido tema de muitas discussões. Segundo Almeida Filho (2007, p. 7), "a sociedade brasileira reconhece o valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola", a ponto de incluir a disciplina Língua Estrangeira em seu currículo. No entanto, a carga horária e as condições de ensino desfavorecem o ensino-aprendizagem nesse contexto, o que leva muitos pais a matricular seus filhos em cursos de idiomas. Ramos (2010, p. 125), ao investigar o ensino de LE à luz de representações, constata que "é bastante recorrente considerar que (...) [a aprendizagem da LE] só ocorre em escolas de idiomas".

Segundo Leffa (1999, p.3) "foi (...) durante o Império que se iniciou a decadência do ensino de línguas, junto com o desprestígio crescente da escola secundária (...)". Mais especificamente sobre o ensino de Inglês, Souza (2005, p.201) diz que

É durante a Ditadura que se estabelece o Inglês como a língua estrangeira primeira do Brasil. Ao mesmo tempo em que esse desejo se amplia, há um abandono violento do ensino público de línguas através da legislação educacional. Esse abandono é respondido pelo surgimento dos cursos privados de línguas. É na década de 1970 que ocorre o que chamamos de hipótese da disjunção do sentido de língua inglesa: há, a partir daí, dois ingleses. De um lado, o inglês bom, de mercado, que é objeto de desejo simbólico por tudo que representa. De outro, o inglês ruim, o escolar, que é desprezado e tomado como ineficaz, portanto dispensável. Nossa hipótese é que desde 1970 essa disjunção tem sido a responsável pelos constantes fracassos do ensino de línguas nas escolas públicas.

Os cursos de idiomas, por sua vez, passaram a se estruturar de acordo com as bases comunicativas do ensino de LE desde a década de 1970, quando Hymes, na Universidade da Pensilvânia, Filadélfia, apresentou uma proposta que enfatizava o aspecto comunicativo de toda língua natural. A partir de então, teve início a “moda” do ensino comunicativo de idiomas no Brasil. Nesse contexto, minha experiência como professora de Inglês me mostra que falar a língua passou a ser um dos principais objetivos de quem se propõe a estudá-la.

Curiosamente, essa falta de competência acontece também em escolas de idiomas que, ao contrário das escolas públicas, contam com recursos materiais e tecnológicos. De fato, apesar da constatação empírica das diferenças individuais entre os aprendizes, o que me parece evidente é a ausência de autonomia na língua, independentemente do contexto de ensino-aprendizagem.

Em 1995, durante o curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, pensei em elaborar o rascunho de um pré-projeto de mestrado, no domínio do ensino-aprendizagem de LE. O projeto visava investigar os fatores que influenciam o ensino-aprendizagem de LE com o objetivo de, a partir dos resultados obtidos, auxiliar os alunos que buscam a comunicação oral ao alcançar seu objetivo.

Apesar de afastada da vida acadêmica por certo tempo, nunca deixei de ministrar aulas de Inglês e de me intrigar com os resultados, nem sempre satisfatórios.

Em 2011, ao assumir pela segunda vez o cargo de professora substituta do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) da UFAM, deparei-me, novamente, com as mesmas inquietações de outrora.

Então, ainda em 2011, solicitei matrícula como aluna especial no Programa de Pós Graduação em Letras da UFAM (PPGL). Assim cursei duas disciplinas: Teorias Linguísticas e Métodos de Pesquisa e tive, então, a oportunidade de retomar o meu antigo projeto. Com o Mestrado e as leituras feitas ao longo dele, dei-me conta da ingenuidade de minhas perplexidades. De fato, percebo agora que a tarefa de adquirir uma LE e a incumbência de ensiná-la são fenômenos muito

complexos. Examinando a literatura pertinente, percebi o quanto a relação ensinar-aprender é complexa. Ao se abordar apenas o aprendiz e o ensino-aprendizagem, por exemplo, dei-me conta de que o número de fatores relativos ao aprendiz de LE é vasto: idade, gênero, tempo de exposição à língua, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, personalidade, motivação, metacognição, autonomia do aprendiz, aptidão, cultura de aprender, crenças sobre a aprendizagem de uma LE, horizontes socioeconômicos, oportunidades de contato com a língua alvo, conhecimento de mundo, capacidades cognitivas gerais (GRIFFITHS, 2009), só para citar alguns desses fatores. É evidente que não é possível abordar a totalidade desses fatores, pois isso implica deter conhecimentos enciclopédicos no domínio da Linguística Aplicada; além disso, é claro, uma empreitada como essa é totalmente impraticável em uma dissertação de Mestrado.

Como se vê, a abordagem de todos esses fatores por uma única pessoa não é possível e nem mesmo desejável, dentro da organização especializada da estrutura da universidade e do conhecimento, que é a marca da produção científica nos nossos dias. Era preciso delimitar o escopo desse texto. Nesse conjunto de fatores pareceu-me mais viável, levando em consideração o tempo institucional de que disponho para a realização desta pesquisa, abordar o estudo das crenças de ensinar-aprender uma LE. O tema é importante, e segundo Barcelos (2004, p. 124), bastante novo no Brasil, pois o início dos estudos sobre crenças “se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil”, tendo já se constituído, ainda que de forma incipiente, uma tradição nesse domínio da pesquisa sobre a aquisição de uma LE na sala de aula no Brasil. De fato, crenças sobre o aprender uma LE podem ser fatores poderosos no processo de aquisição de uma LE, tanto como facilitadores do processo de aquisição quanto como entraves e obstáculos a essa aquisição. As crenças circulam não apenas entre os aprendizes, mas também entre os professores de LE, e pode acontecer que essas crenças coincidam totalmente, coincidam apenas em parte ou se oponham totalmente. Neste trabalho, investigo crenças de professores e alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem do Inglês como LE, tentando flagrar concordâncias e discrepâncias, tanto na fala de professores e alunos, quanto principalmente no fazer de uns e outros, pois crenças não são materiais inertes, sem vida. Ao contrário, podem ser forças atuantes no processo de aquisição de LE, orientando condutas e escolhas

pedagógicas por parte dos professores e estratégias de aprendizagem por parte dos alunos, ainda que os atores envolvidos nesse processo dele não tenham nenhuma consciência, pois as crenças correm no leito subterrâneo e não imediatamente acessível à consciência que é parte incontornável do processo de aquisição de uma LE.

Normalmente, espera-se que alunos e professores, em função da faixa etária de uns e outros, da formação profissional, do contato com LE, entre outros fatores, nutram crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE que não são necessariamente coincidentes e que podem, de fato, divergir às vezes radicalmente.

Este estudo, assim, tem como objetivo geral investigar crenças de ensinar-aprender Inglês como LE no contexto da escola pública. Ele integra a produção do grupo de trabalho Ensino-aprendizagem de LE, coordenado pelo professor Doutor Herbert Luiz Braga Ferreira, orientador desta dissertação.

Uma vez definido o tema deste trabalho, é preciso definir os objetivos dessa pesquisa, que podem ser postos da seguinte forma:

- a) identificar crenças de ensinar-aprender de professores de Inglês como LE;
- b) identificar crenças de ensinar-aprender de alunos de Inglês como LE;
- c) contrapor as crenças de ensinar de professores de Inglês às crenças de aprender de alunos de Inglês como LE;
- d) identificar a possível ação dessas crenças no fazer de professores e alunos.
- e) contrapor crenças e ações de professores e alunos mediante a observação dos eventos da sala de aula de inglês como LE

Para dar conta desses objetivos, a dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, exponho e discuto os fundamentos teóricos deste trabalho. No segundo capítulo, discuto a escolha e os pressupostos metodológicos que orientaram a coleta e a investigação dos dados empíricos. Em seguida, no terceiro capítulo, apresento o contexto da pesquisa e seus sujeitos, isto é, a escola

em que os dados foram coletados, o contexto das aulas registradas, o professor e os alunos entrevistados. Enfim, no quarto e último capítulo, analiso e discuto os dados coletados, fazendo um balanço retrospectivo de toda a pesquisa nas considerações finais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de línguas estrangeiras passou por muitas mudanças ao longo do tempo. Segundo Richards e Rodgers (2003, p.3), essas mudanças,

Tem refletido o reconhecimento de mudanças no tipo de proficiência que os aprendizes precisam, tal como uma mudança rumo à proficiência oral mais do que a compreensão de leitura como objetivo do estudo de línguas; elas também refletem mudanças nas teorias na natureza da linguagem e aprendizado de línguas.

Segue uma breve explanação acerca dessas mudanças.

1.1 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Método Gramática-Tradução

Durante muito tempo, estudar uma LE foi entendido como sendo aprender regras gramaticais, estudar os grandes autores da literatura produzida na língua alvo e traduzir textos para a língua de partida. A exposição dedutiva, explícita, de regras gramaticais fornecidas pela gramática tradicional e a tradução de textos da língua de partida para a língua alvo e vice-versa eram as atividades centrais da sala de aula de LE do que se convencionou chamar de **Método Gramática-Tradução**. Segundo Leffa (1988, p. 213), nesta abordagem, "os passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) a memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema)".

Método Direto

No século XIX, baseados em observações de como a criança adquire uma Língua¹, os defensores do Método Natural² postularam que a tradução era

¹ Neste texto, utilizo a terminologia consagrada na literatura em Linguística Aplicada e nos estudos sobre a aquisição de LE, que designam a língua materna ou língua nativa dos locutores pela sigla mais neutra de L1 (Língua 1). Como se sabe, os termos língua materna e língua nativa não estão isentos de ambiguidade e confusões. Qual seria a língua materna de uma criança nascida e criada em uma comunidade bilíngue, por exemplo? O bilinguismo, como se sabe, é a regra no mundo, e não a exceção. O termo L1, ainda que não evite totalmente ambiguidades, é mesmo assim preferível aos termos língua Materna ou língua Nativa.

desnecessária no ensino de uma LE. As discussões dos defensores do assim chamado Método Natural resultaram, então, no que veio a ser conhecido como Método Direto, no qual, conforme Leffa (1988, p.215), “a L2³ se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula”. Neste método, o ensino é indutivo, a ênfase é na habilidade oral e, para que não se use a L1, os significados das palavras são transmitidos através de gestos e gravuras.

A Abordagem para Leitura

Logo após o Método Direto, desenvolveu-se a Abordagem para a Leitura. Nesta abordagem, o foco não se dirige mais para a produção oral, mas volta-se para a produção escrita, isto é, para a leitura, como meio de entrar em contato com a cultura e a literatura da língua estudada. Após estudos realizados pelo *Modern Foreign Language Studies* (MFLS) entre 1923 e 1927, propôs-se uma combinação das duas abordagens anteriores. Leffa (1988, p.217) diz que,

Da primeira [Método Gramática-Tradução] adotava-se a ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão; da AD⁴ [Abordagem Direta] adotava o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua.

² O Método Natural teve como precursores governantas e tutores dos filhos da aristocracia e da alta-burguesia europeia pelo menos desde o século XVI. Essas pessoas, entre outros deveres, eram encarregadas de ensinar uma LE às crianças, e o procedimento pedagógico que utilizavam tinha como norma fundamental o uso exclusivo da LE na convivência com as crianças. Governantas e tutores, em geral, moravam na residência dos patrões e, portanto, passavam grande parte do tempo em contato com as crianças, interagindo com elas em todas as ocasiões possíveis unicamente na LE. Além disso, eles costumavam ser falantes nativos da LE que ensinavam, sendo esse ensino, como se disse, apenas uma das responsabilidades das quais eram incumbidos pelos patrões.

³ Deve-se notar que Leffa utiliza o termo L2, enquanto que neste trabalho o termo que utilizo desde o começo é LE. De fato, na literatura, o termo L2 é um termo guarda-chuva que engloba tanto as situações de ensino-aprendizagem de LE quanto àquelas que dizem respeito mais propriamente ao ensino-aprendizagem de uma L2. Entende-se por L2 uma língua natural que, embora não sendo língua oficial e nem língua materna da maioria dos locutores de uma dada comunidade, é utilizada com frequência por eles nas mais diversas situações de interação social. É o caso do papel do Francês no Maghreb do norte da África (Tunísia, Argélia e Marrocos, na África Subsaariana, e do Inglês na África e na Índia, por exemplo). No caso do Brasil, o Português é a língua oficial e a L1 da maioria dos brasileiros. Todas as outras línguas do mundo, que por ventura são ensinadas ou venham a ser ensinadas no Brasil têm para nós o estatuto de LE, visto que delas não nos servimos ordinariamente nas nossas interações sociais. Quando necessário, os autores especificam se está falando de situações de L2 ou de LE, o termo L2 sendo usado como termo genérico que cobre ambas as situações de ensino-aprendizagem de línguas.

⁴ Leffa (1988) fala em Abordagem Direta. Entretanto, a maioria dos autores na área utiliza a expressão Método Direto.

O Método Audiovisual

Inspirado no "Método do Exército", elaborado e posto em prática durante a Segunda Guerra Mundial, tinha como bases teóricas a linguística estrutural, na sua visão norte-americana, o distribucionalismo, e a psicologia behaviorista. Este método "foi firmemente enraizado em perspectivas teóricas respeitadas daquela época. Materiais foram cuidadosamente preparados, testados, e disseminados em instituições educacionais" ⁵ (Brown, 1994, p.58). Citando mais uma vez Leffa (1988, p. 219),

Embora não houvesse nada de novo no método usado pelo exército - uma reedição da Abordagem Direta, [...] devido à existência de linguistas no projeto, o ensino de línguas adquiria agora o status de ciência.

O Método Audiovisual dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970, mas, segundo Richards e Rodgers (2003, p.15), no período de 1950 a 1980 surgiram muitos outros métodos e abordagens, tais como o *Silent Way*, o *Natural Approach*, e o *Total Physical Response*. Esses métodos e abordagens nunca chegaram a dominar a cena do ensino-aprendizagem de línguas, permanecendo como alternativas mais ou menos marginais, mais ou menos excêntricas, em relação ao *mainstream* metodológico amplamente monopolizado pelo método Audiovisual.

Nas três últimas décadas do século XX, porém, o método Audiovisual foi substituído pela Abordagem Comunicativa, cujo domínio no ensino-aprendizagem de LE se prolonga até os dias de hoje.

Em sua dissertação de mestrado, Valéria Ney (2003, p. 24) afirma que a Abordagem Comunicativa tem como características:

- a) *fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino de línguas;*
- b) *desenvolver o ensino das quatro habilidades da língua.*

⁵ Was firmly rooted in respectable theoretical perspectives at the time. Materials were carefully prepared, tested out, and disseminated to educational institutions.

Ney (p.26) lista em seu trabalho alguns pontos pertinentes desta abordagem:

Na Abordagem Comunicativa

1. O significado é essencial.
2. Diálogos, quando usados, partem de funções comunicativas.
3. Comunicação é premissa básica.
4. Aprender uma língua é aprender a se comunicar.
5. A pronúncia compreensível é obrigatória.
6. Explicações gramaticais podem ser dadas de acordo com idade, interesse.
7. Atividades comunicativas são encorajadas desde o início.
8. A LM é utilizada com bom senso.
9. A tradução pode ser utilizada se puder ajudar o aluno.
10. Atividades de leitura e escrita podem ser utilizadas desde o primeiro dia de aula.
11. O objetivo é a competência comunicativa.
12. Variação linguística é conceito base.
13. O professor auxilia os alunos.
14. Erros acontecem e fazem parte do processo.

Assim, esta abordagem preocupa-se com o uso, mais do que com a forma da língua; enfatiza a semântica, levando em consideração o contexto social da língua; busca a competência comunicativa através de textos autênticos, encenação de diálogos, *role-plays*, entre outras atividades que possam, principalmente, ser realizadas em pares ou em grupos.

Almeida Filho (2007, p. 47) diz que o ensino comunicativo é

Aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para a realização de ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua.

Esta é uma tarefa que exige muitos esforços. Ao tentar realizá-la, é preciso, pelo menos, considerar a experiência de professores e alunos (a experiência de quem já acertou, de quem já falhou) e ter conhecimento da teoria em questão. É preciso usar esse conhecimento para tentar harmonizar as partes que poderão, teoricamente, levar a aula a ser comunicativa. Resta o desafio de conseguir esta harmonia, o que pode não ser tarefa muito fácil.

Aqui, não se desconsidera a importância da gramática, mas alerta-se para o fato de que "... a seleção de estruturas gramaticais é necessária sim, mas

insuficiente em qualquer operação do ensino de línguas.” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 58 *apud* WILKINS). Portanto, a interação comunicativa não pode ser deixada de lado.

A Abordagem Comunicativa, conforme visto acima, não se restringe apenas à fala. Podemos nos comunicar através de cartas, textos e outros meios que nos permitem usar, além da fala, a escrita e a leitura. Mas, neste trabalho, o enfoque será dado à comunicação oral em Inglês como LE. Quanto a isso, Miranda (2005, p. 47), em sua dissertação de mestrado, coloca que:

Atualmente, com a ênfase voltada para uma abordagem comunicativa no ensino de línguas, muitas das antigas crenças que favoreciam e defendiam uma abordagem behaviorista e estruturalista e um ensino baseado em regras de gramática e exercícios de repetição (*drills*), por exemplo, deram lugar a crenças que favorecem um ensino voltado para a prática oral (a fala), o que não causa surpresa o desejo dos professores, de um modo geral, em priorizar a habilidade de fala no ensino de línguas, inclusive na escola pública.

Nesse sentido, o ensino comunicativo teve grande contribuição do construtivismo. Vygotsky, em sua teoria da aprendizagem, defende a fala como extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo da criança e, embora seus estudos estivessem voltados para a aquisição da linguagem pela criança, outros estudiosos viram em seus pressupostos implicações que podiam também ser usadas pelos estudiosos que investigam a aquisição de uma L2. Este assunto será tratado mais adiante, pois acredito que essa teoria está estreitamente ligada à Abordagem Contextual de Barcelos (2006), que servirá de base para este estudo, a qual também será referida posteriormente.

Em última instância, a abordagem comunicativa, assim como toda abordagem e método de ensino de LE, busca a internalização da LE por aprendizes que não a dominam como locutores nativos. Mas o que é ou o que diferencia um método de uma abordagem de ensino de línguas?

Anthony (1963, p. 65) afirma que "uma abordagem é axiomática, um método é procedural." ⁶ Em outras palavras, para esse autor, a abordagem.

⁶ An approach is axiomatic, a method is procedural.

Descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Ela estabelece um ponto de vista, uma filosofia, um ponto de fé, algo em que se acredita, mas não se pode necessariamente provar (idem, p. 64).

E o método, por sua vez "é um plano geral para a apresentação ordenada do material linguístico, no qual nenhuma das partes se contradiz, e é inteiramente baseado na abordagem selecionada⁷ (idem, p.65).

Em Leffa (1988, p. 211),

Abordagem é o termo mais abrangente que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. [...] o método pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos

Na verdade, na Linguística Aplicada, o termo abordagem tem sido usado com diversas acepções. Neste trabalho, entenderei por abordagem a terminologia proposta por Almeida Filho (2007, p.13).

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 ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de outra língua.

1.2 CRENÇAS DE ENSINAR-APRENDER LE

No Brasil, como visto acima, o estudo sobre crenças teve seu início em meados dos anos 90 e, segundo Barcelos (2004, p. 6), ganhou força com as pesquisas de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). A partir de 1995 muitos estudos têm sido realizados sobre esse assunto no nosso país. Definir crenças, no entanto, é uma tarefa muito complexa. Pajares (1992, p. 307), por exemplo, usa a expressão "messy construct", ou seja, um construto de difícil definição, embaralhado, indefinido, quando se refere a essa questão. Quanto a isso, Barcelos (2001, p. 2) coloca que,

Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas

⁷ Is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach.

podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Barcelos (2006, p. 9) lista pelo menos dez definições do termo crenças, quando se trata da aquisição de uma LE, das quais três são destacadas aqui, pois considero aproximarem-se mais de perto da proposta deste trabalho.

“... Wenden (1986), crenças são "opiniões que são baseadas na experiência de pessoas respeitadas, que influenciam o modo como eles [os alunos] agem".⁸ (p. 5).

“... Cortazzi & Jin (1996), crenças são definidas como sendo “os aspectos culturais de ensinar e aprender; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos “normais” e “bons” (da língua, onde certas crenças têm uma origem cultural)”.⁹ (BARCELOS, 2006, p. 9).

A própria Barcelos (2006, p. 9) define o termo crenças como sendo,

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) feito de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender uma língua. Este conhecimento, de acordo com a idade e nível socioeconômico dos alunos, é baseado em sua experiência educacional anterior, sua leitura anterior e (atual) sobre aprendizado de línguas e contato com outras pessoas como família, amigos, parentes, professores, e assim por diante.¹⁰

Segundo Barcelos (2004, p.10)

Olhando para esses diferentes termos, é possível fazer duas observações mais gerais. Em primeiro lugar, todas as definições enfatizam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. Em outras palavras, parece haver um consenso que crenças *sobre aprendizagem de línguas*, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem.

Levando em conta as perspectivas citadas acima, pode-se ver que as

⁸ Opinions which are based on experience and the opinions of respected others, which influence the way, they [the students] act.

⁹ The cultural aspects of teaching and learning; what people believe about "normal" and "good" language activities and processes, where certain beliefs have a cultural origin.

¹⁰ Learners' intuitive implicit (or explicit) knowledge made of beliefs, myths, assumptions and ideas about how to learn language. This knowledge, according to 'learners' age and social economic level, is based upon their previous educational experiences, previous and (present) reading about language learning and contact with other people like family, friends, relatives, teachers, and so forth.

crenças são dinâmicas e socialmente construídas através da interação, possuindo uma estreita relação com a ação, embora também haja estudos sugerindo que "a relação entre crenças e ações não seja direta".¹¹ (Barcelos, 2006, p. 28).

SILVA (2010, p. 59) lista quatro grandes grupos de pesquisas empíricas sobre crenças: crenças de professores; crenças de alunos; a relação entre crenças de professores e alunos; crenças de terceiros. Este autor nota que os estudos sobre as crenças de professores têm buscado identificar e caracterizar as crenças; fazer a relação entre as crenças e a prática docente; conscientizar, verificar possíveis mudanças no sistema de crenças do professor de línguas. Nota também, entre outros aspectos, que as crenças dos aprendizes se originam ou estão alicerçadas na sua cultura de aprender línguas e que há uma relação dinâmica entre as crenças desses aprendizes e suas estratégias de aprendizagem. Vale ressaltar que, segundo Silva (2010, p. 61), "... em muitos casos, há conflitos entre o sistema de crenças do professor com o sistema de crenças de seus respectivos alunos".

As pesquisas mais recentes, segundo Barcelos (2006), têm sido realizadas de acordo com as abordagens Normativa, Metacognitiva e Contextual. Para Barcelos (2006, p.28), "embora as três abordagens compartilhem algumas diferenças em sua maneira de definir e investigar crenças, todas sugerem que crenças influenciam o comportamento dos alunos".

Este trabalho situa-se no interior da Abordagem Contextual, pois acredito que o contexto é essencial no processo de ensino-aprendizagem de LE.

1.3 A ABORDAGEM CONTEXTUAL

Muitas são as pesquisas sobre crenças realizadas à luz da Abordagem Contextual, as quais, segundo BERNAT (2005, p. 6),

Não divergem apenas em relação às estruturas que empregam, por exemplo, fenomenográfico (Benson & Lor, 1999; White, 1999), neo-sociocultural Vygotskiano (Alanen, 2003), Bakhtiniano (Dufva, 2003), de Dewey (Barcelos, 2000), mas também variam em métodos de coleta de dados que incluem estudos de caso, observações etnográficas em sala de aula, discussões informais e *recalls* estimulados (Allen, 1996; Barcelos, 2000,), análise do discurso

¹¹The relationship between beliefs and actions is not a straightforward one.

(Kalaja, 2003), entrevistas naturalísticas, exercícios de classificação, cenários e procedimentos com sujeitos atrelados¹²

Para Barcelos (2006), essa é uma grande vantagem da Abordagem Contextual, pois permite definir crenças como dinâmicas e sociais, propondo uma variedade de diferentes metodologias para estudá-las, as quais compartilham, entretanto, dos mesmos pressupostos qualitativos e do paradigma interpretativo.

Nesta abordagem, como referido acima, crenças são vistas como estando inseridas no contexto dos alunos, em que ocorrem as interações sociais. As pesquisas realizadas sob essa abordagem, sendo de caráter qualitativo, não visam generalizar, mas entender melhor as crenças de professores e alunos, dado um contexto específico. As investigações são normalmente interpretativas, e "o contexto, entendido como construção das experiências dos aprendizes, é crucial", (Barcelos, 2006, p. 20). Ainda se referindo à importância do contexto, a autora acrescenta que "as perspectivas dos participantes e os modos como eles organizam suas percepções dos eventos são essenciais" e que "o que fica claro nesta abordagem é que, mais do que nunca, crenças são reconhecidas como experiências dos alunos e interrelacionadas com seu ambiente", embora "ainda saibamos muito pouco sobre como os aprendizes entendem o mundo no qual vivem e atuam." (idem p. 25). Dessa forma, considerando contexto, cultura e interação, concordo com Silva (2005, p.14), quando este autor afirma que a "Abordagem sociocultural das crenças encontra-se, (...), alinhada à Abordagem Contextual defendida por Barcelos". Ainda quanto a essa questão, Alanen diz que as crenças podem ser definidas como "um tipo específico de artefato cultural que medeia a atividade humana, da mesma forma que ferramentas, signos, símbolos e mitos", o que nos remete também a uma abordagem sociocultural das crenças. (ALANEN *apud* KALAJA e BARCELOS, 2006, p. 66).

