



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

Dione Barbosa Dantas

**TEORIA INFORMAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS**

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

Brasília - DF
Fevereiro/2018

Dione Barbosa Dantas

**TEORIA INFORMAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
LÍNGUAS**

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

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

Brasília - DF
Fevereiro/2018

Dione Barbosa Dantas

**TEORIA INFORMAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
LÍNGUAS**

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

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

Brasília, 28 de fevereiro de 2018

Aprovada por:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília (UnB)
Orientador

Prof. Dr. Juscelino Silva Sant'Ana
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)
Examinador Externo

Profa. Dra. Joselita Júnia Viegas Vidotti
Universidade de Brasília (UnB)
Examinador Interno

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília (UnB)
Examinador Suplente

Nunca existiu uma pessoa como você antes, não existe ninguém neste mundo como você agora e nem nunca existirá. Veja só o respeito que a vida tem por você. Você é uma obra de arte, impossível de repetir, incomparável, absolutamente única.

(OSHO, 2005, p. 8)

A meus pais, Francisco Dantas Subrinho e Maria Cleonice
Barbosa Dantas. Por todo o amor, apoio, incentivo e motivação.

AGRADECIMENTOS

Acredito que as jornadas da vida se tornam mais leves quando temos pessoas com quem compartilhar os dias. E cada dia caracteriza uma nova etapa, um novo desafio que precisamos vencer. Agradecer é só uma forma de poder reconhecer que algo ou alguém te ajudou a chegar onde não seria possível chegar sozinho.

O mestrado representou uma fase toda nova na minha vida e eu não teria chegado ao fim dessa jornada sozinha, por isso o meu coração se enche de gratidão. Gratidão por me sentir amparada, abençoada e feliz.

Agradeço a minha família. Por todo o apoio durante todo o tempo que estive em Brasília. Aos meus pais, Francisco Dantas Subrinho e Maria Cleonice Barbosa Dantas e aos meus irmãos, Ediclei Barbosa Dantas e Djanira Barbosa Dantas, por todo o apoio moral e incentivo financeiro, por toda a compreensão e todo o amor dedicado a mim durante todos estes anos. Eu vos amo mais que tudo.

As minhas tias Almerinda, Eliete, Elza, Laura, Auzenir, Sindalva, Lourdes, Zenilda, Lu, Dina e Nilza, por me oferecerem o carinho e o cuidado de mãe que as vezes me faltava em Brasília.

A todos os meus amigos, os irmãos que eu pude escolher. Aos amigos de infância que permaneceram na minha vida e a todos os novos amigos que eu pude conquistar nesses dois anos.

Agradeço especialmente a Elizandra Albuquerque e a Camila Santos, por me oferecerem, mesmo à distância, o apoio e a companhia que eu precisava nessa fase, compartilhando risos e amparando lágrimas nos momentos mais difíceis.

A Gláucia, Glauciane, Evelyn, Raniele, Aline e Nizely, e também a Felipe, Joseilton, Mayara, Paulo e Gutenberg por estarem comigo e se fazerem presente, me dando força e me fazendo lembrar que amizades verdadeiras são fontes inesgotáveis de risos e companheirismo.

A Monique, que me abraçou como irmã e generosamente abriu seu coração, sua casa e sua vida para que pudéssemos juntas compartilhar momentos inesquecíveis, aventuras e desventuras.

Aos amigos Dávini, Helbert e Eduardo, que tornaram meus dias mais divertidos, me acolheram e me fizeram dar todo um novo significado a palavra irmandade.

Quanto à minha trajetória acadêmica na UnB, agradeço primeiro a todos os professores que fizeram parte da minha formação, em especial aqueles que vieram a acrescentar na minha formação humana, oferecendo-me amizade e carinho, a exemplo de José Carlos, Augusto, Mariana, Júnia e Yuki.

Agradeço aos amigos do PGLA, pela parceria e amizade que surgiu durante os dois anos de curso. Em especial Tássia, Rosyenne, Juliana, Cristiane, Rayssa, Danielle, Cláudia, André e Thiago, por todas as conversas, motivação e desabafos. Que nossa amizade ultrapasse as barreiras do tempo e da distância e permaneça a longos anos.