¹² They are not only diverse in the theoretical frameworks they employ, for example, phenomenographical (Benson & Lor, 1999; White, 1999, neo Vygotskian socio-cultural, 2003), Bakhtinian (Dufva, 2003), Deweyan (Barcelos, 2000), but also vary in methods of data collection that include case studies, ethnographic classroom observations, informal discussions and stimulated recalls (Allen, 1996; Barcelos, 2000), diaries (Hosenfeld, 2003), (Hosenfeld, 2003), discourse analysis (Kalaja, 2003), ranking exercises, and scenarios and yolked subject procedures.

1.4 AS PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS DE VYGOTSKY

O momento atual de pesquisa de crenças presencia o surgimento de estudos que adotam perspectivas de diferentes teóricos para análise de crenças, como, por exemplo, Vygotsky (Alanen, 2000), Bakhtin (Dufva, 2000), e Dewey (Barcelos, 2000). Esses estudos sugerem que crenças são contextuais e que para pesquisá-las elas devem ser inferidas, levando-se em conta não somente as afirmações, mas as intenções e as ações, e também a relação entre crenças, discurso e ação (...). (Barcelos 2004, p. 21).

A aquisição da linguagem sempre fascinou aqueles que estudam a linguagem humana. Nessa área a abundância de visões teóricas é notória. Esses estudos tomaram grande impulso a partir da década de 1960 com os trabalhos do linguista Noam Chomsky e seus seguidores. A elaboração teórica chomskiana fez-se, em um primeiro momento, em reação ao behaviorismo, que dominou a psicologia americana entre a década de 1920 e a década de 1950 do século passado. Em um artigo seminal, Chomsky, na crítica ao livro *Verbal Behavior*, de B.F. Skinner, propõe uma visão inatista para explicar o processo de aquisição da linguagem pelas crianças. A visão inatista de Chomsky suscitou o surgimento de vários estudos na década de 1960. Tais trabalhos foram criticados e assim como Chomsky se opôs ao behaviorismo, novas vertentes teóricas surgiram, dentre elas a interacionista, da qual Lev Vygotsky é um grande representante.

Lev Vygotsky, (1896-1933) nasceu na cidade de Orsha na região da Bielorrússia. Formou-se em Direito, mas, em busca de uma psicologia que integrasse mente e corpo, também estudou Medicina, Psicologia, Literatura, História e Filosofia. Embora tenha morrido cedo, deixou mais de duas centenas de trabalhos científicos, muitos deles reunidos em sua mais importante obra "*Pensamento e Linguagem*".

Vygotsky não estava preocupado com o ensino-aprendizagem de LE. Seus estudos, de orientação construtivista, circularam intensamente nos anos de 1970 e ocupavam-se do desenvolvimento da linguagem mediada pelas relações sociais. Seus trabalhos focavam o desenvolvimento mental da criança e viam na escola o ambiente ideal para que esse desenvolvimento acontecesse. Mais tarde, a perspectiva sociocultural ganhou adeptos, entre eles, os que passaram através do pensamento Vygotskiano, a tentar explicar a aquisição de uma segunda língua, seja por crianças, seja por adultos. Os desenvolvimentos da visão teórica original de

Vygotsky nos permite compreender como a aquisição de LE tem sido vista ao longo das últimas décadas.

1.5 CONCEITOS SOCIOCULTURAIS VYGOTSKIANOS

O pensamento Vygotskiano nos mostra que cada indivíduo, ao longo da vida, vai passando por etapas de desenvolvimento biológico, enquanto indivíduo de uma determinada espécie, que pertence a uma determinada cultura, que vai realizando ações singulares e, assim, construindo suas próprias experiências, sua história. Desse modo, ao considerar o aprendiz de uma LE, faz-se necessário também considerar que, ao entrar na sala de aula, esse aprendiz leva consigo tudo o que o constitui como sujeito biológico, histórico, cultural e social e que é na sala de aula (mas não apenas nela, é claro, quando se trata do aprendizado de uma LE), que ele desenvolverá suas potencialidades, a partir de sua história, que o constitui e o define.

A seguir, serão expostos alguns conceitos importantes do pensamento vygotskiano, que são considerados fundamentais para esta pesquisa.

1.5.1 A Mediação

Segundo Vygotsky, as relações do homem com o mundo são mediadas, ou seja, não são diretas, mas dependem de instrumentos que mediam essas relações. Essa mediação pode se dar através de instrumentos e de signos:

- a) a mediação instrumental acontece, por exemplo, quando usamos uma faca para cortar um pão, ou um copo para tomar água. O homem usa instrumentos, através dos quais sua relação com o mundo se dá;
- b) a mediação simbólica ocorre, por exemplo, quando uma criança estabelece um contato direto com uma tomada elétrica. No caso de haver corrente elétrica, a criança será surpreendida com um choque; em outra ocasião, provavelmente, a criança não colocará seu dedo novamente na tomada. Sua atitude será mediada pela lembrança do que ocorreu na primeira vez quando tomou um choque.

Da mesma forma, se alguém informa à criança que pôr o dedo na tomada pode machucá-la, sua ação será mediada pela intervenção do outro, por signos construídos culturalmente.

- c) há também signos que são considerados concretos, tais como as placas na porta de um banheiro, sinais de trânsito e outros similares, pois ao olharmos para um chapéu contendo um laço na porta de um banheiro, mesmo que não haja nada escrito, símbolos internalizados nos remetem à ideia de que se trata de um banheiro feminino.

1.5.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal

Para Vygotsky, quando a criança aprende algo novo, está, na verdade, preenchendo a Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), espaço que existe entre o que já se sabe e o conhecimento novo, que, ao ser adquirido, passa a ser parte de sua Zona de Desenvolvimento Real (doravante ZDR, Rosa, 2012), ou seja, a zona onde está aquilo que já se sabe e que pode ser verificado através de testes escolares.

Para Vygotsky, o importante é a ZDP, pois, para ele, é nela que ocorre o desenvolvimento, é nela que a criança se desenvolve se for assistida por um adulto. Segundo Vygotsky, é neste momento que a criança, aprendiz menos experiente, pode desenvolver seu potencial. No entanto, para que a criança passe de uma zona à outra, é essencial a intervenção do 'outro', que na escola pode ser o professor e/ou as outras crianças. Segundo Oliveira (www.youtube.com/watch?v=pzfu_ygcco0):

[...] nesse momento, é essencial a intervenção pedagógica, onde o professor aparece como mediador, promovendo a intervenção pedagógica em torno do fenômeno. Onde o conhecimento ainda não aconteceu é que se pode meter o dedo; a intervenção do outro é essencial.

1.5.3 *Scaffolding* / Interação

Na ZDP, o adulto fornece à criança meios através dos quais ela pode atingir o seu potencial de desenvolvimento. A perspectiva sociocultural denomina esses meios *Scaffolding*, a ferramenta necessária para que a lacuna da ZDP seja preenchida. Porém, para que esse espaço que separa a proficiência do adulto da

proficiência da criança seja preenchido, é necessária a interação. É na interação com o meio, não apenas através da exposição ao meio, conforme defendem os chomskianos, que o desenvolvimento da criança acontece. Para Vygotsky, com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que restrita aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento. (Vygotsky, 1987, p.89)

Para Vygotsky

O homem e o meio exercem influência recíproca, ou seja, a característica básica do comportamento em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o meio ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. (IBID p.68)

Mitchell e Myles (2004) descrevem o caso de um sujeito, Jim, filho de pais surdos, cuja exposição à língua dava-se em grande parte pela televisão. Aos quatro anos, o domínio que Jim tinha da língua não era o que normalmente se espera de uma criança dessa idade. De acordo com a perspectiva sociocultural, isso aconteceu porque a mera exposição ao meio não pode dar conta da aquisição da linguagem. Para Vigotsky, as relações sociais são determinantes.

A interação face-a-face dá a criança acesso à linguagem que é ajustada ao seu nível de compreensão. Quando uma criança não entende, o adulto pode repetir ou parafrasear. A resposta do adulto pode também permitir que a criança perceba quando suas verbalizações são entendidas. A televisão, por razões óbvias, não proporciona tal interação.¹³ (LIGHTBROWN, P. M. & SAPADA, N. 1999, p.25)

1.5.4 Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade, que teve início com os trabalhos de Vygotsky, despertou o interesse de outros estudiosos do desenvolvimento mental humano, entre eles A. N. Leontiev. Lantolf (2009, p.8) diz que

A atividade, na teoria de Leontiev, não é meramente fazer alguma coisa, é fazer algo que é motivado ou por uma necessidade biológica, tal como a fome, ou por uma necessidade construída

¹³One-to-one interaction gives the child access to language which is adjusted to his or her level of comprehension. When a child does not understand, the adult may repeat or paraphrase. The response of the adult may also allow children to find out when their own utterances are understood. Television, for obvious reasons, does not provide such interaction.

culturalmente, como a necessidade de ser alfabetizado em certas culturas.

Dessa forma, a atividade implica três níveis: o nível da motivação, o nível da ação e o nível das condições. Implica a ação de um sujeito, que é motivada por um objetivo e mediada por uma ferramenta, através da qual o indivíduo busca alcançar resultados.

Se um indivíduo, então, tem a necessidade de aprender um idioma, essa necessidade sustenta o seu estudo da língua. Sua ação será, então, direcionada por um objetivo, e ocorrerá sob determinadas condições, o que constitui o nível operacional, isto é, a maneira como uma ação é realizada depende das condições a partir das quais essas ações são executadas.

2. METODOLOGIA

A metodologia é a condição *sine qua non* quando se decide fazer pesquisa empírica. As escolhas metodológicas que o pesquisador faz são decisivas, porque elas definem todo o rumo da coleta dos dados e sua análise. Essas escolhas, no meu entender, são feitas a partir dos questionamentos que o pesquisador se faz e é da natureza desses questionamentos que surge a escolha metodológica que vai organizar e orientar a coleta dos dados. Assim, faz-se necessário expor novamente as questões que norteiam este trabalho.

- a) identificar crenças de ensinar-aprender de professores de Inglês como LE;
- b) identificar crenças de ensinar-aprender de alunos de Inglês como LE;
- c) contrapor as crenças de ensinar de professores de Inglês às crenças de aprender de alunos de Inglês como LE;
- d) identificar a possível ação dessas crenças no fazer de professores e alunos.
- e) contrapor crenças e ações de professores e alunos mediante a observação dos eventos da sala de aula de inglês como LE

Desse modo, neste capítulo, exponho e justifico a metodologia que vem conduzindo esta pesquisa.

2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA

As investigações sobre crenças têm sido realizadas à luz das seguintes abordagens: A Abordagem Normativa, a Abordagem Metacognitiva e a Abordagem Contextual (Barcelos, 2006, p.11). Neste capítulo, além da Abordagem Contextual, apresento também as outras duas abordagens, descrevendo sucintamente os seus pressupostos.

A Abordagem Normativa vê na cultura dos alunos uma explicação para seu comportamento em sala de aula. De acordo com essa abordagem, as crenças são definidas como sinônimo de noções preconcebidas ou concepções equivocadas. Segundo Barcelos, "a suposição implícita nessa abordagem é que as crenças dos

aprendizes são erradas ou falsas e as opiniões dos especialistas são certas e verdadeiras"¹⁴ (BARCELOS, 2006, p.11). Esta abordagem sugere o uso de entrevistas, questionários fechados "com escalas do tipo *Likert-scale*, em que os alunos apenas dizem se concordam ou não com as afirmações pré-estabelecidas pelos pesquisadores" (SILVA, 2005, p.35) e análises estatísticas descritivas. A maioria dos estudos feitos sob essa abordagem utilizaram o questionário BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) desenvolvido por Horwitz em 1985.

A Abordagem Metacognitiva define crenças como conhecimento metacognitivo. Barcelos (2006, p. 16 apud WENDEN ,1987, p.112) diz que "a suposição implícita nesta abordagem é que o conhecimento metacognitivo dos aprendizes também constitui suas "teorias em ação" que os ajuda a refletir sobre o que estão fazendo e a desenvolver potencial para aprender".¹⁵ Nesta abordagem, trabalha-se com análise do conteúdo para fazer a análise dos dados.

A Abordagem Contextual trabalha crenças numa perspectiva contextual, dinâmica e social. Essa abordagem enfatiza o contexto no qual ocorrem as interações sociais. "O contexto é visto não como um conceito estatístico, um recipiente para a interação social", mas um "fenômeno social constituído, interativamente sustentado, vinculado ao tempo".¹⁶ (BARCELOS, 2006, p. 20).

Barcelos (2001, p. 80-81) afirma que

Esses estudos [estudos sobre crenças realizados à luz da abordagem contextual) não utilizam questionários nem definem crenças como conhecimento cognitivo. As crenças são investigadas através de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os alunos atuam [e] (...) as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto. A metodologia utilizada envolve o uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula.

Mais especificamente sobre a sala de aula, Barcelos (2007, p. 23), afirma que

¹⁴The implicit assumption is that student's beliefs are wrong or false and the opinions of scholars are right and true.

¹⁵The implicit assumption within this approach is that student's metacognitive knowledge also constitutes their "theories in action" that help them to reflect on what they are doing and to develop potential for learning.

¹⁶Context is seen not as a statistic concept, a recipient for social interaction", but a "socially constituted, interactively sustained, time-bound phenomenon.

A sala de aula não é somente o lugar para se aprender língua materna ou estrangeira. É também o lugar para se aprender a pensar sobre a aprendizagem ou sobre fatores desse processo, como as crenças, os estilos e as estratégias de aprendizagem e suas mudanças.

Considerando a relevância do contexto no ensino-aprendizagem de línguas, esta pesquisa está sendo realizada à luz da Abordagem Contextual. Os estudos sobre crenças a partir desta perspectiva têm sido realizados através de diferentes metodologias, incluindo observação etnográfica em sala de aula, estudo de caso, fenomenografia, análise metafórica e análise do discurso.

Neste sentido, este trabalho propõe um estudo de caso intrínseco com um viés etnográfico, pois, de acordo com Duff (2008, p. 22), “a maioria das definições de estudo de caso destacam a “limitada” natureza da análise, a importância do contexto, a viabilidade de múltiplas fontes de informação, de perspectivas em observação”.

A escolha também foi baseada em Johnson (1992, p. 83), para quem o estudo de caso propõe uma metodologia flexível. Segundo a autora,

Estudos de caso são, na maioria das vezes, primeiramente qualitativos, embora eles normalmente envolvam a quantificação de alguma informação. Eles são, normalmente, primeiramente naturalistas, contando com a coleta de dados, que ocorrem naturalmente. Além disso, no entanto, vários procedimentos podem ser usados para eliciar dados. Estudos de caso são normalmente descritivos, pois descrevem o fenômeno, podendo ir além da descrição, para a interpretação contextual.

Segundo Yin (2002, p. 33), o estudo de caso “abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e a análise de dados”.

Quanto aos objetivos da pesquisa, Stake (1998, p. 87) sugere três tipos de estudo de caso: o intrínseco, o instrumental e o coletivo.

No primeiro, intrínseco, o pesquisador busca conhecer um caso particular em si, a fim de entendê-lo melhor, sem preocupar-se em construir teorias, ou com construções abstratas. No segundo, o instrumental, o pesquisador visa “o exame de um caso para esclarecer uma questão ou refinar uma teoria” (Chizzotti, 2006, p.

137), que subsidia o pesquisador no entendimento de outra questão e de pesquisas posteriores. No último, no caso coletivo, o pesquisador visa “estender o estudo a diversos casos instrumentais para ampliar a compreensão ou teorização a partir de uma coleção mais ampla de casos conexos” (Chizzotti, 2006, p.137).

Nem todo estudo de caso, no entanto, é uma pesquisa etnográfica, mas estudiosos da educação, segundo André (1995), têm aplicado recursos da etnografia a seus estudos, conforme seus objetivos. Segundo a autora (idem p. 27), “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade” Ainda em André (1995), uma vez que os estudiosos da educação focam o processo educativo, há requisitos da etnografia que não precisam ser cumpridos por esses pesquisadores, tais como permanecer por longo tempo no campo ou ter contato com outras culturas, por exemplo. A pesquisa se torna etnográfica porque faz uso de técnicas associadas à etnografia, tais como a observação em sala de aula, a técnica da entrevista e a análise de documentos; o princípio da interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado; o pesquisador como instrumento principal na coleta de dados; a ênfase no processo, não nos resultados finais; apreensão e retratação da visão dos participantes; trabalho de campo; o uso da descrição e da indução; a busca por formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias, não sua testagem.

Assim, esta pesquisa propõe um estudo de caso intrínseco com viés etnográfico, uma vez que sua natureza visa a investigar intrinsecamente um caso particular sem a intenção de criar teorias, usando recursos da etnografia a fim de melhor entender o contexto do fenômeno na vida real.

3. A PESQUISA E SEU CONTEXTO

Neste capítulo é apresentado o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos adotados para a coleta dos dados, os procedimentos dessa coleta, a organização dos dados e a análise dos dados.

Em Manaus, é possível estudar Inglês em diferentes contextos. Há aulas personalizadas, em que o aluno é atendido de forma exclusiva pelo professor, na escola pública, na escola particular, na escola de idiomas e outros. Neste trabalho

investigou-se o contexto da escola pública, já que uma investigação que abordasse ao mesmo tempo outros contextos não seria factível, dado o tempo muito enxuto de que se dispõe atualmente para a realização de uma dissertação de Mestrado.

A escola pública na qual a pesquisa foi realizada está situada num bairro da periferia de Manaus. Trata-se de um Centro de Educação de Tempo Integral (CETI), em que os alunos permanecem das 08h até as 16h00minh. A escola oferece aos alunos atividades tais como música, dança, Inglês (além da aula regular) e outras atividades. A turma investigada é formada por 40 alunos. A carga horária da aula de Inglês é de cento e noventa minutos semanais, divididas em quatro aulas, organizadas da seguinte forma: duas aulas pela manhã e duas aulas pela tarde em dias diferentes da semana. A aula de Inglês da turma investigada nessa escola, no turno vespertino, começa às 14h30min e estende-se até as 16h00min, com intervalo de cerca de 20 minutos. É uma turma do oitavo ano do ensino fundamental.

O momento da coleta de dados para esta pesquisa coincidiu com o meu trabalho como professora substituta do curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa da UFAM. Naquele momento, eu era responsável pela turma da disciplina Estágio II desse curso e os alunos da licenciatura estavam justamente cumprindo seu estágio na escola referida. Assim, a escolha dessa escola para a coleta dos dados foi uma consequência natural do fato de que eu já estava acompanhando a turma do estágio nessa mesma escola. É importante dizer que meu trabalho como pesquisadora na coleta de dados e a orientação dos alunos da UFAM que faziam o estágio nessa escola foram completamente independentes, sem que uma atividade interferisse na outra.

3.1 O INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Entre as disciplinas ofertadas pelo ensino regular, o ensino de uma língua estrangeira é garantido aos alunos do ensino fundamental e médio.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira no Ensino Fundamental (doravante PCN-LE/ EF), Brasil, 1998, no Ensino Fundamental.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e

envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. “Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira”. (p.19). Deve-se considerar [...] o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (p. 21)

O que se observa é a ênfase na leitura devido ao fato de o ensino público não oferecer condições para que as outras habilidades sejam trabalhadas. O problema da falta de condições necessárias para que o professor trabalhe as quatro habilidades não são solucionados, mas usado para justificar a ênfase na leitura em detrimento das outras habilidades linguísticas.

Na verdade, é o que acontece com a escola secundária, à qual Leffa (1988, p. 217) faz referência ao falar sobre o Método da Leitura. O autor diz que

A praticidade [desse método] estava, em primeiro lugar, no fato de que, dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua. Em segundo lugar, defendia-se a premissa de que as necessidades dos alunos, na sua grande maioria, não envolviam conhecimento da língua oral.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na escola escolhida para a realização da pesquisa foram entrevistados 1 (um) professor e 4 (quatro) alunos. No total 5 (cinco) sujeitos participaram desta pesquisa. Acredito que apenas o que acontece na sala de aula não é o suficiente para entender o sistema de crenças, daí a importância de conhecer o que pensam os alunos e professores que vivenciam a realidade do contexto da escola pública.

Nesse sentido, penso que é necessário apresentar um perfil, o mais detalhado possível dos sujeitos participantes desta pesquisa, lembrando que os

nomes dados a eles nesse trabalho são todos fictícios, a fim de preservar a sua identidade.

3.2.1 O professor

O professor participante é de Presidente Epitácio, interior de São Paulo, estuda Inglês desde 1987, estudou em escolas de idiomas renomadas em Manaus e, no período de 2002 a 2005, fez o curso de graduação em Letras-Língua Inglesa em uma instituição privada de ensino superior em Manaus. O professor Sérgio tem cerca de 55 anos, estudou Inglês na graduação e em cursos de idiomas, leciona Inglês há 9 anos, sempre trabalhou em escola pública, prestou vestibular para Letras-Língua Inglesa porque gosta da língua. Ele reconhece suas insuficiências no domínio da língua que ensina, mas diz não ter medo de desafios. Além de trabalhar com adolescentes, o professor também trabalha com adultos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e acha que o adolescente é "muito mais *up*". Ele pensa que os professores da escola pública precisam de formação ou aperfeiçoamento. Ele, por exemplo, nunca fez curso de treinamento para professores, apenas participou, conforme entrevista realizada neste estudo, "de um encontro que veio um canadense, um americano pra cá, e nós fizemos um, tipo um congressozinho de um dia só. Muito, muito pouco... né?". Para o professor Sérgio, a escola pública precisa de mais recursos e ele sugere a criação de uma sala temática, na qual os alunos vivenciariam o contexto cultural do idioma estudado. Como os alunos passam o dia na escola, trabalha de forma mais "light" no turno vespertino, horário em que a pesquisa foi realizada. Acredita no potencial de seus alunos e sempre espera mais deles.

3.2.2 Os alunos

Todos os alunos participantes desta pesquisa são adolescentes, entre 12 e 13 anos. Devido à idade, foram entrevistados com a devida autorização de seus responsáveis. Todos os alunos possuem o livro-texto, disponibilizado pelo governo do Estado do Amazonas. Por falta de um local adequado, as entrevistas com os alunos foram realizadas em um canto de um dos corredores da escola. A seguir apresenta-se o perfil de cada um dos alunos participantes.

Bruna tem treze anos, é manauara e mora nas imediações da escola em que estuda. Já estudou em escola de idiomas e compara o ensino de Inglês na escola de idiomas com aquele que é dispensado na escola pública em que ela estuda agora.

Em alguns trechos da entrevista, a aluna fez referências ao seu professor, referências essas que são importantes para que se tenha uma ideia do contexto em que as aulas ocorrem:

"o professor, principalmente o nosso (...) ele nos diz que tipo... o Inglês, ele tem que ser uma coisa fácil, que estimule o nosso conhecimento e que não nos desgaste tanto";

"se tiver uma pessoa com dúvida ele explica de novo, e quantas vezes for preciso pra que a sala toda participe e entenda o que tá explicando".

Quanto à sua turma, a aluna disse que:

"acho que a gente é bom no Inglês, porque tem, acho que no mínimo, umas seis pessoas que sempre participam bem e tiram notas boas, é que o povo tem muita, vamos supor, vamos dizer, timidez, acaba não falando (...)."

Gustavo tem doze anos, é manauara e mora nas imediações da escola. Nunca estudou em escola de idiomas. Glória tem doze anos, também nasceu em Manaus, mora perto da escola e nunca estudou em escola de idiomas. Por fim, a aluna Laura tem doze anos, é manauara e assim como Gustavo e Glória mora nas imediações da escola e nunca estudou em escolas de idiomas.

Gustavo, Glória e Laura não fizeram comentários positivos ou negativos sobre seu professor durante a entrevista, mas parecem estar satisfeitos com o ensino do Inglês na escola pública em que estudam.

Segundo o professor da turma, todos os alunos sujeitos da pesquisa são participativos.

3.2.3 Instrumentos de Coleta dos Dados

Na coleta de dados foram usadas a técnica de entrevista semiestruturada e a observação etnográfica em sala de aula.

A escolha da entrevista semiestruturada inspirou-se em Silva *et al* (2007, p.51), que afirma que a entrevista “é uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa”. A entrevista semiestruturada, no caso,

(...) requer um roteiro de entrevista, mas permite certa flexibilidade ao abordar os entrevistados. Por exemplo, se o entrevistador julgar que uma pergunta já foi respondida junto com umas das respostas anteriores, esta pode ser eliminada, pois só geraria redundância. (Almeida, 2011, p. 63)

Por outro lado, a opção pela observação etnográfica em sala de aula foi alimentada pela leitura de Barcelos (2006, p.19), que afirma que os estudos sobre crenças realizados à luz da Abordagem Contextual não vêem crenças como um conhecimento metacognitivo, mas as investigam usando uma variedade de métodos, incluindo observação etnográfica em sala de aula, diários e narrativas, análise metafórica e análise do discurso. Optamos pela observação etnográfica, pois, segundo Barros (2010, p. 77), “a maior vantagem do uso da observação em pesquisa está relacionada à possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato”. Sendo um dos recursos da etnografia, a observação estabelece um contexto em que “o pesquisador tem um grau de interação com a situação estudada” André (1995, p.28) permitindo “um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, [que] permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (André, 1995, p. 41).

Foi feita uma entrevista piloto com um ex-aluno do ensino médio a fim de verificar a aplicabilidade e a pertinência do questionário elaborado para a coleta de dados. Algumas perguntas foram substituídas e/ou reformuladas. As observações foram feitas no contexto proposto pela pesquisa durante o período de um mês e meio.

3.2.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Como visto anteriormente, os dados desta pesquisa foram coletados através de entrevista semiestruturada e observação etnográfica. Após a coleta, as informações foram reunidas em um único arquivo e foram feitas as transcrições de cada entrevista e aula observada. O conteúdo foi organizado pergunta a pergunta, não necessariamente na ordem em que foram feitas, mas numa ordem que

propiciasse uma melhor sequência dos assuntos no corpo do trabalho com suas respectivas respostas, a fim de facilitar a visualização e análise do conteúdo. A maioria das perguntas feitas ao professor também foi feita aos alunos, algumas, porém, foram feitas apenas ao professor, a fim de se obter um melhor entendimento do contexto em que a pesquisa foi realizada.

Para proceder à análise, considerou-se o proposto por Barcelos (2006, p. 19) quando esta autora se refere aos estudos realizados sobre crenças à luz da Abordagem Contextual. Segundo essa autora, "eles [os estudos sobre crenças] não têm o objetivo de generalizar as crenças sobre SLA, mas de ter uma compreensão melhor das crenças em contextos específicos", e as perspectivas sobre crenças citadas neste trabalho, segundo as quais crenças são socialmente construídas através da interação e são dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação, embora também haja estudos sugerindo que "a relação entre crenças e ações não seja direta". (Barcelos, 2006, p. 28).

Também considerou Silva (2010, p. 61), segundo o qual, no que diz respeito a crenças de alunos e professores, "... em muitos casos, há conflitos entre o sistema de crenças do professor com o sistema de crenças de seus respectivos alunos".

A análise foi feita com base na análise de conteúdo que, conforme Chitazzi (2006, p. 98), é uma técnica que:

Procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados e analisados os dados empíricos coletados.

Para que o leitor tenha uma ideia precisa do que se vai ler a seguir, creio que seja necessário retomar neste momento os objetivos da pesquisa que, como se recorda, são os seguintes:

- a) identificar crenças de ensinar-aprender de professores de Inglês como LE;
- b) identificar crenças de ensinar-aprender de alunos de Inglês como LE;
- c) contrapor as crenças de ensinar de professores de Inglês às crenças de aprender de alunos de Inglês como LE;
- d) identificar a possível ação dessas crenças no fazer de professores e alunos.
- e) contrapor crenças e ações de professores e alunos mediante a observação dos eventos da sala de aula de inglês como LE

As entrevistas realizadas com o professor e os quatro alunos participantes desta pesquisa serviram de instrumento para levantar certo número de crenças, cujas ressonâncias tentei flagrar na sala de aula de Inglês como LE, procurando identificar concordâncias e divergências entre o fazer e o dizer do professor e dos alunos nessa sala de aula.

4.1 CRENÇAS QUANTO AO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

4.1.1 Aprende-se uma LE em grupo, falando, convivendo, colaborando

Perguntou-se ao professor como ele acha que se aprende uma língua. A fala do professor demonstra insatisfação com o ensino de Inglês na escola pública, principalmente no que se refere à formação de professores. “O professor faz referência, inclusive, ao seu estágio como aluno do curso de Letras, quando assistiu a aulas com professores que “não sabiam Inglês”, que “não eram professores de Inglês”. Vejamos, abaixo, a resposta do professor Sérgio por ele mesmo.

Professor Sérgio: “... Olha... dentro da escola pública, eu acho isso uma incógnita porque a gente... eles [os professores] não têm uma vivência... eles não têm uma base, né? (...). Cada professor vai dar aula da sua disciplina. Há muito tempo atrás, um professor de... é... Português dava Português e Inglês, né? Eles não sabiam, inclusive, durante o meu estágio na faculdade... eu percebi isso, eles [os professores] não sabiam Inglês (...) porque, na verdade, eles não eram professores de Inglês. (...) Mas, eu sinto que falta muito para mim. (...). Eu

não tenho, por exemplo, um Inglês fluente. Eu me viro, entendeu? Tenho um amigo que fala I book the face né? Eu livro a cara né? {{{(Risos)}}} Mas, não é bem por aí. Mas, não tenho medo de enfrentar esse desafios (...) não."

É interessante notar que o professor não responde exatamente a pergunta que lhe foi posta. Pretendia-se, com essa pergunta, tentar saber o que o professor conhece dos processos cognitivos que organizam a aquisição de uma LE. Entretanto, o professor toma a questão como algo que diz respeito às condições concretas de ensino-aprendizagem que foram as dele no momento da graduação.

A resposta do professor remeteu-me à minha época de aluna de graduação, quando, ao fazer o estágio, em 1996, vivi uma situação bem parecida, isto é, professores ensinando Inglês para cumprir carga horária e/ou professores de Inglês sem base para trabalhar a disciplina em questão.

Em outro momento da entrevista, no entanto, quando foi perguntado ao professor sobre quem ele pensa que deve falar mais na aula, professor ou aluno, foi verificada a seguinte colocação do professor:

"(...) a gente só vai aprender falando, né?"

Esta crença do professor corrobora a de seus alunos, conforme a seguir.

A mesma pergunta feita ao professor Sérgio também foi feita aos alunos participantes da pesquisa. Suas respostas foram as seguintes:

*Bruna: "Ah, acho que, **convivendo**, né...? sei lá, tendo noção do que você tá **falando**, porque não adianta você aprender Inglês sendo que você nem entende o que a pessoa tá **falando**. É, o que o professor mais ensina pra gente, através de músicas, **diálogos**, muitos **diálogos**, assim vai acabar que a gente vai aprender."*

*Gustavo: "Eu acho que **em grupo**, ou quando a gente faz alguma música, a gente tem que saber a tradução ou fazendo trabalhos assim, aí, ou o professor **fala** na aula explicando e aí a gente pergun..., ele vai perguntando das pessoas, dos alunos."*

*Glória: "Ah, **falando** porque, a gente escreve, só que é complicado, aí **falando** a gente pode... é mais rápido."*

*Laura: "Eu acho que se o professor também **colaborar** e a pessoa também tiver entusiasmo em aprender, eu acho que a pessoa aprende".*

Os grifos na fala dos alunos são meus. Destaquei essas palavras por relacioná-las a um contexto em que a interação acontece, no qual alunos e professor participam de um processo de colaboração no qual o ensino-aprendizagem da LE se dá. Observa-se nesses trechos a importância dada à fala, como habilidade linguística a ser desenvolvida, como ferramenta de comunicação entre os alunos (diálogos) e ferramenta que faça mediação na comunicação entre professor e alunos.

O verbo ‘*colaborar*’, na fala de Laura, quando esta aluna se refere ao professor, traz ao pensamento a figura do professor que colabora com o ensino-aprendizagem, deixando claro que tanto professor quanto aluno participam do processo, através do qual, a referida aluna acredita que se aprende uma LE.

Em sala de aula, percebi que o relacionamento entre professor e aluno era bom. Os alunos participavam das atividades propostas, embora, algumas vezes, os alunos conversassem muito em Português, fazendo com que o professor aumentasse seu tom de voz enquanto chamava atenção dos alunos para regras de disciplina e comportamento em sala de aula.

Uma vez que nessa sessão o professor falou do ensino-aprendizagem do Inglês na escola pública, apresentamos aqui a posição dos alunos quanto a este respeito. A visão deles é bem mais animadora do que a do professor. Para eles, embora deva melhorar, o ensino do Inglês na escola pública é bom e importante para o futuro. Deixemos que os alunos falem:

Bruna: “Bom, acho que [o Inglês da escola pública] tem melhorado bastante. Os professores, eles são bem dedicados. Eles nos ajudam a ter mais conhecimento e também para nosso futuro, pra que depois nós temos uma profissão que exija isso porque, é porque agora nós temos que ter isso senão nós não temos uma profissão fixa. (...) eu acho que eu tenho mai... melhor rendimento aqui na escola do que no curso [de idiomas].”

Como se vê, a opinião de Bruna sobre o ensino do Inglês na escola pública mostra um tom menos negativo sobre esse ensino. Não é o que pensa Bagno (2002, p.194), para quem o ensino público, de uma maneira geral, apresentam:

Um quadro de notável deterioração, desde o ensino fundamental até as universidades [...]: péssimas condições físicas, material didático ultrapassado, tecnologias obsoletas, condições de trabalho

degradantes, salas superlotadas, professores extremamente mal remunerados e mal formados.

Não muito distante da opinião de Bruna está o pensamento dos outros alunos entrevistados, conforme abaixo:

Gustavo: “[O Inglês na escola pública] é muito importante, pelo menos a gente aprende muito e, quando a gente for pra outro país, a gente já sabe falar.”

Glória: “Olha, eu acho que é bom, mas tem que melhorar. (...) É... eu acho que deveria ter, a gente deveria usar mais coisa que a gente ia aprender mais rápido. Porque tem professor, assim, o nosso professor, ele é bom porque ele meio que, a gente aprende brincando. Isso é bom porque às vezes, só na teoria, a gente não aprende. Então tem que melhorar isso.”

A fala de Glória, na verdade, quando diz que "tem que melhorar" não está se referindo especificamente à aula de Inglês, mas às aulas de outras disciplinas. Isso fica claro no trecho "porque tem professor, assim, o nosso professor, ele é bom porque ele meio que, a gente aprende brincando".

Laura: “Eu acho bom porque quando a gente precisar, assim, pelo menos já tem, e pelo menos é grátis, não precisa pagar e tal. ”

Em suma, do exposto acima, é possível perceber que, para os alunos participantes desta pesquisa, de modo geral, o Inglês da escola pública é bom, ou, pelo menos, não é ruim e pode ajudá-los no futuro, ou seja, os alunos acreditam que podem conseguir algo através do Inglês que a escola pública tem a oferecer.

Essa crença de que o Inglês na escola pública pode ajudá-los no futuro surpreende, pois como mostra Barcelos (2006, p.167), no seu estudo de narrativas de alunos e professores de Inglês, os alunos do seu estudo "não acreditam que a escola pública seja o lugar onde se aprende inglês", e que o Curso de Idiomas é "o lugar ideal para se aprender Inglês, pois suas experiências nesse local são caracterizadas como boas e como causa de sua aprendizagem de línguas." (idem p. 168). No que concerne a crenças de professores em atividade, vê-se nos estudos de Barcelos (2007, p. 112) que para os professores "não é possível aprender inglês em escolas públicas".

A visão favorável dos alunos participantes desta pesquisa sobre o seu professor e a condução que ele faz do processo de ensino-aprendizagem pode ser um dado importante para um fator crucial na aprendizagem de uma LE, que é a

motivação. Talvez não por acaso, essa visão reflete o fato de que a escola que esses alunos estão frequentando não é uma escola pública regular, mas sim um CETI, em que as condições de ensino-aprendizagem diferem em vários pontos daquelas existentes na escola pública "normal". Quanto a essa questão, Dörnyei (2001, p.30) afirma que:

Talvez o novo desenvolvimento mais importante na psicologia motivacional durante a década passada tenha sido uma ênfase crescente no estudo da motivação que surge do contexto sociocultural mais do que do indivíduo.

4.2 CRENÇAS QUANTO À AULA DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

4.2.1 Os recursos oferecidos pela escola são muito importantes

Perguntou-se ao professor que aspectos ele considera importantes ao preparar uma aula. Verificou-se em sua fala uma forte crença na importância dos recursos tecnológicos e outros que a escola, segundo o professor Sérgio, deveria oferecer para a melhoria do ensino-aprendizagem de LE. Segue a resposta dele.

Professor: "... os recursos que a escola pode me oferecer né? Só o Datashow não. Eu preciso de pesquisa. Eu preciso de mais livros. Eu preciso de uma biblioteca maior. Eu preciso até de uma biblioteca de Língua Inglesa. Eu preciso de livros didáticos. Eu preciso de livros paradidáticos". Eu preciso é, como é que fala? ... É despertar o interesse. Se eles não lá têm uma aula mais ou menos, eles não:: têm interesse. Por exemplo, um filme, um trecho de um filme, uma entrevista. Eu percebo que eles têm mais, e:: se abre mais. Eles são mais receptivos. Eu percebo isso.

A forte importância dada pelo professor Sérgio a equipamentos tecnológicos pode facilmente ser constatada em sua prática em uma de suas aulas observada. A referida aula aconteceu fora da sala de aula. Para introduzir a atividade realizada neste dia, o professor disse aos alunos que há palavras em Inglês em todos os lugares, ao redor da escola, ruas, etc. Depois explicou a eles sobre a atividade que teriam que realizar naquele dia. O professor disse que todos sairiam da sala e iriam para os corredores, quadra, pátio e estacionamento da escola em busca dessas palavras, as quais deveriam ser fotografadas e reunidas em um único arquivo pela turma.

O trecho a seguir mostra a atividade já em andamento.

Professor: *“Tem que procurar”. Vai ficar me olhando aqui é? Olha, tem um monte ali. Vai procurar meu filho.*

Aluno 1: *Procurar o que mesmo?*

Professor: *(...) Palavra da Língua Inglesa que estão aqui no... no nosso mundo.*

Aluno 2: *Todas?*

Professor: *Hã?*

Aluno 2: *Todas?*

Professor: *Todas?*

Aluno 2: *É.*

Professor: *Então vai lá fotografá-las, todas.*

Aluno 2: *Meu celular não tira foto não. Pode escrever?*

Professor: *Não, escrever não serve.*

Aluno 2: *Mas, não tira foto.*

Professor: *Pesquisa e mostra pra alguém fotografar para você... Depois eu vou misturar tudo... “Vai lá, vai.”*

Destaquemos a fala "Escrever não serve". A tecnologia, o mundo informatizado, neste caso específico, "o recurso celular", são sem dúvida, grandes aliados do mundo moderno, grandes facilitadores da comunicação e do trabalho do homem moderno. No entanto, também podem trazer prejuízos caso sejam utilizados de forma inadequada. Neste caso específico, ocorrido na aula do professor Sérgio, a possibilidade de se tirar foto das palavras descartou o uso da escrita por parte do aluno. Percebe-se, nesse momento, a ação do professor sendo diretamente influenciada por sua crença em relação a recursos tecnológicos. Sua ação, mediada por sua crença, incutida por um contexto maior, que é a tecnologia, o faz agir diretamente sobre seus alunos sem que se perceba o recurso maior de que o aluno dispõe, que é a sua própria escrita.

Outro excerto da fala do professor parece ainda indicar a crença desse professor na importância dos suportes tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem da LE.

Professor: *“A necessidade deles é... é... aquela questão do... do... das aulas serem mais virtuais”.*

Por outro lado, embora não tenham sido entrevistados quanto aos recursos tecnológicos utilizados em sala de aula, não se observou, em nenhum momento das entrevistas, que os alunos dessem a esses recursos a mesma importância dada pelo professor, talvez porque o uso de tais recursos não faça parte da cultura dos alunos devido ao fato de que esses recursos não fazem parte do equipamento da escola.

A fala do professor também evidencia outras necessidades dos alunos ao estudar Inglês, tais como a dificuldade de leitura, a vergonha e a timidez, mas acaba não dizendo exatamente o que faz para resolver a situação. Ao observar suas aulas, no entanto, percebeu-se que o professor costuma fazer atividades que envolvam a classe inteira, o que expõe menos o aluno a situações nas quais este aluno poderia vir a sentir-se envergonhado.

4.2.2 O Ensino da Gramática é muito importante

Tanto o professor quanto os quatro alunos entrevistados enfatizaram a importância da gramática.

Professor: “Gramática é a base né? É o falar corretamente, né? É o falar fluente. Nós podemos aprender o Inglês que é... o aprender Português, por exemplo, nós vamos sempre repetir aquilo que nós estamos ouvindo das pessoas que estão a nossa volta. O inglês também, eu acredito assim”.

Ainda sobre a gramática, foi perguntado ao professor como ele ensina um ponto gramatical. O professor citou uma de suas aulas observadas pela pesquisadora. Na referida aula, o professor falou sobre as regras de uso dos advérbios de frequência e modo em Inglês. No que se segue, mostro um trecho dessa aula. O recurso utilizado é o *data show*.

O procedimento metodológico usado foi o seguinte: um dos alunos passava os slides no Datashow enquanto o professor fazia a leitura explicativa do conteúdo.

Antes de apresentarmos um trecho da aula em questão, vejamos um trecho da entrevista no qual o professor diz como ensina um ponto gramatical.

Professor: “Ah, como eu fiz hoje. Eu faço... eu coloco todos os advérbios de tempo. Qual é a estrutura? O advérbio de tempo, ele tem que ficar antes do verbo principal, depois do verbo principal? Como é que é o verbo to be dentro da estrutura dos advérbios de tempo? Entendeu?”.

Trechos da aula

Professor: “O advérbio, nós vamos colocar entre o sujeito e o verbo, tá bom, gente?”.

“My father seldom watches...”.

Isso vale pra todos os verbos, ou melhor, para quase todos. Quando nós falamos, né? Quando nós incluímos o nosso querido verbo To be, todo mundo sabe, né? A coisa... poderia dizer, a coisa muda um pouquinho de figura, né? Veja os exemplos abaixo:

“He is always at home in the evening.”

A pergunta quanto à importância do ensino da gramática também foi feita aos alunos. Seguem suas respostas:

Bruna: “[A importância da gramática é] total, porque é como se fosse Português, só que é outra língua, a gente tem que estudar cada passinho, é... a ortografia e etc”.

Gustavo: “Eu acho que gramática é muito importante, por exemplo, é igual Português, Português tem gramática e Inglês também tem.”

Glória: É muito importante porque, eles meio que se ligam. A gramática, a gente tem que saber, porque tem algumas regras que funcionam no Inglês também.

Laura: Ah, é bom, por causa, ai... Porque pelo menos ajuda a gente, a saber, mais.

A crença dos alunos corrobora a crença do professor. No entanto, se a crença do professor fosse outra, ou se sua forma de trabalhar fosse outra, qual seria a crença dos alunos? É possível pensar também numa outra hipótese na qual a crença na importância da gramática, do ensino-aprendizagem da gramática no processo de aquisição de uma LE seja algo profundamente arraigado na consciência de professores e aprendizes. Essa crença, muito provavelmente, tem suas raízes no aprendizado escolar formal do Português como L1, tal como ele vem sendo feito há décadas no Brasil: ensino dedutivo de regras, recurso exclusivo à gramática tradicional, a noção de erro como algo a ser expurgado, o conceito de certo e errado em termos absolutos na língua, tudo isso contribui, provavelmente, para uma supervalorização da gramática no processo de aprendizagem de uma LE.

Almeida Filho (2007, p. 13), ao se referir à forma como os alunos aprendem, afirma que "para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de uma região, etnia, classe social e até mesmo grupo familiar restrito em alguns casos." Parece-me que, como adolescentes, os alunos participantes desta pesquisa estão cristalizando uma forma de aprender Inglês e o referencial deles, como seria de se esperar, são as aulas que tiveram nas séries anteriores (dois dos alunos participantes citam a professora do ano anterior) e as aulas que estavam tendo no

período da entrevista. As respostas que eles deram na entrevista parecem mostrar essa cristalização de uma cultura de aprender, na qual as crenças têm um importante papel.

O modo como o professor ensina, influenciado ou não por suas crenças, pode gerar nos alunos suas próprias crenças de aprender. As crenças do professor, no entanto, além de baseadas em sua experiência de aprender, conforme o relato de sua entrevista, em um trecho a ser explorado posteriormente, também pode estar carregado de leituras, estudos sobre o ensino-aprendizagem de LE, uma vez que o professor é graduado em Letras, enquanto que os alunos baseiam-se nas suas experiências concretas anteriores como aprendizes de LE.

Aqui, verificamos um ciclo em que crenças do professor influenciam suas ações que, por sua vez, influenciam as crenças dos alunos, o que pode ter repercussões sobre suas ações.

Ainda sobre como o professor ensina um ponto gramatical, destacou-se o seguinte trecho da entrevista:

Professor: “Eu procuro trazer mais, assim é... há um momento em que eu deixo a gramática como pano de fundo. Ah, vamo passar a vida toda vendo o verbo to be? Eu acho que o verbo to be tem que ser pano de fundo, porque ele é estrutura, entendeu? Ele vai estar lá, mas, eu posso trabalhar ele junto com os textos. Com as músicas, né? Com os diálogos. Eu posso fazer isso. Posso explicar e mostrar lá dentro. Olha, aqui dentro dessa fala existe o verbo to be. Não necessariamente eu vou ter que dizer, olha a estrutura do verbo to be é essa, essa, essa. Entendeu? Eu posso trabalhar o verbo e a gramática como pano de fundo”.

Essa fala do professor Sérgio apresenta uma questão sobre a qual vale pena se deter por um momento. Como vimos acima, o professor acredita que o ensino-aprendizagem da gramática é muito importante no processo de aquisição de LE, mas, ao mesmo tempo, o professor parece intuir, quando ele fala na gramática como pano de fundo, que ela poderia ser ensinada de outra maneira que não a daquela proposta habitualmente pela tradição do Método Gramática Tradução. Parece-me que, de maneira mais ou menos confusa, o professor intui que a gramática está a serviço da comunicação, e não o contrário.

Além de constatar que o professor crê que a fala é importante, também se constata uma explícita confusão em relação ao que é a fala, ou de como se chegar à fala. O meio pelo qual o professor acredita que se pode chegar à fala é a gramática, mas é preciso atentar para o fato de que “... a seleção de estruturas gramaticais é necessária sim, mas insuficiente em qualquer operação do ensino de línguas.” (Almeida Filho, 2007, p. 58 *apud* Wilkins).

Vejamos mais um trecho da aula sobre advérbios:

Professor: *“Acontece que pra saber as palavras assim não é o suficiente para dizer que sabe tudo sobre elas. É preciso usá-las corretamente. É como eu sempre explico pra vocês, que o que vocês aprenderem aqui vocês têm que usar lá fora. Tudo o que vocês aprendem de novo aqui, vocês vão fazer o que? Vão ampliar, vai adquirir, vai ampliar o vocabulário. Então não dá pra vocês aprenderem nada aqui, e não utilizarem lá fora, né? Uma coisa, hum... se eu pergun...pra qualquer aluno que eu perguntar assim: How are you? Todo mundo vai responder o que?”*

Alunos: *“I’m fine, thank you”.*

Professor: (...) *“Que outra que vocês fixaram bastante?”*

Professor e alunos: *“A idade, Good morning, o que mais? [...] Good afternoon, hello, qual o seu nome?”.*

Professor: *“Por que tudo isso ficou na mente de vocês? Porque vocês usaram com mais frequência”.*

A questão que se levanta ao observarmos esse trecho da aula é como se daria o uso da língua em vista do uso ou não uso do que foi estudado em sala de aula. Nessa aula, especificamente, não houve uso da língua alvo, basicamente foram vistos os advérbios, sua tradução e colocação correta nas frases. Por outro lado, verificamos que os alunos estão aptos a perguntar e responder sobre assuntos estudados anteriormente.

Quanto ao que se discute aqui, Almeida Filho (2007, p. 58) coloca que “na aprendizagem formal de línguas (tanto a materna quanto a estrangeira) a ênfase tem sido invariavelmente na norma gramatical e não no seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal”.

De fato, o que se tem aqui é a explicitação de uma regra e não o trabalho comunicativo sobre o uso. Em outras palavras, o que se vê é muito mais o foco na forma do que o foco no sentido.

4.2.3 A fala do professor e a fala do aluno

4.2.3.1 O aluno deve falar mais que o professor

Foi perguntado ao professor e aos alunos sobre quem deve falar mais na sala de aula, professor ou aluno. Obtivemos as seguintes respostas

Professor: *“Bom, o professor tem que... ((risos)) contextualizar. Mas, o professor tem que arrancar deles aquilo que eles sabem né? E dentro da Língua Inglesa, **falando Inglês com eles**. E só assim, a gente só vai aprender falando, né? Eu não posso ficar perguntando as coisas para eles em Português, eu tenho que puxar eles, arrancar deles essas coisas tudo em Inglês. O aprender é isso”.*

Bruna: *“(...) eu acho que o aluno, porque quanto mais o professor vê interesse, ele mais se aprimora na língua, mas é claro né, o professor tem que falar pra poder explicar, mas eu acho que tem que usar esse diálogo pra ajudar os alunos.”*

Gustavo: *“Eu acho que o aluno, por exemplo, ele, por exemplo, pelo menos, ele aprende e pelo menos não passa vergonha depois noutro lugar”.*

Nesse trecho da fala do professor, destaca-se “falando Inglês com eles” porque, durante as aulas observadas, falou-se muito mais sobre a língua do que na língua alvo. Isto pode ser evidenciado tanto na aula sobre advérbios quanto nas aulas que ainda serão apresentadas.

4.2.3.2 Os dois devem falar

Para Bruna e Laura, tanto professor e aluno devem falar em sala de aula. O professor tem que falar porque “tem mais experiência” e “sabe mais” o que o aluno tem que falar; o aluno também deve falar porque o professor “precisa saber” que o aluno “tá aprendendo”. Segue a fala das referidas alunas por elas mesmas.