Ao professor Yuki Mukai, por ser um exemplo de profissional dedicado e apaixonado. Obrigada por todas as dicas e orientações nos primeiros passos de desenvolvimento deste trabalho.

A Karyne Soares, por ser o exemplo de professora formadora, e por ser incentivo e força na minha formação inicial e continuada, nos meus primeiros passos em direção à pesquisa, e no auxílio no processo de transição entre os papéis de aluna a professora formadora do curso de Letras. Obrigada pela amizade e carinho.

Agradeço também ao professor e meu orientador José Carlos Paes de Almeida Filho, por ter aceitado orientar o meu trabalho nessa fase final do curso. Obrigada por todos os ensinamentos que pudemos compartilhar ao longo desses dois anos, em todos os momentos de parceria – disciplinas, estágio docente, aplicação do EPPLE e Curso Reflexão na ação - em que tivemos a oportunidade de discutir e ressignificar o ensino de línguas.

Agradeço também a CAPES, que apoiou e financiou a pesquisa apresentada nesta dissertação de mestrado acadêmico, através de uma bolsa institucional com duração de 24 meses via Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA/LET) da Universidade de Brasília (UnB).

Por último, agradeço a Deus, por tudo. Por existir, por respirar e por ter chegado até aqui.

RESUMO

O estudo de teorias informais de professores de línguas tem sido foco de pesquisas da área de Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 2016; BANDEIRA, 2003; BLATYTA, 1995) uma vez que constituem um elemento fundamental da competência implícita do indivíduo, influenciando na prática docente e no modo de ensinar de cada professor. Sendo assim, de modo geral, este trabalho objetiva investigar de que forma esse saber espontâneo se revela na experiência de cinco professores em formação continuada, matriculados no Curso Reflexão na Ação (RNA) nos anos de 2016 e 2017, buscando identificar na experiência docente as subcategorias da teoria informal, bem como analisar de que forma esse construto se configura como categoria relevante para a formação docente do professor de línguas. Os dados desta pesquisa são constituídos, principalmente, de entrevistas semiestruturadas e relatos reflexivos cedidos pelos professores participantes do curso RNA. Como embasamento teórico foram utilizadas as pesquisas desenvolvidas por Almeida Filho (2015), Blatyta (1995), Bandeira (2003), Barçante (2014); Vieira Abrahão (2004); Gimenez (2004) entre outros autores que abordam questões sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras de modo geral.

Palavras-chave: Teorias informais. Competência Implícita. Formação Continuada. Ensino de línguas.

ABSTRACT

The study of informal theories of language teachers has been focused in researches in the field of Applied Linguistics (ALMEIDA FILHO, 2016; BANDEIRA, 2003; BLATYTA, 1995) once considered a fundamental element of the individual's implicit competence, influencing teaching practice and teaching style. Thus, in general, this work aims to investigate how this spontaneous knowledge is revealed in the experience of five teachers in continued education who were enrolled in the Reflection in Action Course (RAC) in the years 2016 and 2017, seeking to identify in the teaching experience the subcategories of informal theory, as well as analyze how this construct is seen as a relevant for teacher training of the language teacher. The data of this research is constituted, mainly, of semi-structured interviews and reflective reports given by the teachers participating in the RAC course. As theoretical basis were used the researches developed by Almeida Filho (2015), Blatyta (1995), Bandeira (2003), Alvarenga (2014); Vieira Abrahão (2004); Gimenez (2004) among other authors who researches are about teaching and learning foreign languages in general.