Bruna: *“Acho que isso depende, porque às vezes o professor tem que falar porque a gente tem que aprender. A gente tem que falar porque ele tem que saber se a gente tá aprendendo, então tem que ter os dois.”*

Laura: *“Acho que o professor quando, tanto também o aluno, porque o professor, ele já tem mais experiência, ele sabe mais o que a gente tem que falar.”*

A crença de que os alunos precisam falar existe, a questão é como essa crença está ou não se refletindo na sala de aula. Os alunos dizem “o professor tem que falar porque ele tem que explicar, ou o professor tem que falar porque a gente

tem que aprender”, isso nos remete à explicação dos advérbios da aula sobre advérbios em análise, em que o professor fez a leitura explicativa do uso desses advérbios. Nessa aula, os alunos falaram pouco, e quando falaram, de modo geral, foi na L1, para tirar dúvidas enquanto o professor explicava o ponto gramatical.

Outro ponto que chama atenção está neste trecho da fala do professor:

Professor: *“Eu não posso ficar perguntando as coisas para eles em Português, eu tenho que puxar eles, arrancar deles essas coisas tudo em Inglês. O aprender é isso”.*

Embora o professor afirme que tenha que usar o Inglês, o Português prevaleceu em todas as aulas assistidas.

4.2.4 Os alunos podem ir além

Quanto ao que se espera dos alunos em termos de produção oral, perguntou-se se o nível da turma está de acordo com o que o professor espera deles, se há bastante produção oral. A resposta do professor revela que ele confia no potencial dos alunos e que espera mais deles, conforme se vê abaixo:

Professor: *“não, eu espero muito mais deles. Ainda não tá muito. Porque essa é uma turma que eu peguei agora. Não era minha turma do ano passado, por exemplo. Então, a minha turma do ano passado, eu sei o que eu vou cobrar deles, né? Então, essa sondagem que a gente faz no primeiro bimestre é muito isso. É tirar dele o que eles sabem para eu poder... é trabalhar. Como é... com... como é que vai ser meu dis... dis ... é, é ... direcionamento para eles dentro da língua? Então, eu preciso explorar muito isso aí.”*

Já a aluna Bruna disse que há bastante produção oral nas aulas de Inglês. A aluna faz referência ao uso do diálogo como um ponto positivo e, para ela, a forma de ensinar de seu professor faz com que o ensino-aprendizagem de Inglês não se torne “uma coisa chata”. Para exemplificar o que significa “uma coisa chata”, a aluna faz referência ao ficar “toda hora copiando”, prática que, provavelmente, deva ocorrer em outras disciplinas, tenha ocorrido nas aulas de Inglês do sexto e sétimo anos, ou nas aulas de Inglês do curso de idiomas no qual estudou. Vejamos sua fala:

Bruna: *“Bastante, huu, bastante, mesmo”. O professor, principalmente quando ele vai fazer alguma coisa com a gente, ah, ele ensina... “Que o Inglês não se torna uma coisa chata, a gente não fica toda hora copiando, ele, ele usa mais a parte do diálogo, pra gente realmente aprender”.*

A opinião de Glória é diferente

Glória: *“Ah, eu acho que não, porque, às vezes, quando a gente vai fazer alguma atividade oral, todo mundo se expressa, mas quando é pra explicação, a maioria não fala nada.”*

O fato é que, nas aulas observadas, talvez pelo fato de a turma ser numerosa, os alunos, e aqui me refiro não só aos que participaram desta pesquisa, falavam pouco e, quando falavam, na maioria das vezes falavam em Português.

4.2.5 O contexto é importante

Na fala do professor no trecho I, no tópico *a fala do professor e a fala do aluno*, destaca-se também o excerto "o professor tem que... ((risos)) contextualizar", pois nele podemos observar que há a preocupação, por parte do professor, com o contexto em que as coisas acontecem. Ainda sobre o contexto, o professor diz que:

Professor: *“É... muito importante. Inclusive o sair da escola seria muito mais importante. Por exemplo, ir ao Teatro Amazonas. Nós podemos conhecer tudo lá dentro e tudo falado Inglês. Então, essa parte do sair da escola, ela é muito complicada para a gente. Porque nós temos que preparar autorização e isso não se faz do dia para a noite. O que ajudaria bastante a gente seria uma sala temática, por exemplo, uma sala que da porta para dentro você vai falar Inglês. Mas, tudo aqui... o mundo aqui vai ser de língua inglesa. Isso ajudaria muito nessa questão de contextualizar”.*

Em uma das aulas assistidas, o professor levou a turma para a área externa da escola, possibilitando que eles observassem que o Inglês está em outros contextos, além da sala de aula. Ainda quanto à importância das atividades em sala de estarem ligadas às experiências e conhecimento de mundo fora da sala de aula, o professor se posicionou da seguinte forma:

Professor: *“Eu aprendi que a gente aprende a falar qualquer língua em até 75 dias. Mas, a gente precisa estar lá naquele país.”*

A fala do professor no trecho acima é muito curiosa, porque nela parece haver a manifestação de uma crença sobre o contexto e tempo necessários para que a aquisição de uma língua ocorra. O professor diz que é possível aprender qualquer língua em 75 dias, mas para que esse aprendizado possa acontecer, é preciso morar no país em que a língua é falada como instrumento de comunicação social. O que chama a atenção é o prazo arbitrário e, mais ainda, o fato de que o professor parece acreditar que uma LE (no caso específico que o professor

apresenta da moradia no país, deve-se falar mais adequadamente de L2) pode ser adquirida em tão curto espaço de tempo. É o caso de se perguntar de onde vem uma noção como essa.

Também se perguntou aos alunos sobre a importância do contexto. Eles disseram:

Bruna: “(...) [A gente] sempre tem uma consciência do que (...) tá fazendo. (...) as coisas que a gente aprende aqui na escola, coisas, são coisas cotidianas, é pra nosso bem mesmo na sociedade, aqui na escola eles formam "cidadões" e pessoas.”

Gustavo: “É, porque essa situação a gente aprende muito.”

Glória: “Ah, é bom porque a gente tem meio que saber como é que funciona as coisas assim. (...) É, a gente tem que usar a realidade, né? Porque é a realidade.”

Laura: “(...) pelo menos, a gente vai saber o que que tá se passando, assim quando a gente vai dizer alguma coisa.”

A fala dos quatro alunos mostra que, para eles, é importante a relação do que se aprende em sala de aula e a prática fora da sala de aula. As palavras *realidade*, *cotidiano*, *situação* e o trecho “saber o que tá se passando” mostram a crença de que o Inglês deve ser ensinado e aprendido visando seu uso fora da sala de aula em diferentes contextos.

As aulas observadas revelavam, embora de forma tímida, que o professor realmente tinha essa preocupação, mesmo que toda a contextualização de uma atividade seja feita em L1, conforme trecho de uma aula em que os alunos aprenderam a escrever cartões postais.

Professor: “(...) então é mais ou menos isso aqui. Crie uma linha imaginária aí aqui você vai colocar um selo. O selo pode ser uma figurinha que vocês têm no caderno ou um desenho. E aqui vocês vão colocar o endereço (...). O que eu quero que vocês façam aqui é... é colocar os dizeres aqui. Pra quem é quem tá manda, mas em inglês. Tá? Address, from, (...). Aí na frente, eu vou pedir para vocês trazerem uma revista e vocês vão cortar uma paisagem de uma praia, de uma cidade, de um ponto turístico. Do que vocês quiserem e vão colar aqui atrás. Tá?”

Em seus cartões, os alunos escreveram frases simples, tais como *greetings*, desenharam corações e outros desenhos típicos de cartão postal. Enquanto trabalhavam, os alunos circulavam pela sala quando precisavam de um ou outro

material para confeccionar seu cartão. Houve bastante interação, comunicação em L1, e colaboração enquanto os alunos realizavam a atividade.

Durante essa atividade, observaram-se vários aspectos pertinentes às perspectivas socioculturais de Vygotsky, conforme fundamentação teórica deste estudo: o professor como mediador, os alunos colaborando e interagindo entre si ao realizar uma atividade solicitada pelo professor.

Embora o uso da LE tenha sido mínimo (mas aqui entrariam muitos aspectos a serem explicitados a fim de tentarmos explicar ou entender essa questão), os alunos realizaram a atividade com sucesso e fixaram, pelo menos aparentemente, o vocabulário que estava sendo trabalhado.

4.2.6 Corrigir no momento da produção oral é importante

Perguntou-se ao professor o que ele acha de corrigir o aluno em uma atividade oral. Sua resposta mostra que, para ele, a correção é muito importante.

Professor: “Corrijo. Quando eu faço perguntas, por exemplo, as resposta são muito... muito... é... resumida. Aí, quando eu corrijo eu falo... é... peço para eles dar as respostas completa né? Dentro da estrutura, né? gramatical, claro. Que tem que usar isso aí. Quando, até explico também... Quando vocês tiver um domínio podem até simplesmente dizer “yes ou no”. Vocês podem fazer isso aí. Mas, no momento quero yes, I am, no, I ... I am not. Entendeu? Quero dentro da estrutura. Então eu deixo isso bem claro para eles. E corrijo na maior garra. Das boas intenções e tal.”

Corroboram o pensamento do professor todos os quatro alunos.

Bruna: “(...) acho que ele tá certo, porque a gente tem que corrigir o erro, na verdade, ele é o professor, então ele tem que ensinar a forma correta.”

Gustavo: “Sim, é porque se a gente falar errado, aí o professor tá lá pra ajudar, pra ensinar a gente.”

Glória: “(...) pode, é, falar [corrigir], porque a gente tem que aprender. É melhor errar na sala de aula, do que errar por aí.”

Laura: “Acho bom, por causa que, porque, pelo menos, a gente vai aprendendo e a gente sabe que, o que realmente é a palavra, a frase.”

Pode-se perceber aqui uma retomada da estrutura, a qual é reforçada com grande intensidade. A preocupação do professor com a correção gramatical é apresentada de forma evidente quando ele fala da exigência de respostas

completas, conforme se verifica no excerto abaixo extraído de uma das aulas assistidas. Nessa aula, o professor procurou trabalhar mais a oralidade, exigindo, de qualquer forma, respostas completas. Segue o trecho:

Professor: *“What is your favorite place in Manaus? ... What is your favorite place in Manaus? My favorite place in Manaus is Praça São Sebastião, Ponta Negra. “Vamos lá.”*

Nesta aula, a maioria dos alunos conversava muito em L1, enquanto o professor tentava fazer com que eles respondessem às perguntas que estavam sendo feitas. Tanto que o próprio professor respondeu à pergunta a qual pretendia que fosse respondida pelos alunos.

Em meio ao barulho, as vozes dos que tentavam responder se perdiam e o professor repetia as perguntas. Quando o professor ouvia a resposta dada por um ou outro aluno, fazia a correção, se necessário. Os alunos não tinham a oportunidade de se sentirem constrangidos, pois era como arriscar algo em meio aos outros que também falavam ao mesmo tempo.

4.2.7 Trabalho em grupo e com a classe inteira

4.2.7.1 Eu trabalho a classe inteira

Perguntou-se ao professor se ele acha que seus alunos trabalham melhor em pares, em grupos ou com a classe inteira. Segue sua resposta:

Professor: *“Olha, eu não trabalho muito em grupo. Eu trabalho a classe inteira, eu acho melhor assim. Por exemplo, quando eu quero... eu faço uma pergunta indireta para um aluno... né? Por exemplo, pergunte a fulano qual é a idade, a idade dela. Então aí, eu posso de um lado ao outro da sala essa interação deles dentro da sala. É uma maneira de a gente forçar, como é que seria? Aí a gente vai caminhando dentro do contexto”.*

Ao trabalhar com a classe inteira, na aula sobre advérbios, por exemplo, o professor conseguiu manter os alunos atentos ao que ele estava explicando, mesmo tendo que, uma vez outra, chamar a atenção de alguns alunos que, por ventura, poderiam se dispersar. Já na aula em que o professor dedicou-se mais à prática do diálogo, os alunos conversaram muito entre si, fazendo com que o professor elevasse muito seu tom de voz a fim de se fazer ouvir, como no trecho que se segue:

Professor: *“What are you doing now? ... What are you doing now?”*

((alunos conversando))

Professor: *“Vamos lá. What are you doing now?”*

A mesma pergunta foi feita aos alunos. Dois desses alunos acham que é melhor trabalhar envolvendo a classe inteira e dois destacam as atividades em grupo.

Bruna: *“Olha, particularmente eu acho que em grupos, assim porque, sei lá, mas também sala inteira porque **ninguém consegue fazer nada sozinho**¹⁷, eu gosto de trabalho de grupo porque a gente exercita mais nossa mente”.*

Glória também prefere as atividades em grupo. A aluna disse:

*“eu acho que em grupo, porque às vezes, é, é melhor”. **A gente aprende assim com o amigo, e às vezes a gente sabe uma coisa que ele não sabe, ele sabe uma coisa que a gente não sabe.** A gente vai, vai indo.*

Gustavo: *“Eu acho que a classe inteira, por exemplo, tem gente que não fala, aí tem uma pergunta e fica com vergonha, mas aí **outro** faz a pergunta e depois vai sabendo”.*

Laura: *“Com a classe inteira, porque pelo menos todo mundo aprende.”*

Os grifos na fala dos alunos, tanto na fala dos que se referem ao trabalho em grupo quanto na dos que fazem referência ao trabalho com a classe inteira, foram feitos por mim, por terem me remetido às perspectivas vygotskianas. Como já vimos na discussão teórica, a interação, segundo a teoria sociocultural, é essencial para que aprendizes mais experientes possam dar suporte a aprendizes menos experientes enquanto ambos realizam atividades que possam preencher suas ZDPs. A fala de Bruna, “ninguém consegue fazer nada sozinho”, remete claramente à visão teórica de Vygotsky. É evidente que Bruna, uma adolescente de 13 anos, provavelmente não ouviu falar de Vygotsky, mas a sua fala faz pensar imediatamente na construção do conhecimento como algo socialmente produzido, fruto das relações sociais dos sujeitos reunidos em comunidade. A fala de Glória “a gente aprende assim com o amigo, e às vezes a gente sabe uma coisa que ele não sabe, ele sabe uma coisa que a gente não sabe” também expressa a crença de que

¹⁷ Os grifos feitos nos trechos da fala dos alunos são do autor.

não basta só agir, mas que é preciso interagir com o outro, e assim, ajudar o “amigo”, além de também ser ajudado por ele. Esse amigo, ao qual Bruna se refere, também aparece na fala de Gustavo quando o aluno se refere ao “outro”, que, segundo esse aluno, ajuda num momento de timidez. Fazendo um balanço geral do que os alunos entrevistados responderam nessa sessão de entrevistas, é possível concluir que, para eles, quando há interação, conforme as palavras de Laura, “todo mundo aprende”.

4.2.8 O trabalho em grupo e com a classe inteira ajuda o aluno a ser mais fluente na língua inglesa

Perguntou-se ao professor que tipo de atividades os alunos mais gostam de fazer e se essas atividades os ajudam a ser mais fluentes na língua alvo. O professor respondeu da seguinte forma:

Professor: “É... por exemplo, eu faço dinâmicas, né? Tem as dinâmicas de números, né? A dinâmica de perguntas.”

Perguntou-se também se ele fazia jogos.

Professor: “Jogos não. Mas, eu porque eu não tenho tempo é... eu não procuro... eu não pesquisei. Mas, é... seria muito interessante, né? Dentro da sala de informática, eu poderia trabalhar a seleção de jogos. Eles se interessam né?... videogames. Então, a questão que eles gostam mais mesmo é a questão de dinâmica. Aí prende a atenção, eles vão rever tudo”.

A mesma pergunta foi feita aos alunos. Quanto às atividades que mais gostam de fazer, Gustavo e Laura responderam:

Gustavo: “Eu acho que mais falando, a oral, assim, toda a sala”.

Laura: “Várias, porque pelo menos... ah, às vezes quando cheguei aqui, aprendi várias coisas assim, ah... ao longo do tempo e as coisas que eu mais gosto de falar é frase, é música que às vezes vem assim”.

Quanto ao fato de essas atividades os ajudarem a serem mais fluentes na língua alvo, os alunos responderam:

Bruna: “Ah, com certeza porque quando a gente faz alguma coisa que a gente gosta sai mais natural, mais bem feito e prazeroso”.

Gustavo: *“Sim, porque aí a gente vai ficar sabendo as coisas, aí quando a gente não tem nenhuma pergunta... a outra... a gente tem uma pergunta e a gente fica com vergonha, mas o outro faz a gente já sabe”.*

Glória: *“Sim, mas a gente tem que ver, porque às vezes ele ensina pra gente, só que a gente não treina, então não adianta nada. A gente aprende na sala e chega lá fora aí, é, a gente esquece.”*

Laura: *“Ajuda porque quando eu vejo alguma coisa já sei pelo menos o que é o significado, ou o que está se passando, falando”.*

Tanto professor quanto aluno concordam que as atividades das quais os alunos gostam de participar ajudam no ensino-aprendizagem do Inglês. Nas aulas que assisti, os alunos pareciam estar empolgados, mesmo que raramente ou quase nunca usassem a língua alvo.

No entanto, Glória, mesmo corroborando o pensamento do professor e dos outros colegas, faz uma crítica, quando coloca que o que é praticado na sala não é colocado em prática fora da sala de aula. Essa questão, porém, não diz respeito apenas ao que acontece na sala de aula frequentada por Glória e seus colegas. Trata-se de uma questão que diz respeito, provavelmente, ao ensino-aprendizagem do Inglês de modo geral em Manaus, embora a língua inglesa esteja cada vez mais presente na música popular tocada nas rádios, nos filmes, em revistas especializadas dedicadas ao aprendizado do Inglês e vendidas em bancas de revista por toda a cidade, na TV a cabo e na internet, na fala dos turistas, falantes nativos de inglês ou não, que visitam a cidade, onipresente, enfim, no dia a dia dos manauaras e dos brasileiros em geral.

4.2.9 A pior coisa que pode acontecer numa aula é " eu não saber".

4.2.9.1 O professor de ensino médio precisa saber tudo

Professor: *“[A pior coisa é] Eu não saber... eu não ter domínio dentro da sala e domínio de conteúdo. Isso aí para mim seria assim humilhante. Ele me perguntar uma coisa e eu não saber. É... numa faculdade você “É, realmente esse assunto não é da minha área, eu posso pesquisar e trazer para você”. Eles não vão entender isso, eles vão já taxar a gente por algum adjetivo pejorativo. Entendeu? Eu, a pior coisa seria esse. Você chegar à sala de aula e não saber o que dá. O que você vai fazer com ele?... né?... você tem que ter sempre um plano B”.*

Aqui, percebe-se na fala do professor uma grande cobrança consigo mesmo, embora não tenha sido registrada no *corpus* observado nenhuma ocorrência em que o professor tivesse sido confrontado a situações dessa natureza. É evidente que o professor deve estar preparado para ministrar sua aula, isso não implica, no entanto, em que o professor tenha que “saber tudo” seja ele de qualquer nível de ensino, básico ou superior. Essa crença de que o professor tem que saber tudo, porém, parece ser parte constituinte dos motivos que levam o professor a preparar-se para suas aulas.

4.2.9.2 Se eu errar vão rir de mim

A mesma pergunta foi feita aos alunos. Suas respostas não diferem muito da do professor.

Gabriel: *“Eu acho que falar errado e todo mundo começar a rir.”*

Laura: *“Ahm, pra mim é eu errar alguma coisa e o professor me corrigir.”*

Gustavo e Laura, assim como o professor, também acreditam que precisam saber tudo, ou pelo menos, dar a impressão de que sabem tudo. Talvez por esse motivo, esses alunos prefiram as atividades em grupo ou que envolvam toda a classe, atividades essas que, pela sua natureza mesma, propiciam e favorecem a ajuda mútua entre colegas, quando um pode ajudar o outro. O que se nota nessas atividades, é que o professor interage indistintamente com a turma, sem dirigir-se a alguém em particular, o que é sentido pelos alunos como menos constrangedor, digamos assim, porque ninguém se sente particularmente implicado, e os mais seguros assumem a tarefa de responder a questão lançada pelo professor.

Bruna e Glória levantaram outras questões. Nos trechos abaixo as atividades como *“copiar, copiar, copiar”* e *“passar só texto”* não são muito bem vindas, pois são entediantes. Glória deixa claro que gosta de *“uma brincadeira”*, de *“descontração”*. Seguem as falas de Bruna e de Glória.

Bruna: *“Ah, passar dois “tempo”, o professor só colocando o livro pra gente copiar, copiar, copiar, copiar e, no fim de tudo, num rola nenhuma brincadeira, num rola nenhuma descontração”.*

Glória: *“Ai, não sei. Ah, eu acho que (...) passar assim, só texto, assim, porque a gente, meio que não aprende muito, porque a gente fica só lendo, aí fica muito entediado.”*

Não ocorreu nas aulas observadas nenhum momento em que os alunos tivessem que ficar só copiando, ou lendo textos.

4.2.10 A melhor coisa que pode acontecer numa aula

4.2.10.1 Os alunos entenderem tudo

Professor: *“Ah, a melhor coisa é eles entenderem tudo e praticar e conversarem entre si e conversar comigo lá em baixo no pátio. Aonde eles me encontrarem, entendeu? Isso seria mais legal. O supassumo né? ((risos)) de toda a aula.”*

Bruna: *“A melhor coisa? Nossa difícil essa pergunta. Acho que é divertir todo mundo usando o ensino e, aquele povo ali, todo mundo, se satisfazer com a aula, todo mundo participar, todo mundo fazer atividade. E é isso que o nosso professor faz”.*

Gustavo: *“A melhor coisa é que toda a sala saiba e não passe vergonha”.*

Glória: *“Eu acho que aprender brincando”.*

Laura: *“A gente aprender mais”.*

A pergunta do item 5.2.9 complementa a pergunta feita no item 5.2.8. Em ambos os casos, o professor e os alunos formulam aquilo que eles acreditam ser o melhor e o pior na sequência de eventos que se desenrolam na sala de aula de LE. Em filigrana dessas respostas existem crenças do que é uma boa aula e do que concorre para perturbar e inibir o fluxo da aula. Em última instância, é possível situar o conjunto dessas respostas em um quadro mais amplo de uma determinada cultura de aprender e ensinar. É possível notar também a referência às emoções. É humilhante, diz o professor, deixar os alunos perceberem as eventuais lacunas de seu conhecimento. Falar errado, diz o aluno, é correr o risco de expor-se ao ridículo. Não saber, diz outro, é "passar vergonha". Sentimentos de humilhação, vergonha, constrangimento, remetem a emoções cuja natureza é forçosamente negativa. E emoções, como se vem insistindo cada vez mais hoje em dia, permeiam e influenciam a cognição. (Barcelos 2013, p.18)

4.2.11 A tradução na sala de aula

4.2.11.1 “Gosto que eles entendam”

Perguntou-se ao professor o que ele achava da tradução em sala de aula. O professor respondeu da seguinte maneira:

Professor: *“Eu não gosto muito da questão de tradução. Eu gosto que eles entendam né? Até a tradução, eu até falaria em Inglês para eles, né? Não daria tradução. Por exemplo, house. Como é que seria house? Né? Faço gestos e tal, para que eles entendem o que seria a determinada palavra, a determinada frase ou o contexto. Eu acho mais válido.”*

Para analisar esta fala do professor, voltamos à aula sobre advérbios, da qual destacamos mais um trecho.

Professor: *“Finally, finalmente, now, agora, afterwards, afterwards, mais tarde, em seguida, before, after, already, still, yet, just (que não é o Just in Bieber, tá?), (risos) [...] Se o tempo é definido: today, tonight, tomorrow, ou se estiver se tratando de dias da semana, meses, etc, o advérbio normalmente vai para o final da oração, podendo também, algumas vezes, ser colocado no começo, sendo posicionado no início da oração. Por exemplo: I talked to him last night. “Eu falei com ele”...”*

Aluno: *“Ontem à noite”.*

Aqui, percebemos que os advérbios estão com a tradução ao lado. No entanto, temos que considerar que essas palavras não são lexicais, mas sim gramaticais. A palavra *house*, por exemplo, por ser lexical, poderia ser demonstrada através de uma figura, de um desenho, gestos, já um advérbio não permite este tipo de evitamento da tradução.

4.2.11.2 A tradução é importante

A mesma pergunta foi feita aos alunos. Os quais consideram a tradução importante.

Bruna: *“(...) é importante porque se você não souber o que você tá lendo, não tem noção nenhuma do que você tá fazendo.”*

Gustavo: *“(...) pelo menos a gente vai saber o que a gente tá falando e depois não passar vergonha em algum lugar, por exemplo, a gente falar uma coisa e é outra coisa.”*

Glória: *“Ah, acho legal, porque às vezes a gente não sabe uma palavra aí ele explica pra gente o que é, aí quando a gente vai ver alguma coisa, a gente já sabe o que que é.”*

Laura: *“Acho bom, porque pelo menos a gente vai sabendo o que significa a palavra, a frase”.*

Essa fala dos alunos pode estar baseada no que acontece nas próprias aulas, nas quais, conforme observei, o uso do Português foi mais constante. Por serem ensinados de certa maneira, os alunos podem estar reproduzindo aquilo com o que estão acostumados, pois, nas aulas observadas, houve bastante tradução. O uso do Português de forma constante, não só quando se precisava traduzir uma palavra ou frase, mas também nas explicações, mostrou características do ensino-aprendizagem “sobre” a LE, muito mais que “em” LE.

4.2.12 Revisar é importante

Professor e alunos consideram importante fazer uma revisão no início da aula, conforme podemos observar nos excertos abaixo em resposta a seguinte pergunta: O senhor acha importante fazer uma revisão no início da aula?

Professor: *“Ah, sim. Eu tenho que fazer revisão e eu tenho que contextualizar tudo aquilo que eu ... que eu vou explicar. Não posso ... não posso deixar eles assim muito solto. Eu preciso ... Olha, a nossa direção é essa. Entendeu? Então eu tenho que contextualizar. Eu preciso fazer isso.”*

Seguem, agora, as respostas dos alunos.

Bruna: *“Ah, com certeza, porque, como a gente tem muito professor, a gente tem nove tempos de aula, acaba que a gente esquece também”.*

Gustavo: *“Sim, porque, se, por exemplo, a gente esquece aí ele faz a revisão pra poder a gente lembrar e fazer falar bem ou escrever bem”.*

Glória: *“Sim, porque, como a Bia falou, a gente tem muita palavras..., a gente tem muita matéria, e às vezes a gente esquece. Aí, quando ele revisa, assim, a gente lembra.”*

Laura: *“Acho, porque pelo menos a gente vai saber, assim, lembrar do que a gente estudou.”*

De acordo com a fala dos alunos, ter “nove tempos de aula” ou “muita matéria” coopera para que eles esqueçam o que foi estudado na aula de Inglês, fazendo-se necessária a revisão do assunto anterior. Embora, nas aulas assistidas

não tenha sido observado esse momento de revisão, a fala dos alunos leva a crer que o professor costuma revisar os assuntos no início da aula.

4.2.13 O exercício de repetição ajuda a pronunciar as palavras corretamente

Perguntou-se ao professor se o exercício de repetição das palavras e das expressões ajuda os alunos a pronunciar melhor. A mesma pergunta foi feita aos alunos. Seguem as respostas:

Professor: “É. Não, ajuda sim. De repente tem palavras que a gente não consegue falar, né? Tem a questão do aparelho fonador, que nós somos acostumados a falar uma língua que nasceu com a gente, né? Aí eu vou falar alguma língua diferente, eu vou ter uma dificuldade no falar. Então, essa questão da repetição ela é muito importante (...).”

Gustavo: “Ajuda, pelo menos a gente não esquece. A gente aprende mais”.

Glória: “Sim... sim... (risos)”.

Laura: “Ajuda por que... tipo... a gente fica repetindo, assim a pessoa fica na memória, fica repetindo, repetindo, repetindo, até um dia aprende”.

Tanto o professor quanto os alunos acreditam que os exercícios de repetição da pronúncia das palavras podem ajudar os alunos a pronunciar melhor. Observou-se, no entanto, que, quando o professor ensinou os advérbios, não foi feito, em nenhum momento, qualquer exercício de repetição, talvez por ser uma aula de gramática.

4.2.14 A escola pública e a escola de idiomas

Foi perguntado ao professor sobre a contribuição que ele poderia estar dando para os alunos, de que maneira estaria contribuindo com a aprendizagem dos alunos.

A resposta do professor Sérgio introduz uma nuance na sua posição em relação ao ensino do Inglês na escola pública. Como se recorda, o professor, em uma fala inicial, mostrava um tom mais cético ao se referir a esse ensino. Na fala a seguir, como veremos, há uma nota mais otimista, embora o professor não deixe de mencionar o suporte eventual das escolas de idiomas. Segue a fala do professor Sérgio.

4.2.14.1 Eles vão sair da escola pública falando Inglês, se estudarem em um curso paralelo.

Professor: “Ah, de tudo que eu ensino para eles, né? Aquela questão que eu te falei, né? De tudo que eu ensinasse e que eles colocarem em prática. Eles vão sair daqui falando. Se bem que eu acho, que apesar de tudo que a gente ensina aqui, eles precisam de um... um cursinho paralelo. Nós tivemos até alunos aqui o ano passado, que quando vinha alguém de fora, eles vinham conversar com eles. Eles iam receber essas pessoas que vinham de fora, dos Estados Unidos por exemplo. E tinha uma... um envolvimento aqui dentro da escola. E tinha um comprometimento lá na outra escola. Entendeu? Então ele não ficava só aqui na escola. Ele tinha outro cursinho que ajuda ele a ampliar o vocabulário dele. Entendeu? É isso que eu penso”.

A resposta dada a essa pergunta revela que, embora o professor acredite que para aprender Inglês o aluno precisa estudar em um curso de idiomas paralelo, ele valoriza seu trabalho. O professor Sérgio acredita que seu trabalho, conjugado ao trabalho feito no curso de idiomas, pode ajudar o aluno a falar Inglês.

O professor Sérgio se refere ao curso de idiomas não como o lugar onde se aprende Inglês, mas como o lugar “que ajuda” o aluno a “ampliar o vocabulário dele”, que pode “ajudar” o aluno a falar Inglês quando frequentado paralelamente à escola pública.

Não cabe aqui julgar se essa crença do professor em relação ao ensino-aprendizagem do Inglês na escola pública é ingênua ou não, ou mesmo investigar todos os motivos que o fazem crer na eficácia do ensino de Inglês no contexto público, mas vale ressaltar que neste momento o professor crê e valoriza seu trabalho como professor de Inglês do contexto público de ensino, o que contraria, de certa forma, a crença generalizada na ineficácia do ensino público de Inglês como LE, que é um dos temas que aparecem claramente neste trabalho.

4.2.15 É importante ser um professor reflexivo

Perguntou-se ao professor se ele costuma refletir e fazer anotações sobre a aula dada. Segue sua resposta:

Professor: Bom, uma aula... É sempre diferente da outra. A aula que eu tô dando em uma sala... Se eu for dar, mesmo que seja o mesmo contexto, eu vou fazer diferente. Porque, de repente, algo que não funcionou nessa... É... Eu não vou usar mais ali, entendeu? Aí eu vou ter que encontrar uma, uma outra maneira de explicar. É a mesma coisa de você explicar é... Um determinado

conteúdo e aí você pergunta “Todo mundo entendeu?”. “Ah, eu não entendi, tal”. Aí você explica de novo de outra maneira. E aí aquilo que você pensou que tinha entendido da primeira vez, só foi entender na segunda vez que você explicou. Então, pode acontecer isso.

A fala do professor mostra sua crença na importância de ser um professor reflexivo, principalmente considerando as diferentes turmas e contextos em que uma aula pode ser ministrada.

4.2.16 Quanto aos princípios metodológicos usados pelo professor

4.2.16.1 O professor crê naquilo que aprendeu

Foi feita ao professor a seguinte pergunta: Por que o senhor adota os princípios metodológicos que o senhor usa na sala de aula? O senhor trabalha desta maneira por quê? Como resposta, o professor disse que os adota por acreditar naquilo que aprendeu.

Professor: “Por acreditar naquilo que eu... eu aprendi. Então, é aquilo que eu espero que eles vão poder reproduzir dentro do, da vida deles. É isso eu, eu... que a gente espera né?”

A crença do professor de que o modo como ele aprendeu pode levar seus alunos a aprender uma LE direciona a forma como conduz a aula. A forma como o professor aprendeu, que parece ter resultado na sua forma de ensinar, ou seja, para usar o termo usado por Almeida Filho (2007), na sua abordagem de ensinar. Nesse sentido, segundo Almeida Filho (2007, p. 13), "uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino."

Ainda sobre essa questão, Almeida Filho (idem, p.20) coloca que,

Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós.

Ainda sobre a maneira implícita de ensinar, Silva (2011, p.19) coloca que,

Os professores de línguas são guiados por suas teorias implícitas (muitas vezes inconscientemente), as quais orientam sua prática de

ensino, ou seja, a maneira como eles vêm o ensino acaba influenciando sua forma de pensar e trabalhar em sala de aula.

Essa maneira implícita parece, no entanto, tomando por base a entrevista realizada com o professor Sérgio e as aulas observadas neste estudo, descartar aquilo que o professor considera como negativo. Pois, conforme entrevista realizada com o professor Sérgio, nem todas as suas experiências como aluno foram positivas.

Sobre o que o professor acredita que funciona no ensino-aprendizagem de Inglês, Barcelos (2001, p.73) diz que "uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento. (...) elas são fortes indicadores de como as pessoas agem.", mas que

Não temos dados suficientes ainda para afirmar a natureza dessa correlação. A correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto. (idem, p.77)

Porém, para Johnson (1994 *apud* Barcelos, 2007 p.13), "os professores podem adotar posturas que não condizem com o que pensam ao se verem sobrecarregados com as forças atuantes sobre a sala de aula", tais como, por exemplo, a "falta de recursos" mencionada pelo professor participante desta pesquisa, condições de trabalho e políticas públicas, só para citar alguns dos fatores que cercam a sala de aula de LE.

Vale ressaltar que o professor Sergio, embora graduado em Letras, em nenhum momento da entrevista menciona qualquer autor ou teoria relacionada ao ensino-aprendizagem de LE. É provável que durante sua graduação o professor tenha feito leituras que poderiam ter sido mencionadas na entrevista, no entanto, percebe-se na entrevista que a forma como o professor Sergio procede em sala de aula é baseada em suas experiências como aluno. O professor Sérgio, aparentemente, orienta suas ações empiricamente moldando a condução dos eventos da sala de aula não por uma atitude de natureza teórica e reflexiva, mas por uma prática que repete determinadas culturas de aprender e de ensinar herdadas de suas experiências anteriores.

4.2.17 O professor não é o “dono da verdade”, mas aquele que “vai mostrar o caminho”.

Perguntou-se ao professor se ele se acha uma pessoa aberta, que acolhe as considerações de seus alunos. Segue sua resposta.

Professor: *Sim. Eu acho que inclusive eles têm alguns alunos, uma minoria muito, né? Que... Eles trazem, poxa professor essa frase assim é... Não seria melhor porque é... Porque tenho alunos que fazem Inglês aí. Essa... essa ... Por exemplo, dentro de uma frase quando tem o mesmo verbo, quando é uma locução verbal o segundo verbo não tem que ter a partícula to? (...) Aí a gente fica assim meio na dúvida porque eu to copiando o que o livro tá dizendo, entendeu? (...) é não, vamos ver. Eu vou pesquisar, eu vou procurar ampliar mais esse negócio para você. Entendeu? Eu preciso, não, eu não sou... O dono da verdade, né? Dentro da sala de aula. Eu não posso ser assim. Eu tenho que... Eu tenho que ser aquela pessoa que vai... É... Abrir os caminhos, mostrar os caminhos, né? Eu preciso trazer isso para o meu lado, não contra mim. Eu preciso disso. Aí a gente percebe na diversidade das aulas... Né? Que a gente consegue despertar um pouco disso. Hoje você assistiu a minha aula lá dos advérbios, né? Tem alguns alunos que comentaram e aquelas alunas são... São assim bem interessadas. Inclusive a Paula Santos ela... A segunda que tava questionando lá, ela... Eu percebo assim... Eu tava na afirmativa e ela já: aí na negativa como é que fica? Entendeu? (...) Então, a gente... É... Eu fico legal com isso. Eu fico contente com isso, com esse interesse deles.*

Curiosamente, no tópico 4.2.9, quando foi perguntado ao professor acerca da pior coisa que pode acontecer numa aula, o professor Sérgio responde que a pior coisa é “Eu não saber”. Nesta última fala, no entanto, o professor se coloca como alguém que não sabe tudo, alguém que “copia o que o livro está dizendo”, mas que está disposto a estudar mais a fim de satisfazer as necessidades de seus alunos; aqui o professor se coloca não como aquele que detém o conhecimento, mas como quem mostra o caminho a seguir, aberto a considerações de seus alunos e contente com o interesse deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim deste trabalho, é necessário voltar ao ponto de partida, às inquietações e perguntas que o orientaram, mostrar ao leitor as respostas encontradas e assim fazer o balanço final desta pesquisa.

Na introdução, expus os motivos que me levaram a fazer este trabalho. Falei de minhas inquietações como professora de Inglês como LE no contexto da escola pública e de idiomas, inquietações essas motivadas pelo fato de que raramente os aprendizes alcançam competência comunicativa na língua alvo. Por não ser possível investigar todos os fatores que possam estar relacionadas a essa não competência comunicativa, decidi debruçar-me sobre o estudo das crenças de ensinar-aprender Inglês como LE por parte de professores e alunos no contexto da escola pública e tentar contrapor essas crenças aos fazeres de professores e alunos em ação, na sala de aula de Inglês como LE.

Como referido na discussão teórica, este trabalho orientou-se pela abordagem sociocultural das crenças de ensinar-aprender LE, considerando o contexto onde as ações de professores e alunos têm lugar, mais especificamente, o de um CETI, escola pública estadual situada na cidade de Manaus.

A partir dos dados coletados na pesquisa, nota-se, primeiramente, uma crença, tanto por parte do professor quanto dos alunos participantes desta pesquisa, que contraria, ainda que parcialmente, a postura negativa em relação ao ensino-aprendizagem de LE no contexto público em Manaus. O professor acredita no ensino de LE dispensado na escola pública, mas ainda assim, não deixa de fazer referência ao suporte que um curso de idiomas pode fornecer, e é interessante perceber que os alunos também pensam como o professor .

De modo geral, o professor e os alunos participantes desta pesquisa compartilham muitas crenças. Todos pensam que é importante contextualizar as aulas, fazer exercícios de repetição das palavras para melhorar a pronúncia, fazer correção no momento da produção oral, fazer revisão no início da aula, ensinar gramática e a habilidade oral. As crenças divergentes entre professor e alunos foram a minoria. Em relação à produção oral, o professor acredita que os alunos devem

falar mais; já os alunos acreditam que tempo de fala deve ser igualmente distribuído entre os alunos e o professor; em relação às atividades realizadas em sala de aula, o professor acredita que é melhor trabalhar com a classe inteira, dois dos alunos partilham essa crença do professor, enquanto outros dois acreditam que é melhor trabalhar em grupo; em relação à tradução, os alunos acreditam que traduzir é muito importante, já o professor acredita ser preferível que os alunos “entendam”.

Dessa forma, não foi possível registrar muitos momentos de confronto entre as crenças de ensinar do professor com as crenças de aprender de seus alunos. É possível especular sobre essa concordância, as crenças dos alunos espelhariam as crenças do professor; é possível também pensar que as crenças dos alunos sejam simplesmente moldadas pelo contexto da sala de aula e das suas experiências cotidianas vividas nesse contexto. Como diz Barcelos (2004, p. 16), os alunos “podem estar simplesmente expressando o que realmente acontece em sala de aula.” De toda maneira, o fato é que as crenças dos alunos são similares às do professor.

Da mesma forma, não houve muito confronto entre crenças e comportamentos, mas foi possível notar alguns, conforme listados abaixo:

Confronto entre crenças e prática do professor

1. Em relação à tradução, o professor disse que prefere que seus alunos “entendam”. Os dados, no entanto, mostram que a L1 é muito mais utilizada na sala de aula do que a LE.
2. Na entrevista, o professor ressaltou a importância da fala dos alunos. No entanto, na sala de aula, o tempo de fala do professor é muito maior do que o tempo de fala dos alunos.
3. Em relação à revisão no início de cada aula, não foi observado nenhuma ocorrência.

Confronto entre crenças e prática dos alunos

1. Embora os alunos declarem preferir as atividades em que têm que falar, os dados coletados indicam que os momentos em que o professor eventualmente tentava estimular o diálogo na LE foram aqueles em que os

alunos mais se retraíram, ou simplesmente ignoraram. Não me refiro aqui apenas aos alunos participantes da pesquisa, mas à turma de modo geral. Talvez por isso seja mais fácil para o professor expor um determinado conteúdo, falar sobre regras e explicitá-las, o que nos remete à antiga maneira de reflexão metalinguística, em que o professor expõe as regras de um determinado ponto gramatical e explicita-as ilustrando-as com exemplo.

À luz das perspectivas socioculturais de Vygotsky, foi possível notar que, embora o professor, e muito menos os alunos, jamais tenham mencionado qualquer teoria de aprendizagem durante as entrevistas, a interação com o outro e com o contexto em geral foi algo fortemente valorizado na fala do professor e, principalmente, na fala de todos os alunos entrevistados.

Em suma, em um balanço final, o olhar que professor e alunos lançam sobre a escola pública, ao falar sobre suas crenças de ensinar e aprender Inglês como LE, não reitera a descrença popularmente difundida de que a escola pública não é o lugar do aprendizado de LE. Entendo que este trabalho, sendo um estudo de caso, lança luz sobre uma situação específica, onde atuam determinados sujeitos, que são únicos, em um contexto único, mas isso não invalida a pertinência que a escolha metodológica do estudo de caso pode ter para a questão que nos ocupou ao longo deste trabalho.

A crença que o professor manifesta na viabilidade do ensino do Inglês como LE na escola pública pode ter tido repercussões, ainda que de forma não consciente, sobre a motivação dos aprendizes, isto é, a postura do professor pode ter tido repercussões sobre a motivação dos aprendizes, o que levanta a questão, ainda em aberto, sobre a relação entre crenças e ações. Que essa relação não seja uma relação direta, imediata, é mais do que uma possibilidade. O que é preciso investigar doravante é como se dá, de fato, essa mediação entre crenças, de um lado, e seus efeitos sobre ações e comportamentos de professores e aprendizes de uma LE na sala de aula de LE, do outro.

REFERÊNCIAS

ALANEN, R. (2003) 'A sociocultural approach to young language learners beliefs about language learning'. In P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (eds.) **Beliefs about SLA: new research approaches**, 2006. Dordrecht: Kluwer, pp. 55-86.

ALMEIDA, M. de S. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas. Pontes, 4 ed., 2007.

ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTHONY, Edward. **Approach, method, and technique**. English Language Teaching Journal, vol.17, January 1963, p. 63 - 77.

BAGNO, Marcos. Língua, história & sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, Brasil, 2002. 179-199.

BARCELOS, A.M.F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte 1**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, (71-92), 2001.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, (123-156), 2004.

_____. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, v.9, n.2, (145-175), 2006

_____. Researching beliefs about SLA: a critical review In P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (eds.) **Beliefs about SLA: new research approaches**, 2006. Dordrecht: Kluwer, pp. 7-33

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, (109-138), 2007.

_____. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A.F.L. **língua e literatura**. Campinas: Pontes, p. 153-186, 2013.

BARROS, Adil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Projeto de pesquisa: **propostas metodológicas**. Vozes. 19. ed. 2010.

BERNAT, Eva. Beliefs about language learning: **current knowledge, pedagogical implications, and new research directions**, TSL-EJ Top, v. 9, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/ej33/a1.html>>. Acesso em 01 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, Douglas. Teaching by principles. Longman, 1990.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DÖRNYEI, Zoltán. **Teaching and researching motivation**. Harlow, UK, Longman, 2001.

DUFF, P. **Case study research in applied linguistics**. New York: Taylor & Francis Group, 2008.

GONÇALVES, Sandra Maria Godinho. Crenças e ensino de línguas: uma sala de aula de Inglês como LE. Ver. Nova Intro, 2011.

GRIFFITHS, Carol (ed.) Lessons from good language learners. Cambridge University Press, 2009

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

KALAJA, Paula. Research on students' beliefs about SLA. In P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (eds.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. pp. 87-108. Kluwer Dordrecht: Academic Publishers, 2006.

LANTOLF, P. James. Sociocultural theory and second language learning. Oxford University Press, 2009.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. L. VANDRESSEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

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

LIGHTBROWN, P. M. & SAPADA, N. Learning a first language. London: Edward Arnold 1999.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. Fortaleza - Ceará 2005.

MITCHELL, R. & MILES, F. Second language learning theories. New York: Arnold Publishers, 2004.

NEY, V. Z. O uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira: tendências e motivações. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pelotas, RS, 2003. In LEFFA, Vilson J. (Compilador). TELA (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. 2. Ed. Pelotas: Educat, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=pZFu_ygccOo>. Acesso em: 18 Nov. 2012.

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

RAMOS, Rosinda et al. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. PUC-SP, 2010. *In Crenças, Discursos e Linguagem*, v.1, Kleber Aparecido da Silva (Organizador).

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **“A Teoria de Vygotsky”**. Disponível em books.google.com.br/books? = xarqAAAMAAJ. Último acesso em 5 de novembro de 2012.

RICHARDS, Jack C. and RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 7 Ed. Cambridge University Press, 2003.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: **a construção do conhecimento**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Mariza Marques de. Percepções sobre o ensino de Língua Inglesa em uma escola pública no Norte do Paraná. Dissertação de Mestrado, FAFICOP/CEFET, 2001.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O Movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. / Sérgio Augusto Freire de Souza. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

SILVA, K. A. da. (Org.) Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. *In Crenças, Discursos e Linguagem*, v.1. Campinas, SP: Pontes, 2010.

SILVA, K. A. da Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org) Crenças, Discursos & Linguagem: Volume II, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011 (no prelo). Disponível em: <ppla. UnB.br/.../kleber%20aparecido%20da%20silva%20-%20crencas%20>. Acesso em: 01 jun. 2013.

SILVA, K. A. da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

STAKE, R.E. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). Strategies of qualitative inquiry. Londres: Sage Publications, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-Planejamento e Métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2006.

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

1. Onde o senhor aprendeu inglês?
2. O que levou o senhor a ser professor de Inglês?
3. Como o senhor acha que os alunos aprendem uma língua?
4. O senhor já fez algum curso de treinamento de professores? O senhor acha que faz diferença em sua prática pedagógica atual?
5. Quais são as principais necessidades de seus alunos? O que o senhor faz para satisfazer as necessidades deles?
6. Que aspectos o senhor considera mais importante quando o senhor prepara uma aula?
7. O senhor se acha confiante em ensinar Inglês?
8. O senhor é uma pessoa aberta e acolhe as considerações dos seus alunos? Por que?
9. Qual a importância da gramática para o ensino – aprendizagem da língua inglesa para o senhor?
10. Como o senhor ensina um ponto gramatical?
11. Em sua opinião, a produção oral é mais importante que a produção escrita da língua? Por quê?
12. O que o senhor acha de o professor corrigir o aluno numa atividade oral? O senhor corrige com frequência, de vez em quando, raramente, quase nunca?
13. O senhor acha que dar aula para adolescentes é a mesma coisa que dar aula para adultos?
14. O senhor acha importante fazer uma revisão no começo da aula?
15. O senhor acredita que o vocabulário é importante para a aprendizagem da Língua Inglesa?

16. Quem o senhor acha que deve falar mais numa aula de inglês: o professor ou o aluno?
17. O senhor acredita que o exercício de repetição das palavras e das expressões por parte do aluno ajuda o aluno a pronunciar corretamente?
18. Em sua opinião, há pouca produção oral por parte dos alunos na aula?
19. O senhor acha que criar um contexto para as atividades que os alunos realizam em sala é importante?
20. O senhor acha que esse contexto para as atividades deve estar ligado às experiências e conhecimento de mundo dos alunos?
21. O senhor acha que os alunos trabalham melhor em pares, em grupos ou a classe inteira?
22. Qual o tipo de atividade que os alunos mais gostam de fazer? Este tipo de atividade permite que eles sejam mais fluentes na língua inglesa?
23. O que o senhor acha das atividades de competição do tipo games onde os alunos têm que falar?
24. Qual a pior coisa que pode acontecer numa aula?
25. Qual a melhor coisa que pode acontecer numa aula?
26. Por que o senhor adota os princípios metodológicos que o senhor usa em aula?
27. De que maneira o senhor acha que contribui para o processo de aprendizagem de seus estudantes?
28. O senhor costuma refletir sobre a aula dada? O senhor faz anotações sobre essa aula?
29. O que você acha da tradução em sala de aula?

30. Você considera esta classe retraída e pouco participativa? Você tem ideia do que possa ser feito para melhorar? ¹⁸

¹⁸ Entrevista elaborada com base em GONÇALVES, Sandra Maria Godinho, 2011.

ANEXO II – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. O que você acha do inglês da escola pública?
4. É muito diferente da escola de idiomas? Explique.
5. Como você aprende uma língua?
6. Quem você acha que deve falar mais numa aula de inglês: o professor ou o aluno?
7. O que você acha da tradução em sala de aula?
8. Você acredita que o exercício de repetição das palavras e das expressões por parte do aluno ajuda o aluno a pronunciar corretamente?
9. Em sua opinião, a produção oral é menos importante que a produção escrita da língua? Por quê?
10. O que você acha de o professor corrigir o aluno numa atividade oral?
11. Em sua opinião, há pouca produção oral por parte dos alunos na aula?
12. Você acredita que o vocabulário é importante para a aprendizagem da língua inglesa?
13. Você acha importante fazer uma revisão no começo da aula?
14. Quando o professor fala inglês o tempo todo você acha difícil entendê-lo?
15. Você acha que criar um contexto para as atividades que os alunos realizam em sala é importante?
16. Você acha que esse contexto para as atividades deve estar ligado às experiências e conhecimento de mundo dos alunos?
17. Você gosta de trabalhar em pares, em grupos ou a classe inteira?

18. Qual o tipo de atividade você mais gostam de fazer? Este tipo de atividade permite que você seja mais fluente em língua inglesa?
19. O que você acha das atividades de competição do tipo games nas quais você tem que falar?
20. Qual a pior coisa que pode acontecer numa aula?
21. Qual a melhor coisa que pode acontecer numa aula?
22. Você acha que o professor deve seguir o livro o tempo inteiro? O que você acha das atividades realizadas em sala de aula?
23. Qual é a importância da gramática no ensino-aprendizagem da língua inglesa pra você?
24. Você considera esta classe retraída e pouco participativa? Você tem idéia do que possa ser feito para melhorar? ¹⁹

¹⁹ Entrevista elaborada com base em GONÇALVES, Sandra Maria Godinho, 2011.

ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Entrevista com o professor

Pesquisadora: Professor, onde o senhor aprendeu Inglês?

Professor: Bom, eu venho estudando Inglês desde 1987, no CCAA. Depois, eu fui para... Ai, eu não me lembro... Equipol! Depois... Assim, por me interessar pelo conteúdo, pela disciplina, pela língua, né? E... Só. Aí depois na faculdade... de 2002 até 2005. Só que eu acho, assim, que a faculdade ela foi muito... É... Muito aquém do que a gente esperava por que muitas pessoas não falavam Inglês, então achavam que lá eles iam aprender o Inglês.

Pesquisadora: O senhor fez pública ou particular?

Professor: Particular. Na Uninorte.

Pesquisadora: Hurum. Na Uninorte.

Professor: Então, lá nossa grade foi mudada durante três vezes... Umas três vezes foi mudada a grade por que... Ah... Nós tínhamos todas as nossas aulas em Português... Literatura, todas elas em Português. Então foi mudado... A partir do quinto período... Que começou, mas, é, dificilmente tinha professores, né? Habilitados, né? E que só falavam inglês, mas aí... Daí a dificuldade das pessoas, né? Porque poxa, eu passei praticamente dois anos... Só aprendendo no português e vou ver Inglês agora e se você não praticar você acaba esquecendo. Tinha alguns... É, que dominavam alguma coisa, mas era muito::, era muito pouco. Não... não era assim fluente, né? Pegava, captava as palavras - chave. Eu penso assim.

Pesquisadora: E o que levou o senhor a ser professor de Inglês?

Professor: Gostar... De Inglês. Eu gosto muito de Inglês. E a opção de ser professor, né? Eu... Depois de vinte e dois anos sem estudar, eu resolvi fazer o vestibular pra coisa e eu cai de ser Inglês, porque eu gostava do Inglês mesmo. E tanto é que eu nem sei, nem sabia na época se, se ia dar certo, né? O que você? Ah, você vai fazer Letras Língua Inglesa. Mas, o que faz? Ah, você vai ser professor de Inglês. Aí rapaz eu me interessei... né? Até por estar muito tempo... Sem estudar, né? Eu fiquei assim meio deslocado, né? Uma turma nova. Eu tinha na época

quarenta e dois anos, né? E numa turma nova de vinte, vinte dois anos, vinte e cinco anos... Era uma turma boa, nova. Então eu ficava meio que deslocado, mas... Até pensei em desistir, mas aí como sou muito perseverante, eu não desisti e hoje eu consigo colher alguma coisa que eu plantei durante esse período.

Pesquisadora: Que bom! E como que o senhor acha que os alunos, eles aprendem uma língua?

Professor: ... Olha... Dentro da escola pública eu acho isso uma incógnita porque a gente... Eles não têm uma vivência... Eles não têm uma base, né? A base é assim... É... Eu não... Agora, né? 2013, cada professor vai dar aula da sua disciplina. Há muito tempo atrás, um professor de... É... Português dava Português e Inglês, né? Eles não sabiam, inclusive. Durante o meu estágio na faculdade, eu percebi isso. Eles não sabiam Inglês. Então... Daí... A falta de interesse dos alunos e... E do professor também, né? Porque ele era obrigado a completar a carga dele com uma disciplina de Língua Inglesa.

Pesquisadora: Então, no seu estágio os professores não sabiam o...

Professor: É exato. Não sabiam o conteúdo, não sabiam a pronúncia, entendeu? Então eu percebia muito isso na dificuldade... Na dificuldade dentro de sala de aula do estágio, porque muitos professores não admitiam a gente dentro da sala de aula, porque a gente... É como se a gente os ameaçasse, né? Profissionalmente. Porque na verdade eles não eram professores de Inglês, né? E estavam... É sendo... Eles iam deixar a gente estagiar. Uma pessoa que não fala aquela língua. Então a gente percebia assim muito, muitos erros de pronúncia... É... Na explicação que quase não havia, entendeu? {**Pesquisadora:** Hurum} era muito assim. Por isso que ficou assim muito taxado. Ah, Inglês, não. Passa o ano dando o verbo *to be*. Eu acho muito difícil assim... É o aluno se interessar por isso. Só passa o verbo *to be*, verbo *to be*, verbo *to be* e pronto. E não é por aí, eu acho que a gente precisa... É ampliar o vocabulário deles. A gente... Eles precisam ter uma base muito boa, né? Dentro da escola, né? Dessa escola aqui, por exemplo, sou, eu, por exemplo, alunos novos, que não eram nossos. E a gente percebe isso. Que eles são arredios quanto a aprender... Né? Esse idioma. Eu tive um aluno que falava assim: Ah, eu odeio Inglês. Eu, pois é, mas a partir de hoje você vai ter que gostar de Inglês por que o Inglês faz parte da sua vida. Você sabe disso.

Pesquisadora: É verdade. E o senhor já fez algum curso de treinamento de professores? E se a resposta for sim, fez alguma diferença na sua prática pedagógica atual?

Professor: Não, eu não fiz. O que aconteceu aí foi um encontro que veio um canadense, um americano pra cá. E nós fizemos um, tipo um congressozinho de um dia só. Muito, muito pouco... né? Inclusive agora o governo tá abrindo, né? Inclusive foi, parecem, umas 600 pessoas para os Estados Unidos, né? Eu não sei quantos aqui de Manaus, do Amazonas. Inclusive, ontem, um amigo meu que foi e lá, eu quando eu o encontrei lá, eu encontrei, eu ele falou assim: Olha existe muito erro... Eu aprendi o ensinar deles do Inglês lá. {**Pesquisadora:** Hurum} entendeu? Ele é... Poxa, mas, lá a gente aprendeu assim e gramaticalmente é assim, aqui tão ensinando de outra maneira. Então, o ensinar deles lá, fica, assim, um pouco a desejar, né? Pra eles que eram professores de inglês, tal. Foi até comentar, tá vendo como eles não sabem tudo? {**Pesquisadora:** Hurum.} é... Então é... Eu na inclusive vou estar aberto de novo essa... Essa... Essa facilidade, né? Pra gente. Mas, nós só podemos depois de ser... É... Ser efetivos. Que por enquanto nos somos concursados e estamos no estágio probatório. {(**Pesquisadora:** Hurum.)} Então, só daqui a 2 anos que nós vamos poder concorrer, né? A essas idas para os Estados Unidos. Eu acho que a... A SEDUC, a Secretaria, eu acho já que a gente não pode ir e eles querem desenvolver muito mais isso, o aprender, o ensinar da Língua Inglesa na escola pública, então eles deviam trazer e preparar a gente aqui. Se ficar mais oneroso mandar gente pra cá, que dê aula pra gente, né? Dê uns macetes, né? Tal. Então eu acho que a secretaria falha nesse sentido, na questão de apoio. Bom, como você bem viu né? Antigamente o professor de Português dava aula de Inglês. {**Pesquisadora:** *poderia.*} Hoje não mais, né? Mas, eu acho que se a gente vasculhar por aí, provavelmente tem algum professor que tá dando a disciplina que não é dele.

Pesquisadora: Hurum. E quais são as principais necessidades dos seus alunos? E o que o senhor faz, assim, para tentar suprir essas necessidades?

Professor: A necessidade deles é... É... Aquela questão do... Do... Das aulas serem mais virtuais. É... Música é... Leitura, eles têm muita dificuldade de leitura. A vergonha... Eles têm vergonha de pronunciar de falar determinada palavra. Tem

alunos que são assim... Um espetáculo lê que é uma maravilha. Mas, tem uns que não. Eles não têm... É... A timidez impede de eles falarem a língua. **{(Pesquisadora: humrum)}** Têm medo de errar. Não sei. Eu penso assim.

Pesquisadora: E que aspecto o senhor considera assim... Importante quando o senhor prepara uma aula? Importante ou mais importante para o senhor preparar a aula para essa turma?

Professor: Ah, os recursos que a escola pode me oferecer, né? Só o Datashow não. Eu preciso pesquisar. Eu preciso de mais livros. Eu preciso de uma biblioteca maior. Eu preciso até de uma biblioteca de Língua Inglesa. Eu preciso de livros didáticos. Eu preciso de livros paradidáticos. Eu preciso é, como é que fala? ... É despertar o interesse. Se eles não lá têm uma aula mais ou menos, ele não tem interesse nenhum. Tanto é que quando eu boto uma música, por exemplo, eles não... Têm interesse. Por exemplo, um filme, um trecho de um filme, uma entrevista. Eu percebo que eles têm mais... É... Abre-se mais, eles são mais receptivos. Eu percebo isso.

Pesquisadora: E... O senhor se acha confiante em ensinar Inglês?

Professor: ... Sim... **{Pesquisadora: Hurum.}** né? Eu não posso dizer para você que não. Mas, eu sinto que falta muito para mim. Porque quando você desce muito seu nível, você perde muita coisa. Eu não tenho, por exemplo, um Inglês fluente. Eu me viro, entendeu? Tenho um amigo que fala, né, I book the face né? Eu livro a cara né? **{((Risos))}** Mas, não é bem por aí. Mas, não tenho medo, né, de enfrentar esses desafios nenhum não.

Pesquisadora: E... O senhor se acha uma pessoa aberta é... É... Para acolher as considerações dos alunos?

Professor: Sim. Eu acho que inclusive, tenho alguns alunos, uma minoria muito né? Que... Eles trazem, poxa professor essa frase assim é... Não seria melhor porque é... Porque tenho alunos que fazem Inglês aí. Essa... Essa... Por exemplo, dentro de uma frase, quando tem o mesmo verbo, quando é uma locução verbal o segundo verbo não tem que ter a partícula to? **{Pesquisadora: Hurum.}** né? Aí a gente fica assim meio na dúvida porque eu tô copiando o que o livro tá dizendo, entendeu? **{Pesquisadora: Hurum.}** É, não, vamos ver. Eu vou pesquisar, eu vou procurar ampliar mais esse negócio para você. Entendeu? Eu preciso não eu não sou... O

dono da verdade né? Dentro da sala de aula. Eu não posso ser assim. Eu tenho que... Eu tenho que ser aquela pessoa que vai .. É. Abrir os caminhos, mostrar os caminhos, né? Eu preciso trazer isso para o meu lado, não contra mim. Eu preciso disso. Aí a gente percebe na diversidade das aulas. Né? Que a gente consegue despertar um pouco disso. Hoje você assistiu a minha aula lá dos advérbios, né? Tem alguns alunos que comentaram e aquelas alunas são. São assim bem interessadas. Inclusive a Geovana, ela... A segunda que tava questionando lá, ela... Eu percebo assim, eu tava na afirmativa e ela já: aí na negativa como é que fica? Entendeu? {**Pesquisadora:** Hurum.} Então, a gente... É... Eu fico legal com isso. Eu fico contente com isso, com esse interesse deles.

Pesquisadora: Hurum... E... Qual a importância... Em sua opinião, qual a importância da gramática para o ensino-aprendizagem da língua inglesa?

Professor: Gramática é a base né? É o falar corretamente né? É o falar fluente. Nós podemos aprender o Inglês que é... O aprender Português, por exemplo, nós vamos sempre repetir aquilo que nós estamos ouvindo das pessoas que estão a nossa volta. O Inglês também, eu acredito assim. Mas, a gramática, ela é importante porque vai te dar a estrutura correta de como... {**Pesquisadora:** Hurum.} Não só a pronuncia, mas também de como formar a frase. Você é... Explicar o seu... O seu... Entender. Como explicar uma determinada situação usando o inglês? Então, a gramática é importantíssima isso.

Pesquisadora: E como o senhor ensina, assim, um ponto gramatical. Como o senhor procura fazer?

Professor: Ah, como eu fiz hoje. Eu faço... Eu coeto... Vamos trabalhar os advérbios de tempo. Então eu coeto todos os advérbios de tempo. Qual é a estrutura? O advérbio de tempo, ele tem que ficar antes do verbo principal, depois do verbo auxiliar? Como é que é o verbo *to be* dentro da estrutura dos advérbios de tempo? Entendeu? Eu procuro trazer. Mas, assim é... Há um momento em que eu deixo a gramática como pano de fundo. Ah vamo passar a vida toda vendo o verbo *to be*. Eu acho que o verbo *to be* tem que ser pano de fundo, porque ele é estrutura, entendeu? Ele vai estar lá, mas, eu posso trabalhar ele junto com os textos, com as músicas, né? Com os diálogos. Eu posso fazer isso. Posso explicar e mostrar lá dentro. Olha, aqui dentro dessa fala existe o verbo *to be*. Não necessariamente eu

vou ter que dizer: olha, a estrutura do verbo *to be* é essa, essa, essa. Entendeu? Eu posso trabalhar o verbo e a gramática como pano de fundo.

Pesquisadora: Hurum. Eu entendo. E em sua opinião, a produção oral é menos importante do que a produção escrita da língua ou não? Como o senhor vê isso?

Professor: Eu acho a oral, ela mais importante do que a escrita. Assim...

Pesquisadora: Por quê?

Professor: Porque é o que vai... É... A comunicação. A comunicação vai ser feita mais pela fala. Eu vou conseguir me comunicar com as outras pessoas oralmente, né? E quando eu vou para a escrita, a coisa demora um pouquinho mais. É muito mais lenta, né? O Marcos Bagno sempre falou né? A fala ela corre enquanto que a escrita se arrasta, né?

Pesquisadora: E o que o senhor acha de corrigir o aluno em uma atividade oral? É... O senhor corrige com frequência, de vez enquanto, raramente, quase nunca?

Professor: Corrijo. Quando eu faço perguntas, por exemplo, as resposta são muito... Muito... É... Assim... Resumida. Aí, quando eu corrijo eu falo... É... Peço para eles dá as respostas completa né? Dentro da estrutura, né? Gramatical, claro. Que tem que usar isso aí. Quando, até explico também... Quando vocês tiver um domínio podem até simplesmente dizer simplesmente um *Yes ou no*. Vocês podem fazer isso aí. Mas, no momento quero Yes, I am, no, I ... I am not. Entendeu? Quero dentro da estrutura. Então eu deixo isso bem claro para eles. E corrijo na maior garra. Das boas intenções e tal.

Pesquisadora: O senhor dá aula para adulto também né?

Professor: É...

Pesquisadora: Ou só para os adolescentes?

Professor: Não. De manhã e tarde, só para adolescente. Adulto eu faço Língua Portuguesa.

Pesquisadora: Faz Língua Portuguesa, né?

Professor: Língua Portuguesa.

Pesquisadora: Hã. O senhor acha que dar aula para adolescente é a mesma coisa que dar aula para adulto? Diferente?

Professor: Não, o adolescente... Ele é muito mais “up”. Muito mais para cima para poder ... É... Eu tenho que inovar. A aula que eu dou para o adulto eu não posso, dependendo do adulto, por exemplo, eu tô dando aula para o EJA, umas pessoas... Pessoas que assim, perderam um pouco do curso da história, entendeu? Então, estão voltando, recuperando o tempo perdido. Então, eu tenho que fazer aulas diferenciadas. Eu falo muito mais dando aula para adultos do que para adolescente. O adolescente não... Você chega, olha: Poxa, não tô conseguindo ligar esse data show. Ele vai lá e liga para você. Ele conhece tudo, entendeu? Então, o adolescente ele ajuda muito mais a gente.

Pesquisadora: O senhor acha importante fazer uma revisão no início da aula?

Professor: Ah, sim. Eu tenho que fazer revisão, e eu tenho que contextualizar tudo aquilo que eu... Que eu vou explicar. Não posso... Não posso deixar eles assim muito solto. Eu preciso... Olha a nossa direção é essa, entendeu? Então eu tenho que contextualizar. Eu preciso fazer isso. Eu tenho que saber o que eles sabem a esse respeito. Por exemplo, quando eu levo um texto sobre o aeroporto, eu pergunto... Quem viajou? Os mesmos sinais que tem aqui no aeroporto internacional aqui, tem lá na Alemanha, tem nos Estados Unidos?

Pesquisadora: É... Quem o senhor acha que dever falar mais em uma aula de inglês? O professor ou o aluno?

Professor: Bom, o professor tem que... ((risos)) contextualizar. Mas, o professor tem que arrancar deles aquilo que eles sabem né? E dentro da Língua Inglesa, falando Inglês com eles. E só assim, a gente só vai aprender falando, né? Eu não posso ficar perguntando as coisas para eles em português, eu tenho que puxar eles, arrancar deles essas coisas tudo em inglês. O aprender é isso.

Pesquisadora: E o senhor acha que o exercício de repetição das palavras e das expressões por parte do aluno ajuda é... Os ajuda a pronunciar melhor?

Professor: Ah, sim.

Pesquisadora: Ou pronunciar corretamente?

Professor: É. Não, ajuda sim. De repente tem palavras que a gente não consegue falar, né? Tem a questão do aparelho fonador, que nós somos acostumados a falar uma língua que nasceu com a gente, né? Aí eu vou falar uma língua diferente, eu vou ter alguma dificuldade no falar. Então, essa questão da repetição, ela é muito importante, tá? Mas, precisa é... Fazer com que eles vão ampliando, entendeu? Descobrimo. O dicionário, ele mostra como é que você vai falar a pronúncia de certa palavra corretamente. Agora ele precisa ter, entender ali como é que funciona. Que é aquela questão da transcrição fonética.

Pesquisadora: Então, é... Em sua opinião, né? Nessa turma, agora, há pouca produção oral por parte dos alunos ou tá de acordo com o que o senhor espera da turma... A fala deles?

Professor: Não, eu espero muito mais deles. Ainda não tá muito. Porque essa é uma turma que eu peguei agora. Não era minha turma do ano passado, por exemplo. Então, a minha turma do ano passado eu sei o que eu vou cobrar deles, né? Então, essa sondagem que a gente faz no primeiro bimestre é muito isso. É tirar dele o que eles sabem para eu poder... É... Trabalhar. Como é... Com... Como é que vai ser meu dia a dia... É, é... Direcionamento para eles dentro da língua? Então, eu preciso explorar muito isso aí. E não dá pra gente cobrar algo que não foi dado, entendeu? Então, às vezes, geralmente quando a gente pergunta: "Ah não. A professora não deu isso". Mas, a gente sabe que deu porque tá dentro do contexto, do contexto a gente não sai, tá sempre cobrando.

Pesquisadora: O senhor acha importante então criar contexto para as atividades que o senhor, que os alunos realizem em sala de aula? O senhor vai dar uma atividade para eles e...

Professor: É... Muito importante. Inclusive o sair da escola seria muito mais importante. Por exemplo, ir ao Teatro Amazonas, por exemplo. Nós podemos conhecer tudo lá dentro e tudo falado em Inglês. Então, essa parte do sair da escola, ela é muito complicada pra gente. Porque nós temos que preparar autorização e isso não se faz do dia para a noite. O que ajudaria bastante a gente seria uma sala temática, por exemplo, uma sala onde que daquela porta para dentro você vai falar inglês. Mas, tudo aqui... O mundo aqui vai ser de língua inglesa, então essa sala temática ajudaria muito nessa questão de contextualizar.

Pesquisadora: O senhor acha que esse contexto deve estar ligado às experiências e conhecimentos de mundo dos alunos?

Professor: Exatamente. Exatamente. Eu aprendi que a gente aprende a falar qualquer língua em até 75 dias. Mas, a gente precisa estar lá naquele país. Lá não tem jeito né. Você vai levantar você vai acordar, você vai almoçar tomar café, tudo falando aquela língua. Você vai ter que se comunicar, entendeu? Então, esse aprender ele é muito mais... Muito mais rápido do que aqui. Porque aqui você fala inglês aqui. Daqui a pouco você sai ali fora da escola e já tá falando a outra língua. Eu peço a eles também a questão de sempre usarem lá fora tudo o que aprendeu aqui, né? O que eu tava falando hoje, de, é... Como é que vocês falam quando a gente quer saber o nome de alguém, qual é a pergunta? Por que vocês sabem isso? Por que vocês nunca esqueceram isso? Porque vocês usaram muito, vocês vêm usando. Vocês vêm usando isso aí desde o sexto ano. Entendeu? Então isso ficou muito em vocês. É como é que fala? Agregou. Você usa muito mais isso aí, o “*how are you?*”, por exemplo, né? O de onde você é? Então, isso aí ficou muito internalizado. Então não vão esquecer nunca isso. Por que não com as outras coisas, né? Por que eu não coloco no meu dia-a-dia, né? Esse o que eu to aprendendo hoje na sala, entendeu? Agora o que acontece é:: quando saiu da escola, saiu da sala de aula, acabou, entendeu? Eu não vou mais usar. Por que a pessoa que vai falar comigo não vai falar a minha língua. () aí a gente ensina pra ela, porque a gente vai mostrar o caminho, mas é você quem vai desvendar isso daí. Há até quem diz que não existe um péssimo professor, existe um péssimo aluno. Porque se ele não correr atrás, ele não saber aquilo que ele quer, ele fica muito aquém do que a gente espera e para a vida deles também.

Pesquisadora: E o senhor acha que... Os seus alunos trabalham melhor em pares, em grupos ou assim... A classe inteira?

Professor: Olha, eu não trabalho muito em grupo. Eu trabalho a classe inteira, eu acho melhor assim. Por exemplo, quando eu quero fazer... Eu faço uma pergunta indireta para um aluno..., né? Por exemplo, pergunte a fulano qual é a idade dela. Então aí, eu posso ir de um lado ao outro da sala, eu posso fazer essa interação entre eles dentro da sala. É uma maneira de a gente forçar, como é que seria? Aí às vezes eu faço uma pergunta indireta e pergunto como é que seria uma pergunta

direta para a pessoa, então às vezes eles têm até dificuldade, aí eu explico como é que deve ser e aí a gente vai caminhando dentro do contexto.

Pesquisadora: E qual o tipo de atividade que eles mais gostam de fazer? E esse tipo de atividade permite que eles sejam mais fluentes na língua?

Professor: É... Por exemplo, eu faço dinâmicas, né? Então, tem as dinâmicas de números, né? A dinâmica de perguntas.

Pesquisadora: O senhor Faz jogos?

Professor: Jogos não. Mas, eu porque eu não tenho tempo é... Eu não procuro... Eu não pesquisei. Mas, é... Seria muito interessante, né? Dentro da sala de informática, eu poderia, por exemplo, trabalhar a essa questão de jogos. Eles se interessam muito por isso, né? Videogames. Até que aparece: o que é que quer dizer isso aqui professor? Onde é que você viu isso? Porque nunca se faz tradução só a palavra, ela tem que tá dentro de um contexto porque senão você pode ficar divergente à tradução. Então, eu sempre falo você tem que trazer um contexto, só a palavra vai ficar muito vago. Então, eles são a questão definida que eles gostam mais mesmo é a questão de dinâmica. Aí prende a atenção, eles vão rever todo o procedimento, a gramática, a estrutura.

Pesquisadora: Em sua opinião, qual é a pior coisa que pode acontecer em uma aula?

Professor: Eu não saber... Eu não ter domínio dentro da sala e domínio de conteúdo. Isso aí para mim seria assim humilhante. Ele me perguntar uma coisa e eu não saber. É... Numa faculdade você fala "É, realmente esse assunto não é da minha área, eu posso pesquisar e trazer para você". Eles não vão entender isso, eles vão já taxar a gente por algum adjetivo pejorativo. Entendeu? Eu, a pior coisa seria esse. É, por exemplo, você chegar à sala de aula e não saber o que dar. O que você vai fazer com ele? ... Né? ... Você tem que ter sempre um plano B. Já aconteceu de você preparar uma aula perfeita e aí você, quando vai fazer a sondagem, você tem que modificar todo o seu esquema de aula, todo aquele plano que você fez tem que modificar o esquema. Às vezes acontece isso. E a gente tá preparado pro plano B e pro plano C

Pesquisadora: E qual é a melhor coisa que pode acontecer?

Professor: Ah, a melhor coisa é eles entenderem tudo isso aí e praticar e usarem e conversarem entre si e conversar comigo lá em baixo no pátio, aonde eles me encontrarem, entendeu? Isso seria mais legal. Seria o supassumo né? ((risos)) de toda a aula.

Pesquisadora: O que o senhor acha da tradução em sala de aula? ... Traduzir...

Professor: Eu não gosto muito da questão de tradução. Eu gosto que eles entendam né? Até a tradução, eu até falaria em inglês para eles, né? Não daria tradução. Por exemplo, "house". Como é que seria "house"? Né? Faço gestos e tal, para que eles entendem o que seria a determinada palavra, a determinada frase ou o contexto. Eu acho mais válido.

Pesquisadora: O senhor costuma refletir sobre a aula dada, faz anotações?

Professor: Bom, uma aula... É sempre diferente da outra. A aula que eu tô dando em uma sala... Se eu for dar, mesmo que seja o mesmo contexto, eu vou fazer diferente. Porque, de repente algo que não funciona nessa... É... Eu não vou usar mais ali, entendeu? Aí eu vou ter que encontrar uma, outra maneira de explicar. É a mesma coisa de você explicar é... um determinado conteúdo e aí você pergunta "Todo mundo entendeu?". "Ah, eu não entendi, tal". Aí você explica de novo de outra maneira. E aí aquilo que você pensou que tinha entendido da primeira vez, só foi entender na segunda vez que você explicou. Então, pode acontecer isso.

Pesquisadora: De que maneira o senhor acha que contribui para o processo de ensino - aprendizagem dos seus alunos?

Professor: Bom...

Pesquisadora: Qual a contribuição que o senhor pode estar dando para eles? De que maneira o senhor contribui... Com o ensino-aprendizagem deles?