Keywords: Informal theories. Implicit Competence. Teacher Continuing Education. Language Teaching.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 - INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Contextualização e Justificativa	10
1.2 Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	12
1.2.1 Objetivos de pesquisa	12
1.2.2 Perguntas de pesquisa.....	13
1.3 Organização da dissertação.....	13
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 A formação continuada do professor de línguas – da formação técnica à formação reflexiva.....	15
2.2 O lugar da Abordagem e das Competências na formação continuada de professores de línguas	20
2.3 Teorias informais como parte da competência implícita do profissional docente.....	24
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA	33
3.1 A pesquisa qualitativa e interpretativista.....	33
3.2 Estudo de caso	35
3.3 Contexto da pesquisa	38
3.4 Participantes.....	40
3.4 Instrumentos de coleta de dados	41
3.5 Procedimentos para análise de dados	43
3.6 Considerações éticas subjacentes à pesquisa qualitativa.....	43
CAPÍTULO 04 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	45
4.1 Memórias.....	46
4.2 Crenças	48
4.3 Intuições.....	49
4.4 Traços do Caráter Nacional.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICES	59
Apêndice A - Modelo do Questionário	59
Apêndice B - Coleta de Registros: Perguntas Base para Entrevista Semiestruturada	61

Apêndice C - Coleta de Registros: Proposta para a Produção de Relato Autobiográfico	62
Apêndice D - Transcrição das entrevistas	63
Apêndice E – Relatos autobiográficos	92

CAPÍTULO 01

INTRODUÇÃO

A formação (inicial e continuada) de professores de línguas é um tema que vem se destacando ao longo dos anos e merece a atenção de pesquisadores da Área de Ensino e Aprendizagem de Línguas (AELin), principalmente por buscar compreender a forma como o processo formativo ocorre, e de que forma ele pode ser melhorado a fim de promover avanços significativos no ensino de línguas no país. A partir dessa necessidade, esta pesquisa apresenta a formação de professores como principal cenário de desenvolvimento pessoal e profissional, tendo como foco o estudo de teorias informais de ensino e aprendizagem que povoam a competência implícita de professores.

A pesquisa apresentada nesta dissertação de mestrado acadêmico foi realizada e apoiada pela CAPES através de uma bolsa institucional com duração de 24 meses via Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA/ LET) da Universidade de Brasília (UnB). Neste capítulo de abertura que se segue exponho a contextualização e a justificativa do estudo, os objetivos gerais, específicos e as questões que delinearão a realização da pesquisa, bem como apresento em síntese ao final a descrição de cada capítulo que compõe esta dissertação.

1.1 Contextualização e Justificativa

A formação do professor de línguas não acontece apenas em ambiente formal de aprendizagem quando ele ingressa no curso de licenciatura em línguas (Letras). É um processo que começa muito cedo, desde o primeiro contato de uma criança com situações de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, no qual é possível observar alunos e professores em ação. Cada indivíduo carrega memórias, crenças, intuições e aspectos nacionais sobre ensino-aprendizagem de línguas, e esse saber espontâneo (não dirigido) é a primeira camada de conhecimentos a que chamarei de teoria informal. Teoria informal é o elemento básico do que tem sido denominada a primeira das competências de ensinar dos professores, a competência implícita.

As teorias informais se caracterizam como competência implícita no plano pessoal. É um conjunto de conhecimentos revelados como traços da identidade do

eu docente e que, de certo modo, dirige as escolhas mais básicas de ação do professor, caracterizando o modo espontâneo e pouco consciente pelo qual começa a ensinar, numa trajetória que evoluirá pela sintetização de outras competências mais tarde. As subcategorias de teoria informal são especificadas na literatura por Almeida Filho (2016) e Bandeira (2003) em, pelo menos, quatro diferentes conceitos: (1) memórias de ensinar e de aprender, (2) crenças, (3) intuições e (4) traços do caráter nacional (Almeida Filho, 2016), que serão conceituados individualmente à frente.

A formação espontânea está relacionada ao conjunto de saberes adquiridos ao longo da história de vida dos sujeitos, bem como as suas experiências de aprender e ensinar, e é individualizada, sofre a influência de uma cultura mais abrangente e coletiva de uma cultura de ensinar vigente numa parte do país, embora os agentes envolvidos tenham experiências, filtros afetivos e atitudes diferentes diante dos fatos e ambientes vivenciados como processo da formação docente. O estudo das teorias informais pode mostrar diferentes percepções do que é ensino e aprendizagem e as diversas reações que os professores em formação tem a esses processos.