Professor: Ah, de tudo que eu ensino para eles, né? Aquela questão que eu te falei, né? De tudo que eu ensinasse e que eles colocarem em prática. Eles vão sair daqui falando. Se bem que eu acho, que apesar de tudo que a gente ensina aqui, eles precisam de um... Um cursinho paralelo. Nós tivemos até alunos aqui o ano

passado, que quando vinha alguém de fora, eles vinham conversar com eles. Eles iam receber essas pessoas que vinham de fora, dos Estados Unidos, por exemplo. E tinha uma... Um envolvimento aqui dentro da escola. E tinha um comprometimento lá na outra escola, entendeu? Então ele não ficava só aqui na escola. Ele tinha outro cursinho que ajuda ele a ampliar o vocabulário dele, entendeu? É isso que eu penso.

Pesquisadora: E porque o senhor adota os princípios metodológicos que o senhor usa na sala de aula? O senhor trabalha desta maneira por quê?

Professor: Por acreditar naquilo que eu... Eu aprendi. Então, é aquilo que eu espero que eles vão poder reproduzir dentro da vida deles. É isso eu, eu... que a gente espera, né?

Pesquisadora: O senhor considera essa turma do 8º ano retraída e pouco participativa ou o senhor acha que eles participam bem? ... Ou o que o senhor acha que pode ser feito para melhorar? O que o acha?

Professor: Não, alguns são retraídos, aquela questão da timidez, né? Mas, tem uma turma lá... Uma minoria que desenvolve bem dentro da comunicação da língua mesmo, né? Mas, eu... Eu ainda penso que seja uma ... Uma parcela muito pequena. Eles precisam ampliar um pouquinho mais. Mas, a gente tá sempre em busca de coisas novas para eles de... Uma aula diferenciada.

Pesquisadora: Hurum. Para terminar. O que o senhor acha né? Para a gente resumir, do Inglês na escola pública?

Professor: Bom, o Inglês em escola pública? ... Eu vou até voltar àquela questão onde pessoas que não eram formadas na Língua Inglesa que tavam dando aula. Então, eles perderam um pouco do... Do foco. Tanto é que quando a gente vai contextualizar alguma coisa, vai fazer uma avaliação diagnóstica para saber o que eles sabem, fica muito aquém. Eles pronunciam diferente. Então, a gente espera que com essa mudança que isso vá mudar um pouco. Mas eu ainda acho que isso vai levar um tempo ainda. Mas, a gente precisa melhorar essas questões da nossa... dos nossos recursos dentro de sala de aula. Nós precisamos melhorar isso. Temos que buscar né? Coisas novas para dentro de sala de aula. Uma ideia que seria perfeita seria a sala temática. Porque aí, a gente criaria um mundo para eles dentro de... Da cultura. Então, eles... Eu, eu acho que fixaria muito mais. Eles teriam mais é

facilidade em aprender e despertar o interesse, né? Porque a gente fica muito na sala de aula, né? Tenho aluno que acha que é entediante. Eles passam o dia todo dentro de sala de aula. Então tem que ser algo diferenciado. Por isso que à tarde, que você só vem à tarde, à tarde pra eu dá mais vazão a essa... () do relaxamento, da liberdade. Não pode ser assim muito solto, porque eles confundem muito. Tem que colocar limites, né? Que são adolescentes. Tão a toda carga de gás, a toda a energia. Então, a gente tem que preparar nossas aulas, é..., por exemplo, principalmente no período da tarde é um pouco mais light. Por isso que eu dou mais vazão para a conversação, perguntas, dinâmicas, né? E é isso.

Pesquisadora: Tá bom, professor. Muito obrigada por sua participação.

Professor: Espero que eu tenha respondido todas as suas perguntas e se for necessário a gente volta e explica tudo de novo.

((risos))

Pesquisadora: Tá bom, obrigada.

ANEXO IV – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

ENTREVISTA I

Pesquisadora: Qual o seu nome?

Aluna: Bruna.

Pesquisadora: Bruna, qual a sua idade?

Bruna: Eu tenho treze.

Pesquisadora: Treze, e o que você acha do Inglês na escola pública?

Bruna: Bom, acho que tem melhorado bastante, os professores, eles são bem dedicados. Eles nos ajudam a ter mais conhecimento e também para nosso futuro, pra que depois nós temos uma profissão que exija isso porque, é porque agora nós temos que ter isso senão nós não temos uma profissão fixa.

Pesquisadora: E você estuda Inglês numa escola de idiomas?

Bruna: Eu estudava no ano passado, agora não.

Pesquisadora: É muito diferente?

Bruna: Não, é um pouco mais puxado porque aqui na escola a gente tem várias disciplinas, né?... Lá é mais fixo só no Inglês, aqui não, mas eu acho que eu tenho mai... Melhor rendimento aqui na escola do que no curso.

Pesquisadora: E como você aprende uma língua? Como você acha, assim, que aprende uma língua?

Bruna: Ah, acho que, convivendo, né...? Sei lá, tendo noção do que você tá falando, porque não adianta você aprender Inglês sendo que você nem entende o que a pessoa tá falando. É, o que o professor mais () a gente através de músicas, diálogos, muitos diálogos, assim vai acabar que a gente vai aprender.

Pesquisadora: E como você acha que... Quem você acha que deve falar mais numa aula de Inglês, o professor ou o aluno?

Bruna: Bom, essa pergunta é meio difícil, eu acho que o aluno, porque quanto mais o professor vê interesse, ele mais se aprimora na língua, mas é claro né, o professor tem que falar pra poder explicar, mas eu acho que tem que usar esse diálogo pra ajudar os alunos.

Pesquisadora: E você acredita que o exercício de repetição das palavras por parte dos alunos ajuda a pronunciar corretamente?

Bruna: Claro, né, é óbvio, acho que se a gente for treinando a gente consegue qualquer coisa.

Pesquisadora: O que você acha do professor corrigir o aluno na hora em que está fazendo uma atividade oral?

Bruna: Ah, bom, é meio constrangedor, eu acho. Mas assim, se for por bagunça, ou por ele falar uma coisa errada, acho que ele tá certo, porque a gente tem que corrigir o erro, na verdade, ele é o professor, então ele tem que ensinar a forma correta.

Pesquisadora: E, em sua opinião, há pouca produção oral na tua sala, ou tem o suficiente?

Bruna: Bastante, huu, bastante, mesmo. O professor, principalmente quando ele vai fazer alguma coisa com a gente, ah, ele ensina... Que o Inglês não se torna uma coisa chata, a gente não fica toda hora copiando. Ele, ele usa mais a parte do diálogo, pra gente realmente aprender, claro, que realmente nós temos que escrever porque do que adianta a gente falar uma palavra e não saber escrever.

Pesquisadora: E o que você acha da tradução em sala de aula?

Bruna: Bom, principalmente quando, no ano passado, a gente fazia muita esse negócio de música que o professora passava pra gente. Que ela passava a música, a gente tinha que, nós, a nossa turma tinha que fazer a tradução de cada palavra, e também é importante porque se você não souber o que você tá lendo, não tem noção nenhuma do que você tá fazendo.

Pesquisadora: E você acha importante o professor fazer uma revisão da aula anterior no início?

Bruna: Ah, com certeza, porque, como a gente tem muito professor, a gente tem nove tempos de aula, acaba que a gente esquece também. Sempre quando é assim, a gente acaba o ano letivo, no começo acho que tem que ter um resumo de tudo o que a gente fez.

Pesquisadora: E você acredita que o vocabulário é importante pro aprendizado da Língua Inglesa?

Bruna: Sim.

Pesquisadora: É, você acha que é importante o professor, por exemplo, sempre antes de ele passar uma atividade pra você, ele contextualizar, situar aquela atividade, explicar bem, o que você acha?

Bruna: É, porque, se o professor não explicar como é que a gente vai fazer, é..., sempre lá na minha sala, ele explica muito, ele brinca muito. Então, não se torna uma coisa assim, coisa, porque alguns professores passam e é o Deus dará. Você faz se você souber, se você quiser, mas lá não, sempre tem uma consciência do que você tá fazendo porque o professor passa, a gente pensa assim, às vezes, que é um monstro, mas quando ele explica, a gente se toca e, nossa! bem rapidinho, a gente entende rápido.

Pesquisadora: E você acha que esse contexto que ele cria na sala de aula, né, pras atividades, deve estar relacionado à vida de vocês lá fora?

Bruna: Óbvio, claro, as coisas que a gente aprende aqui na escola, coisas, são coisas cotidianas, é pra nosso bem mesmo na sociedade, aqui na escola eles formam "cidadões" e pessoas.

Pesquisadora: Você acha que é melhor trabalhar em pares, em grupo ou a classe inteira?

Bruna: Olha particularmente eu acho que em grupos, assim porque, sei lá, mas também sala inteira porque ninguém consegue fazer nada sozinho, eu gosto de trabalho de grupo porque a gente exercita mais nossa mente.

Pesquisadora: E você acha que essas atividades das quais você gosta te ajudam a ser mais fluente na língua inglesa?

Bruna: Ah, com certeza porque quando a gente faz alguma coisa que a gente gosta sai mais natural, mais bem feito e prazeroso.

Pesquisadora: E você acha que o professor deve seguir, é o livro o tempo inteiro ou ele deve fazer outras atividades em sala de aula

Bruna: Ah, com certeza não. A gente acha que o livro, claro ele é essencial, que ele ajuda muito a fazer as atividades, mas eu num, sei lá, às vezes, é... O professor, principalmente o nosso, ele como ele... Falei... Na pergunta anterior, ele nos diz que tipo... O Inglês, ele tem que ser uma coisa fácil, que estimule o nosso conhecimento e que não nos desgaste tanto, então, eu acho que o livro não tem que ser usado toda vez. Essas brincadeiras, esses diálogos, essas músicas que a gente tem com a tradução ajuda muito mais do que o livro.

Pesquisadora: E qual a importância da gramática para ensino da Língua Inglesa pra você?

Bruna: Total, porque é como se fosse Português, só que é outra língua, a gente tem que estudar cada passinho, é, a ortografia e etc.

Pesquisadora: E qual é a melhor coisa que pode acontecer numa aula?

Bruna: A melhor coisa? Nossa difícil essa pergunta. Acho que é divertir todo mundo usando o ensino e, aquele povo ali, todo mundo, se satisfazer com a aula, todo mundo participar, todo mundo fazer atividade. E é isso que o nosso professor faz.

Pesquisadora: E qual é a pior coisa que pode acontecer?

Bruna: Ah, passar dois "tempo", o professor só colocando o livro pra gente copiar, copiar, copiar e, no fim de tudo, num rola nenhuma brincadeira, num rola nenhuma descontração.

Pesquisadora: E você acha que essa turma da qual você faz parte é uma turma pouco participativa, ou é uma turma que participa bem? Você teria alguma sugestão pra melhorar?

Bruna: Olha, acho que todo mundo tem certa opinião. Na minha sala, pelo menos, acho que a gente é boa no Inglês, porque tem, acho que no mínimo, umas seis pessoas que sempre participam bem e tiram notas boas. É que o povo tem muita,

vamos supor, vamos dizer timidez: acaba não falando, mas, o professor, ele num deixa aquela coisa, aquele clima tenso na sala, ele, ele gosta de () justamente pra isso, pra gente participar das atividades, não ter nenhuma dúvida. Sempre que ter, se tiver uma pessoa com dúvida ele explica de novo, e quantas vezes for preciso pra que a sala toda participe e entenda o que tá explicando.

Pesquisadora: Muito obrigada. Obrigada Bruna, tá bom?

ENTREVISTA II

Pesquisadora: Bom dia.

Aluno: Bom dia.

Pesquisadora: Qual o seu nome?

Aluno: Gustavo.

Pesquisadora: Gustavo, um momento Gustavo. Gustavo, ah, o que você acha da... do Inglês na escola pública?

Gustavo: É muito importante, pelo menos a gente aprende muito e, quando a gente for pra outro país, a gente já sabe falar.

Pesquisadora: E você estuda Inglês numa escola de idiomas?

Gustavo: Não.

Pesquisadora: Ah, qual a sua idade Gabriel?

Gustavo: Doze anos.

Pesquisadora: Doze anos. Como você acha que se aprende uma língua?

Gustavo: Eu acho que em grupo, ou quando a gente faz alguma música, a gente tem que saber a tradução ou fazendo trabalhos assim, aí, ou o professor fala na aula explicando e aí a gente pergun..., ele vai perguntando das pessoas, dos alunos.

Pesquisadora: E quem você acha que deve falar mais na aula, o aluno ou o professor?

Gustavo: Eu acho que o aluno, por exemplo, ele, por exemplo, pelo menos, ele aprende e pelo menos não passa vergonha depois noutro lugar.

Pesquisadora: E você acredita que o exercício de repetição das palavras ajuda na pronúncia?

Gustavo: Ajuda pelo menos a gente não esquece. A gente aprende mais.

Pesquisadora: E o que você acha do professor traduzir na sala de aula, o que você acha da tradução?

Gustavo: Eu acho que tradução, pelo menos a gente vai saber o que a gente tá falando e depois não passar vergonha em algum lugar, por exemplo, a gente falar uma coisa e é outra coisa.

Pesquisadora: Em sua opinião, a produção oral, no caso falar, é mais importante do que a escrita? Ou não?

Gustavo: Não, eu acho que não. Eu acho que os dois são muito importantes. Por exemplo... É... Por isso que a gente vai saber como é escrever ou falar. Os dois são muito importantes.

Pesquisadora: Você acha que o professor deve corrigir o aluno na hora de uma atividade oral?

Gustavo: Sim, é porque se a gente falar errado, aí o professor tá lá pra ajudar, pra ensinar a gente.

Pesquisadora: Você acredita que o vocabulário é importante para o aprendizado da língua inglesa?

Gustavo: Sim.

Pesquisadora: Vocabulário, aquelas palavras que o professor fica dando... Mesa não sabe o que... Pra você aprender...

Gustavo: Ah,... E. Tá... É importante, é importante, porque aí a gente vai saber, a gente vai saber o vocabulário.

Pesquisadora: Você acha importante o professor fazer uma revisão no começo da aula?

Gustavo: Sim, porque, se, por exemplo, a gente esquece aí ele faz a revisão pra poder a gente lembrar e fazer falar bem ou escrever bem.

Pesquisadora: E você acha que o professor criar um contexto, uma situação pras atividades que vocês vão realizar na sala é importante?

Gustavo: É, porque essa situação a gente aprende muito. A gente pode fazer em grupo, ou o professor falando em sala toda.

Pesquisadora: E você acha que tem que estar ligado às coisas que você faz no teu dia-a-dia fora da sala?

Gustavo: Sim, porque quando perguntarem alguma coisa da gente, aí, a gente não sabe, a gente fica nervoso, aí sempre a gente fala a coisa errada.

Pesquisadora: Você acha que é melhor trabalhar em pares, em grupos, ou com a classe inteira?

Gustavo: Eu acho que a classe inteira, por exemplo, tem gente que não fala, aí tem uma pergunta e fica com vergonha, mas aí outro faz a pergunta e depois vai sabendo.

Pesquisadora: E que tipo de atividade você gosta mais de fazer?

Gustavo: Eu acho que mais falando, a oral, assim, toda a sala.

Pesquisadora: E você acha que essa atividade que você gosta de fazer te ajuda a ser mais fluente na língua?

Gustavo: Sim, porque aí a gente vai ficar sabendo as coisas, aí quando a gente não tem nenhuma pergunta... A outra... A gente tem uma pergunta e a gente fica com vergonha, mas o outro faz a gente já sabe.

Pesquisadora: E você acha que o professor deve seguir o livro o tempo inteiro, o que você acha das atividades que são feitas em sala de aula?

Gustavo: O livro é importante, mas eu acho que só copiar e copiar, a gente não sabe nada, é melhor falar mais do que, por exemplo, a gente aprende e num esquece.

Pesquisadora: E qual a importância da gramática na sala de aula, assim para ensino da Língua Inglesa?

Gustavo: Eu acho que gramática é muito importante, por exemplo, é igual Português. Português tem gramático e Inglês também tem.

Pesquisadora: Qual a pior coisa que pode acontecer numa aula?

Gustavo: Eu acho que falar errado e todo mundo começar a rir.

Pesquisadora: E qual a melhor coisa que pode acontecer?

Gustavo: A melhor coisa é que toda a sala saiba e não passe vergonha.

Pesquisadora: E você acha que essa turma da qual você participa é uma turma retraída ou uma turma que participa bem? Você tem alguma sugestão pra dar?

Gustavo: Quando o pessoal sabe e quer aprender, todo mundo participa, mas quando num tá com vontade, aí já não participa mais.

Pesquisadora: Você tem alguma sugestão?

Gustavo: Não, não.

Pesquisadora: Tá bom, obrigada.

ENTREVISTA III

Pesquisadora: Bom dia.

Aluna: Bom dia.

Pesquisadora: Qual o seu nome?

Aluna: Glória.

Pesquisadora: E qual é sua idade Glória?

Glória: Doze.

Pesquisadora: Doze anos, e o que você do Inglês na escola pública?

Glória: Olha, eu acho que é bom, mas tem que melhorar.

Pesquisadora: Tem que melhorar?

Glória: Tem

Pesquisadora: O que, por exemplo?

Glória: É. Eu acho que deveria ter, a gente deveria usar mais coisa que a gente ia aprender mais rápido. Porque tem professor, assim, o nosso professor, ele é bom porque ele meio que, a gente aprende brincando. Isso é bom porque às vezes, só na teoria, a gente não aprende. Então tem que melhorar isso.

Pesquisadora: E você estuda Inglês numa escola de idiomas?

Glória: Não

Pesquisadora: E como você acha que se aprende uma língua?

Glória: Ah, falando porque, a gente escreve só que é complicado, aí falando a gente pode... É mais rápido.

Pesquisadora: E quem você acha que deve falar mais na aula de Inglês, o professor ou o aluno?

Glória: Acho que isso depende, porque às vezes o professor tem que falar porque a gente tem que aprender. A gente tem que falar porque ele tem que saber se a gente tá aprendendo, então tem que ter os dois.

Pesquisadora: E em sua opinião, esse falar é menos importante, é mais importante do que escrever, é igual, o que você acha?

Glória: Eu acho que é igual porque a gente tem que saber escrever e tem que saber falar também.

Pesquisadora: E você acha que o exercício de repetição das palavras é... Te ajuda a pronunciar corretamente?

Glória: Sim... Sim,... (risos)

Pesquisadora: O que você acha da tradução em sala de aula, da tradução dessas palavras?

Glória: Ah, acho legal, porque às vezes a gente não sabe uma palavra aí ele explica pra gente o que é, aí quando a gente vai ver alguma coisa, a gente já sabe o que é.

Pesquisadora: E, o que você acha, quando você está falando, né, do professor corrigir o aluno numa atividade oral?

Glória: Acho que depende corrigir é uma coisa, agora tem professor que humilha, entendeu? É, então, então é bom que ele, se for uma coisa assim meio vergonhosa e, ele chama no canto assim e fala, mas se for outra coisa assim, pode, é, falar, porque a gente tem que aprender. É melhor errar na sala de aula, do que errar por aí.

Pesquisadora: E na tua opinião, na tua sala, há suficiente produção oral, né, suficiente fala, por parte dos colegas, por parte dos alunos de modo geral?

Glória: Ah, eu acho que não, porque, às vezes, quando a gente vai fazer alguma atividade oral, todo mundo se expressa, mas quando é pra explicação, a maioria não fala nada.

Pesquisadora: E você acha importante fazer uma revisão no começo da aula?

Glória: Sim, porque, como a Bruna falou, a gente tem muita palavra..., a gente tem muita matéria, e às vezes a gente esquece. Aí, quando ele revisa, assim, a gente lembra.

Pesquisadora: E o que você acha... Ah, sim... Você acha importante criar um contexto para atividades que os alunos realizam em sala de aula, o professor situar o que..., por exemplo, vocês vão realizar uma atividade, certo? Aí o professor vai criar toda uma situação... Olha vocês estão num banco, vocês estão num lugar X, explicar direitinho?

Glória: Ah, é bom porque a gente tem meio que saber como é que funcionam as coisas assim.

Pesquisadora: E você acha que isso deve estar ligado às coisas que você faz lá fora?

Glória: É a gente tem que usar a realidade, né? Porque é a realidade.

Pesquisadora: E você acha que é melhor trabalhar em pares, em grupo ou com a classe inteira?

Glória: Ah, eu acho que em grupo, porque às vezes, é, é melhor. A gente aprende assim com o amigo, e às vezes a gente sabe uma coisa que ele não sabe, ele sabe uma coisa que a gente não sabe. A gente vai, vai indo.

Pesquisadora: E você acha que o professor deve seguir o livro o tempo inteiro. O que você acha das atividades que são feitas em sala de aula?

Glória: Ah, eu acho que ele tem que explicar bem e usar livro com meio de atividade, porque o livro é importante porque a gente tem que aprender também a teoria, mas não usar direto assim.

Pesquisadora: Anham, e, voltando, essas atividades, essa atividade que você mais gosta de fazer na sala de aula, vocês acham que elas te ajudam a ser mais fluente na língua inglesa?

Glória: Sim, mas a gente tem que ver, porque às vezes ele ensina pra gente, só que a gente não treina, então não adianta nada. A gente aprende na sala e chega lá fora aí, é a gente esquece.

Pesquisadora: E qual a importância da gramática para ensino da Língua Inglesa?

Glória: É muito importante porque, eles meio que se ligam. A gramática, a gente tem que saber, porque tem algumas regras que funcionam no Inglês também. Se agente não souber, fica meio que complicado pra saber.

Pesquisadora: Qual é a pior coisa que pode qual a pior coisa que pode acontecer numa aula?

Glória: Ai, não sei. Ah, eu acho que, como o Guimarães falou passar assim, só texto, assim, porque a gente, meio que não aprende muito, porque a gente fica só lendo, aí fica muito entediado.

Pesquisadora: E qual a melhor coisa que pode acontecer?

Glória: Eu acho que aprender brincando.

Pesquisadora: Você considera sua sala é... Retraída e pouco participativa, ou você acha que é uma turma que participa bem? Você tem alguma sugestão?

Glória: Aliás, depende, porque tem umas atividades que a gente participa até demais, mas tem outras que, é o terror.

Pesquisadora: Tá bom, obrigada.

ENTREVISTA IV

Pesquisadora: Qual o seu nome?

Aluno: Laura.

Pesquisadora: E qual a sua idade, Laura?

Laura: Treze anos.

Pesquisadora: Tá, Letícia, o que você acha do Inglês na escola pública?

Laura: Eu acho bom porque quando a gente precisar assim, pelo menos já tem, e pelo menos é grátis, não precisa pagar e tal.

Pesquisadora: E você estuda em escola de idiomas?

Laura: Oi?

Pesquisadora: Você estuda Inglês em escola de idiomas?

Laura: Não.

Pesquisadora: Umhum..., e como você acha que se aprende uma língua?

Laura: Eu acho que se o professor também colaborar e a pessoa também tiver entusiasmo em aprender, eu acho que a pessoa aprende.

Pesquisadora: E quem você acha que, na sua aula de, na aula de Inglês, quem você acha que deve falar mais, o professor ou o aluno?

Laura: Acho que o professor quando, tanto também o aluno, porque o professor, ele já tem mais experiência, ele sabe mais o que a gente tem que falar.

Pesquisadora: E você acredita que o exercício de repetição ajuda a pronunciar as palavras corretamente?

Laura: Ajuda porque... Tipo... A gente fica repetindo, assim a pessoa fica na memória, fica repetindo, repetindo, repetindo, até um dia aprende.

Pesquisadora: E em sua opinião, falar é menos importante do que escrever ou é igual? O que você pensa sobre isso?

Laura: Eu acho que falar é mais importante do que escrever porque a pessoa, às vezes, assim, tem, não sabe o que expressar, assim, escrevendo, e falando assim é melhor.

Pesquisadora: E você acha que, o que você acha, na verdade, de o professor corrigir o aluno na hora que ele estiver produzindo, na hora que ele estiver falando, na produção oral?

Laura: Acho bom, porque, pelo menos, a gente vai aprendendo e a gente sabe que, o que realmente é a palavra, a frase.

Pesquisadora: E você acredita que o vocabulário é importante para o aprendizado da Língua Inglesa?

Laura: É porque, como a gente, por exemplo, vem alguém que é... A gente aprende Inglês e aí vem alguém que é de outra, de outro país, aí pelo menos a gente vai falando assim, o vocabulário, normal.

Pesquisadora: E o que você acha do professor traduzir em sala de aula? O que você acha da tradução?

Laura: Acho bom, por causa que pelo menos a gente vai sabendo o que que significa a palavra, a frase.

Pesquisadora: E você acha importante o professor fazer uma revisão no começo da aula?

Laura: Acho, porque pelo menos a gente vai saber, assim, lembrar do que a gente estudou.

Pesquisadora: E você acha que o professor criar uma, uma situação antes dele, é... Executar... fazer uma atividade, criar um contexto, você acha que é importante?

Laura: Acho. Ai meu Deus, eu acho por causa que, pelo menos, a gente vai saber o que que tá se passando, assim quando a gente vai dizer alguma coisa.

Pesquisadora: E você acha que isso deve estar ligado às coisas que você faz fora da escola?

Laura: Algumas coisas, sim, e outras até mesmo na escola que acontece.

Pesquisadora: Que tipo de atividades você mais gosta de fazer?

Laura: Várias, porque pelo me... Ah, às vezes quando cheguei aqui, aprendi várias coisas assim, ah... Ao longo do tempo e as coisas que eu mais gosto de falar é frase, é música que às vezes vem assim.