Com o objetivo de investigar de que forma esse saber informal se revela na experiência e no discurso docente de professores em formação continuada, este trabalho tem como foco professores de línguas matriculados no curso de extensão Reflexão na Ação (RNA), ofertado pelo PGLA nos anos de 2016 e 2017.

O curso tem como público-alvo professores de línguas (inglês e espanhol) do Distrito Federal, majoritariamente do ensino público, e do entorno da cidade e foi ministrado em dez encontros de três horas/aula que contemplam diversos temas do ensino e aprendizagem de línguas e do aperfeiçoamento profissional. Como professora formadora ministrante de uma das unidades Módulo Língua no curso em 2016 e 2017, e na condição de coordenadora da Área de Língua Inglesa na edição de 2017, pude acompanhar e observar as aulas, os formadores e os professores alunos. A partir dessa observação foi possível confirmar a percepção de antes do Curso de que o saber informal se apresenta de modo relevante na atuação e cognição dos professores participantes, uma vez que ao discutirem suas experiências no ensino de línguas eles lançavam mão da descrição de episódios que evidenciavam de alguma forma suas crenças, memórias, intuições e traços de um caráter nacional sobre o ensino e aprendizagem de línguas, salientando com

isso a presença de um saber informal, que guia e complementa sua prática docente, caracterizando uma base teórica informal com a qual proceder ao ensinar as línguas tratadas no RNA (o Inglês e o Espanhol).

A partir dessa experiência e dessa constatação inicial surgiu a motivação de desenvolver esta pesquisa e buscar elementos já trazidos nos poucos estudos e pesquisas existentes sobre o tema. A influência desse saber implícito na prática docente se torna um tópico relevante à pesquisa por considerar aspectos da própria história de vida de professores em formação continuada e experiências anteriores como fatores importantes na construção de uma competência implícita a partir de um histórico de teorias informais de ensinar e aprender línguas.

1.2 Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Ao considerar o conhecimento implícito como categoria importante para o desenvolvimento profissional de professores em formação, questionamos nesta pesquisa “De que forma o saber espontâneo se revela na experiência relatada de um conjunto de professores em formação continuada?”. Essa é a pergunta que norteia todo o desenvolvimento do trabalho e orienta o estabelecimento de objetivos gerais e específicos que buscam responder a esse questionamento.

1.2.1 Objetivos de pesquisa

A pesquisa aqui relatada tem como objetivo geral investigar de que forma o saber espontâneo se revela na experiência relatada no discurso docente de quatro professores participantes do Programa de formação continuada, Reflexão na Ação.

A fim de alcançar esse objetivo de forma coerente, foram estabelecidos dois objetivos específicos, que consistem em:

- a) Identificar na experiência docente elementos das subcategorias da teoria informal a partir de entrevistas e relatos reflexivos;
- b) Analisar de que forma a teoria informal se configuram como uma categoria relevante na competência implícita e na formação dos participantes.

1.2.2 Perguntas de pesquisa

A partir dos objetivos geral e específicos, busco orientar o desenvolvimento deste estudo tendo como referência a reflexão acerca da questão geral de como o construto de *teoria informal* se configura como categoria importante no complexo processo da formação dos professores de línguas participantes. Partindo disso, levantamos as seguintes perguntas:

- a) De que forma o saber informal se revela na experiência e no discurso de professores em formação continuada?
- b) Quais são as categorias e subcategorias de teoria informal que se revelam no discurso de professores através de entrevistas e relatos reflexivos?
- c) De que forma essa teoria informal se configura como categoria importante na formação desses professores?

Com os objetivos e perguntas de pesquisa delimitados, busco identificar na experiência desses professores as categorias da teoria informal, sua composição variável e a sua importância, e espero contribuir, posteriormente, para mais pesquisas na área de ensino de línguas e formação de professores.