Pesquisadora: E você acha melhor trabalhar em pares, em grupos ou com a classe inteira?

Laura: Com a classe inteira, porque pelo menos todo mundo aprende.

Pesquisadora: E você acha que as atividades que você gosta de fazer te ajudam a ser mais fluente na língua inglesa?

Laura: Ajuda porque quando eu vejo alguma coisa já sei pelo menos o que é o significado, ou o que está se passando, falando.

Pesquisadora: E você acha que o professor deve seguir o livro o tempo inteiro ou, o que você acha das atividades que são feitas na sala de aula?

Laura: Eu acho legal, porque às vezes ele fala sobre o livro, às vezes ele fala com voz mesmo assim, é legal.

Pesquisadora: Mas você acha que ele deve seguir o livro o tempo inteiro?

Laura: Não, ele fica seguindo normal.

Pesquisadora: Qual a importância da gramática para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa?

Laura: Ah, é bom, por causa, ai... Porque pelo menos ajuda a gente, a saber, mais.

Pesquisadora: Qual a pior coisa que pode acontecer numa aula?

Laura: Ai vai ficar aqui... Oi?

Pesquisadora: Qual a pior coisa que pode acontecer numa aula?

Laura: Ahm, Pra mim é eu errar alguma coisa e o professor me corrigir.

Pesquisadora: E qual a melhor coisa que pode acontecer?

Laura: A gente aprender mais.

ANEXO V - AULAS OBSERVADAS

Aula 1 – dia 20.03.2014

((Alunos conversando))

Professor: Podem sentar-se agora ().

((Alunos conversando))

Professor: () então é mais ou menos isso aqui. Crie uma linha imaginária aí aqui você vai colocar um selo. O selo pode ser uma figurinha que vocês têm no caderno ou um desenho. E aqui vocês vão colocar o endereço (). O que eu quero que vocês façam aqui é... É colocar os dizeres aqui. Pra quem é quem tá manda, mas em inglês. Tá? Address, from, (). Aí na frente, eu vou pedir para vocês trazerem uma revista e vocês vão cortar uma paisagem de uma praia, de uma cidade, de um ponto turístico. Do que vocês quiserem e vão colar aqui atrás. Tá?

((Alunos conversando))

Professor: Tamanho? Uns 20 cm por 10 cm. () a proposta é fazer um cartão postal.

((Alunos conversando))

Professor: Tem gente que não trouxe (). Não esquecendo a ().

((Alunos conversando))

Aula 2 – dia 27.03.2014

Aluno: professor

((Áudio com ruídos))

((Alunos conversando))

Professor: Nem começou.

((Alunos conversando))

((Alunos conversando))

Professor: Ei! Sentou.

((Áudio com ruídos))

((Alunos conversando))

Professor: () até quando eu vou suportar isso? Eu já (passei) do meu limite... Agora, eu não quero mais nenhuma palhacinha ... Acho que não dá mais para ser legal com vocês. Tem que ser o carrasco ... Já chega ()... em cima de (). Eu sempre falei, vocês não se respeitam ... () Que papel feio aquele ... Psiu. () Isso não vai ficar assim não ... não vai ficar assim não. Pode anotar. A dona Benedita é muito liberal né? Diferente do diretor Orlando mas eu vou tomar providencia agora ... Acabou ein. Eu não quero mais nenhuma palhacinha de vocês. Agora vai ser aula, aula, aula e aula. O ano todo até 16 de Dezembro ... Já falei para você () não é assim que se senta () anda.

((Alunos conversando))

Professor: Eu não quero mais conversa.

((Alunos cochichando))

Professor: Ei, não entendeu o que eu falei. Sentada e vira para frente ... Ei.

((alunos em silêncio))

Aula 3 – dia 03.04.2014

((Alunos conversando.))

B: *Sometimes*

A: *Sometimes...* ((ruído)). I sometimes go to the Amazonas *Shopping*.... Então, olha, essa ordem ((shhh, Mateus)). Essa ordem aqui é a ordem que mais, que mais se usa, por exemplo, o que se usa mais é o *never*. A gente sempre quer dizer () eu não, né? O advérbio de negação. Aí depois vem sempre, frequentemente, ou com frequência, às vezes, geralmente, e *rarely*, e *seldom* coisa (). Ele é mais, mais raro de ser usado.

B: Como é que se fala?

A: *Seldom*.

B: *Seldom*.

A: Então, *Never* (nunca), *always* (sempre), *often* (frequentemente, com frequência), *sometimes* é às vezes, *usually* (geralmente), *rarely* (raramente) e *seldom* (raramente) também. () Os advérbios de frequência são usados em Inglês para falar sobre com que frequência fazemos algo. (), seguindo a ordem que eu falei, é a mais usada, né? Qual que nós usamos?

B: *Never e always*

A: Ou seja, no dia-a-dia na língua inglesa, a palavra *never* é muito mais usada que a palavra *seldom*. A figura, eu não tenho a figura aqui, tá? Não sei o que aconteceu com a figura. A figura sumiu. A figura demonstrativa () segue a mesma ideia.

((A chamando a atenção de alunos)): Eu posso aumentar o volume e posso abaixar sem problema nenhum para as minhas cordas vocais. Portanto, pare! Isso aqui é muito fácil, mas pode, ó, dá um nozinho na cabeça de vocês, tá?

A: A figura demonstrativa também segue a mesma ideia...

((A chamando a atenção de alunos)): Não bate aí, não bate aí...

A: *Not e never* () as menos usadas () *seldom*, a menos usada. Acontece que pra saber as palavras assim não é o suficiente para dizer que sabe tudo sobre elas. É

preciso usá-las corretamente. É como eu sempre explico pra vocês, que o que vocês aprenderem aqui vocês tem que usar lá fora. Tudo o que vocês aprendem de novo aqui, vocês vão fazer o que? Vão ampliar, vai adquirir, vai ampliar o vocabulário. Então não dá pra vocês aprenderem nada aqui, e não utilizarem lá fora, né? Uma coisa, hum... se eu pergun...pra qualquer aluno que eu perguntar assim: *How are you?* Todo mundo vai responder o que?

Alunos: *I'm fine, thank you.*

A: Por quê? Porque é uma coisa que vocês já aprenderam lá no início, desde não sei lá quando, não é uma coisa...

((A chamando a atenção de alunos)): Para de bater...

... Não é uma coisa nova. Então o que aconteceu? Vocês fixaram mais rápido. É... () Chinês. Ficou mais claro pra vocês, né? Aí depois disso aí, o que vem? Do *How are you?*

Alunos: *I'm fine, thanks.*

A: Não, não. Que outra que vocês fixaram bastante?

Professor e alunos: A idade, o que mais? *Good morning, Hello, Good afternoon, hello*, qual o seu nome?

{{(Alunos e professor ao mesmo tempo)}}

A: Por que tudo isso ficou na mente de vocês? Porque vocês usaram com mais frequência.

C: *Where are you from?*

A: Isso, *where are you from?* Tudo isso vocês... Tudo isso vocês colocaram no vocabulário de vocês. Tanto é que quando encontro alguém lá embaixo, () tudo em Inglês.

((A falando com alunos atrasados)): Vão entrando e vão sentando.

((B retomando a leitura da explicação)): Acontece...

A: Acontece que...

B: Portanto...

((A confirmando com aluno)): Portanto é?

A: Portanto, observe as sentenças abaixo... Tudo bem: *I always remember Danilo's brother*. Eu sempre me lembro do *brother* do...?

{{(Professor e aluno: Danilo.)}}

A: *My brother never goes to church*. Meu irmão nunca vai à igreja; *My father rarely watches soapoperas*. Meu pai raramente assiste novelas.

A: Se você observar, notará que a ordem dos advérbios de frequência em Inglês é praticamente a mesma do Português. A questão do, o que que a gente usa mais em Português, né? A gente sempre tá falando não. A gente fala muito mais não na vida da gente do que sim, né? A gente não tem esse hábito de tá sempre dizendo sim, né? ou às vezes ou sempre. Qual o que a gente usa mais? É o *never*, ou não.

B: Ou seja...

A: Ou seja, geralmente o advérbio vem entre o sujeito e o verbo, o sujeito e o verbo: *I Always remember...; My brother never goes* ((risos))...

A: Qual a posição do sujeito e verbo? O advérbio, nós vamos colocar entre o sujeito e o verbo, tá bom, gente? Tá bom?

A: *My father seldom watches...*

A: Isso vale pra todos os verbos, ou melhor, para quase todos. Quando nós falamos, né? Quando nós incluímos o nosso querido verbo *To be*, todo mundo sabe, né? a coisa, poderia dizer, a coisa muda um pouquinho de figura, né? Veja os exemplos abaixo: *He is always at home in the evening*.

A: O advérbio vem logo depois, não depois do sujeito, mas vem depois do verbo auxiliar, tá?

A: Ele sempre está em casa à noite; *I am never late for school*. Eu estou eu nunca estou né? Atrasado para a escola; *They are often* () Eles frequentemente estão (). Eles, tá?

A: Percebeu que ao usarmos o verbo *To be*, o advérbio é colocado depois dele, não adianta perguntar o motivo pelo qual em Inglês é assim, o negócio é aprender, tá? Ah, é aquela velha história, ah, por que isso aqui chama lousa?

Alunos: Por que... {{(A: Porque houve uma convenção que decidiu que essa peça aqui chamaria, né? lousa. Em Inglês *whiteboard*, né? Por que janela? Por que porta? Por que parede? Então a mesma coisa é isso aqui.)}}

A: Quase sempre () *sometimes, often e usually...*

((A chamando a atenção de alunos)): Olhe, vão entrando e sentando e não fala nada, que não é nem pra eu perceber que vocês já estão atrasados.

((A em tom de voz mais alto)): Pra encerrar () *sometimes, often and usually* podem ser colocados também no início ou no final da sentença. {{(shhh, não é pra falar nada, depois vocês conversam, lá fora, na parada do ônibus, onde vocês quiserem.)}}

A: *I sometimes go out with my friends.* Eu, às vezes eu saio com os meus amigos.

A: Então, o advérbio de frequência *sometimes, often e usually*, eles também podem ser colocados no início ou no final da sentença, tá? Aqui tá normal. Aqui já coloquei no início: *Sometimes I go out with my friends. I go out with my friends sometimes*, tá? Normalmente assim. Note, também, que *rarely* e *seldom* podem também ser colocados no final da sentença, mas nunca no início.

Professor: *My father rarely watches TV; My father watches TV rarely.* Nunca vai poder colocar aqui. {{(Shhh)}}, por que é assim? É regra, tá?

D: () pessoa, né? ()

Professor: Peraí. De novo.

D: Não, é porque nesses exemplos aí ele tá falando de mim, né? Meu pai e tal... Mas quando se tratar de uma coisa, por exemplo, vamos supor, minha, ela, ou então, é, () às vezes, como é que eu () mesmo assim não vai poder? O senhor me entendeu, né?

((Alunos falando ao mesmo tempo))

((risos))

((A em tom mais alto, chamando a atenção de alunos)): {{{(Eu não tô ouvindo, moeda, tão mexendo em moeda.)}}

((Alunos falando ao mesmo tempo))

((risos))

((A explicando em meio a ruídos))

{{{(E: Sei não em Bia.)}}

{{{(F: O barco tá afundando, vocês metem os outros no meio.)}}

{{{(G: Vocês meteram...)}}

{{{(Professor: Shhhhh.)}}

((risos))

A: Se eu posso colocar o raramente onde?

D: É.

A: Posso que aí vai ser onde? Lá no final.

D: E como seria como é que seria a frase...?

A: Como é que ficaria?

D: Não sei to perguntando pro senhor.

A: Isso, fala. Como é que ficaria?

A: *It's raining. It rains every year.* Pra colocar no final também. Nunca no início.

D: Mas aí ()

A: Eu?

D: ()

A: ()

((Professor explicando em meio a ruídos))

A: *I rarely watch TV*

D: ()

A: No começo?

D: Não, depois *do I*.

A: Não pode colocar no começo, sempre antes do verbo ou no final.

((Alunos conversando))

((risos))

A: Acabou? Acabou o advérbio de tempo, né? Olha, acabou, esse assunto ().

{{(Professor e alunos falando)}}

((Alunos conversando))

A: Bom, advérbios de tempo, tá? Nós já, até já vimos isso aqui. Isso aqui é como se fosse uma revisão pra vocês. Mas aqui tá mais esmiuçado. Tem algumas dessas, desses advérbios que eu não coloquei, mas nós já ouvimos falar sobre todos eles, tá?

((Alunos conversando))

((Celular do professor tocou, ele saiu para atendê-lo)).

A: Os advérbios de tempo são aquelas palavras que indicam quando algo aconteceu, quando acontece ou quando acontecerá, né? Por exemplo, *soon* quer dizer logo, brevemente ou prontamente; *firstly*, primeiramente, antes de tudo; *tonight*, hoje à noite, *late*, tarde; *early*, cedo, *eventually*, no final das contas, finalmente; *for ever*, para sempre; *immediately*, imediatamente; *then*, então, naquele tempo; *lately*, ultimamente, recentemente; *tomorrow*, amanhã; *yesterday*, ontem. Tudo isso lembra alguma coisa relacionada a tempo (), tá bom? Ahm, segue em frente.

H falando com B, que estava passando os slides: Passa bicho...

A: *Finally*, finalmente, *now*, agora, *afterwards*, *afterwards*, mais tarde, em seguida, *before*, *after*, *already*, *still*, *yet*, *just* (que não é o Just in Bieber, tá?), (risos). (). Se o tempo é definido: *today*, *tonight*, *tomorrow*, ou se estiver se tratando de dias da semana, meses, etc, o advérbio normalmente vai para o final da oração, podendo também, algumas vezes, ser colocado no começo, sendo posicionado no início da oração. Por exemplo: *I talked to him last night*. Eu falei com ele...

H: Ontem à noite.

A (chamando a atenção de alunos): Vocês estão falando... Do meu assunto?

I: Não.

A (chamando a atenção de alunos): Quarta feira que vem nós temos avaliação e é esse assunto aqui, tá?

A: *The goods will arrive on Monday*. As mercadorias irão chegar ao **domingo**; *Tomorrow I Will* (); Amanhã ().

A: Os advérbios não serão foco principal da mensagem, tá? Que é o foco principal? É falar com ele. O “quando” fica como segunda opção. Os demais advérbios de tempo, portanto podem aparecer em posições variadas, etc. *Now*. Todo mundo sabe o que é *now*, né?

Alunos: Agora

A: Agora. *Right now*, agora mesmo, né? *Now* é normalmente colocado depois do verbo *to be*, podendo ser posto antes para enfatizar. () enfatizar fica como no Português. Por exemplo, *they are now living in Japan*.

A: Eles agora estão morando no?

A e alunos: Japão.

A: Normalmente é assim. Aí para enfatizar que realmente eles moram no Japão, pode vir na frente: *Now They are living in Japan*; *I want to leave now*. Eu quero ir embora agora; *Now I understand*. Agora eu entendi.

A: *Just-* em orações afirmativas é colocado antes do verbo principal, ou entre o verbo auxiliar e o principal no *Present Perfect*, que vocês vão ver lá no nono, quem

sabe, é nesse ano ainda, mas lá no final. O *Present Perfect* relata uma ação que está acontecendo no passado e ainda continua acontecendo no momento. Por exemplo, *I have studied English since 1987, but now my English is not good yet.*

I: Por exemplo, ().

A: É uma ação que aconteceu aqui em 1987 e eu continuo aqui estudando ainda, entendeu? Esse é () aconteceu no passado e continua a ação ainda continua. *We've just finished the homework.* Nós acabamos de terminar o *homework*; *The bus has just arrived.* O ônibus acabou de chegar, ou o ônibus chegou agora; *We have just moved into a new apartment.* Acabamos de mudar para um novo apartamento.

A: *Soon*- geralmente vai para o final da oração, podendo, porém, ser colocado antes do verbo, ou entre o auxiliar e o principal. Quando eu falo de auxiliar e principal, verbo auxiliar (professor aponta para o verbo) e esse aqui é o verbo principal. Por exemplo: *They are going to arrive soon.* Eles vão chegar logo; *The children soon opened their presents.* As crianças prontamente abriram seus presentes; *The doctor will soon be here.* O médico logo estará aqui.

A: *Afterwards, later ou lately*- geralmente vai pro final da oração podendo, também, ser colocado no início: Harry... *Henry has been very busy lately.* Henry tem estado muito ocupado ultimamente.

A (chamando a atenção dos alunos): Para, se eu pedi pra vocês ficarem aí é porque eu confio em vocês. Vocês balançam aí, balança aqui, atrapalha.

A (continuando): *Lately it has rained a lot.* Ultimamente tem chovido bastante; *I will speak to you afterwards.* Eu falo com você mais tarde.

((Professor e alunos falando))

A: *Afterwards he said he was sorry.* Mais tarde ele se desculpou.

A: *Still, Already, yet e ever*

A (lendo muito rapidamente): O advérbio *still* significa ainda ou ainda não, no caso *still not*. Dá a ideia de que a ação é contínua, inacabada, tá acontecendo e ainda continua, ela não acaba, tá? Podendo ocorrer tanto na afirmativa quanto também na negativa e interrogativa. Quando aparecem orações afirmativas, o *still* é colocado

após o verbo auxiliar e ou entre o sujeito e o verbo. Com os demais verbos o *still* assume a posição de ().

A: *Take your umbrella. It's still raining.* Pegue o seu guarda-chuva. Ainda está chovendo. É uma ação que está acontecendo e que vai continuar acontecendo. Uma ação que está inacabada.

((Professor e alunos falando ao mesmo tempo))

F: Professor, o que *umbrella*?

A: *Umbrella?* Guarda-chuva! Sombrinha.

A: *He will still see* (). Ele ainda sofrerá os erros de seus atos; *She is still afflict.*

A: Em orações negativas: *I still haven't done the dishes e I still have not made up my mind about doing it or not.* Eu ainda não lavei a louça. Eu ainda não me decidi quanto a lavá-la ou não. Em orações interrogativas... Em orações interrogativas: *Is it still raining?* Ainda está chovendo?

A: Os advérbios *yet, already e ever* significam já, mas qual a diferença entre os três? Vamos ver agora.

A: O advérbio *yet* significa ainda ou ainda...?

B completando: Não

A: Ainda não, em orações negativas.

{{(A falando com aluno: Vai apagar não.)}}

A: E tem o sentido de já em orações interrogativas, no *Present Perfect*. Sua colocação é necessariamente no final da oração. Indica expectativa ou busca de informação: *Is Sally here? Not yet.* A Sally está aqui? Ainda não, né? Eu estou perguntando, pedindo uma informação, né? Então eu posso dar dessa maneira. *The postman hasn't come yet.* O carteiro ainda não...?

A e B: Veio.

A: *The supper is ready yet.* O jantar já está pronto.

A: O advérbio *already* é empregado em orações afirmativas em qualquer tempo verbal. É colocado após o verbo auxiliar intercalado com o particípio, após o *To be*, ou após o objeto. Exemplo: *She has already brought the check; She has brought the check already.* Ela já trouxe o cheque; *the books is/ are... The books are already in the library.* Os livros já estão na biblioteca; *They are... They have already found the books.* Eles já encontraram os livros.

A: O *already* pode também ser usado em orações negativas, quando expressa surpresa por parte do interlocutor ou do locutor ou quando esperasse obter uma resposta afirmativa: *Have you read this book already? Have you read this book already?*

((Alguém bateu à porta.))

{{(Professor e alunos falando ao mesmo tempo)}}

A: Você já leu esse livro? Ele acaba de ser publicado; *Has He left already?*

A: Ele já foi embora, graças a Deus.

B: Tchau.

A: O advérbio *ever* significa já, no sentido de algum dia, alguma vez. Sempre integrado a orações interrogativas () tanto diretas depois do sujeito, quanto indiretas () intercalado entre o auxiliar e o particípio: *Have you ever traveled abroad? Você alguma vez já viajou para o exterior? Have you ever seen a rugby game? ()*

A se dirigindo aos alunos: Vocês conhecem o rugby?

Alunos: Não

A: É o futebol americano com alguma coisa a mais.

Aluno: Ah, já vi.

A: Acho que é mais de suar porque o americano é mais ()

A: À noite (*at night*), à tarde (*in the afternoon*), de dia (*in the day or during the day*).

A (chamando a atenção dos alunos): Ei, ei, não acabou não. Vou ficar aqui até às quatro e meia com vocês, aí vai ser bom. Ainda tem o advérbio de modo, que nós vamos ver hoje. Pronto, acho que acabou por hoje, né?

{{(Professor e alunos conversando)}}

A: Professor

B, C, D E, F, H, I: Aluno

Aula 4 – dia 10.04.2014

((alunos conversando))

A: () A senhora quer conversar com as meninas? {{{(alunos conversando)}}

B: Assim... eu falei com meu coordenador. Ele pediu pra na próxima semana eu trazer uma autorização para eles levarem para os pais, só na outra (). {{{(alunos conversando)}}

A: A senhora pode esperar? Eu vou levar eles lá em baixo agora, para fazer a pesquisa. Quer acompanhar?

B: É. Pra mim... Pode ser.

A: Então, vamos lá.

((alunos conversando))

A: Vamos descer agora. () todas as palavras da língua inglesa que nós encontrarmos dentro da escola. Vamos.

((alunos conversando))

C: () *Teacher*.

A: Tem que procurar. Vai ficar me olhando aqui é? Olha tem um monte ali. Vai procurar meu filho.

C: Procurar o que mesmo?

A: Palavra. Pô, você tava do meu lado não escutou? Palavra da língua inglesa que estão aqui no... No nosso mundo.

C: Todas?

A: Hã?

C: Todas?

A: Todas?

C: É.

A: Então vai lá fotografá-las, todas.

C: Meu celular não tira foto não. Pode escrever?

A: Não, escrever não serve.

C: Mas, não tira foto.

A: Pesquisa e mostra pra alguém fotografar para você... Depois eu vou misturar tudo... Vai lá, vai.

C: Tio, eu deixei meu Ipod lá em casa.

A: Aham.

D: Ei tio, nós vamos lá pra fora?

A: Daqui a pouco nós vamos lá pra fora. Primeiro aqui dentro. ()

C: E a tia só gravando.

A: Que tia? Sua mãe é irmã dela?

C: É que eu tenho consideração {A: Não quero ninguém fora da escola ainda, ein? Primeiro aqui dentro. Depois, vamos sair.}

C: Caraca. ()

A: Vamos ao estacionamento! Ei, estacionamento, vamos!

((alunos conversando))

A: Não. Não quero escrito não. Quero fotografado.

((alunos conversando))

E: Ei, teacher foi legal. A gente vai fazer mais uma vez né?

A: Foi tão fácil né? ()

((alunos conversando))

F: Ei, bora fugir. Bora fugir.

A: Tem guarda armado pra poder atirar nego. Já pegou três hoje.

((risos))

((alunos conversando))

A: Olha! Cuidado com esse carro aí, que é meu?

D: Qual?

A: Esse preto aí? ((risos))

((alunos conversando))

C: Ei, tia. Me empresta seu celular aí pra tirar foto? Pô, meu celular não pega nem câmera.

G: Pega não?

C: Pega não, vou jogar é fora ele.

A: Pelo menos você tem um celular. Eu já não tenho. Agora quando você não que, tá cheio.

C: Olha, aqui. É podre ó! Tira nem foto, coitado... O seu tira foto também? Vou jogar esse aqui é fora. Tá velho ele. Tô com raiva dele já eu.

A: Venha.

G: Aí, a última aula eu só assisto quarta-feira quem vem. Aí, é só entrevistá-los.

A: Tá. () fazer um dia antes né?

G: Hum?

A: É bom, você trazer um dia antes.

G: É eu vou trazer um dia antes. Acho que vem aqui segunda-feira trazer pra ver se quarta-feira {**A:** () dou aula na segunda, na terça eu espero e na quarta você faz}... hurum.

((alunos conversando))

H: Eu não tenho celular e não vou bater não. Vou copiar esse caralho.

A: Coisa perigosa né? Essa tampa de esgoto aí.

G: É mesmo.

A: Vou falar pro diretor e (). Tava bem aqui na quadra fazendo um teste. {**G:** Isso é um esgoto é?} É. ()

G: São 30 minutos primeiro. Aí depois mais 30 minutos, é?

A: ()

A: Professor

B, C, D E, F, H: Alunos

G: Pesquisadora

Aula 5 – dia 17.04.2013

((alunos conversando))

((fala do professor incompreensível))

((alunos conversando))

B: Psiu.

((alunos conversando))

Aluno 2: Presente.

A: What are you doing now? ... What are you doing now?

((alunos conversando))

A: Vamos lá. What are you doing now?

((Alunos conversando))

A: What is your favorite place in Manaus? ... What is your favorite place in Manaus?

((Alunos conversando))

A: What is your favorite place in Manaus? ... What is your favorite place in Manaus?

My favorite place in Manaus is *Praça São Sebastião, Ponta Negra*. Vamos lá.

((alunos conversando))

ANEXO VI – TABELA DE SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES**(...)**

Incompreensão de palavras e/ou expressões

...

Qualquer pausa

(A: Eu disse que sim)

Superposição, simultaneamente de vozes: a segunda voz.

[mas não foi assim]

Comentários ou intervenções do entrevistador na gravação

((risos))

Usa-se essa marcação para descrever algo. Risos, Sirene, Bate a porta, Cai o livro.

::

Prolongamento da fala.