1.3 Organização da dissertação

Neste capítulo introdutório apresentei a pesquisa a partir da contextualização do tema, a justificativa e a motivação desse estudo. Aqui também descrevi os objetivos e as perguntas de pesquisa que nortearam a composição da pesquisa e seu relato nos capítulos seguintes.

A dissertação está organizada em três capítulos além do introdutório (Capítulo 1) que apresenta o problema tratado. O Capítulo 2 visa dispor a fundamentação teórica que sustentou a análise empreendida. A metodologia de pesquisa que esclarece o contexto de pesquisa, os participantes e procedimentos de investigação aplicados foi tratada no Capítulo 3. E, no capítulo seguinte, Capítulo 4, foi empreendida a análise e discussão dos dados, seguido pela seção das considerações finais que fecham a pesquisa. Ao final estão listadas as referências bibliográficas e apêndices.

O segundo capítulo apresenta referenciais teóricos relacionados ao tema do trabalho, sendo dividido em três eixos principais: 1) A formação continuada do

professor de línguas – da formação técnica à formação reflexiva 2) O lugar da abordagem e das competências na formação continuada de professores e 3) Teorias informais como parte da competência implícita do profissional docente. Para o desenvolvimento desse capítulo foram realizadas as leituras dos seguintes autores: Vieira Abrahão (2004); Camargo e Ramos (2006); Dutra (2004); Almeida Filho (2014; 2015 e 2016); Barçante (2014); Bandeira (2003); Barcelos (2004; 2007); Blatyta (1995); Prabhu (1990); Kumaravadivelu (2012); entre outros autores que abordam questões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação de professores de modo geral.

O terceiro capítulo aborda os princípios metodológicos que conduzem essa pesquisa de forma detalhada. Nesse caso, a pesquisa é de natureza qualitativa e caracteriza-se como um estudo de caso coletivo. Como base de dados para pesquisa utilizaremos questionários, entrevistas semiestruturadas e relatos reflexivos. Também poderão constar como dados de pesquisa o gênero autobiografia.

A coleta de dados foi realizada nos meses de dezembro de 2017, janeiro e fevereiro de 2018 e, como mencionado anteriormente, terá como participantes 05 professores em formação continuada que estavam matriculados no curso de extensão Reflexão na Ação 2016 e 2017.

O quarto capítulo refere-se à apresentação dos resultados e a análise de dados coletados e a relação deles aos fundamentos e conceitos apresentados no capítulo teórico.

No quinto capítulo apresento as considerações finais dessa pesquisa, relacionando os resultados encontrados às perguntas e objetivos de pesquisa acompanhado das reflexões e possíveis caminhos a serem tomados a partir daqui.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O capítulo que se segue tem por objetivo expor alguns dos pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho. Aqui, apresento elementos teóricos que são essenciais para a condução deste estudo e análise dos dados, dividindo o capítulo em três eixos que abordam 1) A formação continuada do professor de línguas – da formação técnica a formação reflexiva, 2) O lugar da abordagem e das competências na formação continuada de professores de línguas e 3) Teorias informais como parte da competência implícita do profissional docente. Assim, a formação continuada, a reflexão e o papel da competência implícita na abordagem de ensino e no fazer pedagógico compõem o cenário da presente pesquisa e serão discutidos a seguir.

2.1 A formação continuada do professor de línguas – da formação técnica à formação reflexiva

A formação de professores de línguas tem sido alvo da atenção de vários pesquisadores da área da Linguística Aplicada nas últimas décadas, em estudos que investigam diversos aspectos relacionados à formação docente trazendo para a realidade acadêmica temas que envolvem tanto a formação inicial como a formação continuada de professores a exemplo de Almeida Filho (2015); Camargo e Ramos (2006); Gimenez (2004); Nóvoa (1997); Vieira Abrahão (2004), entre outros.

De acordo com Camargo e Ramos (2006) a formação do professor de línguas no Brasil foi fortemente marcada pelo modelo do racionalismo técnico, no qual a prática deve ser subjugada pela teoria. Neste modelo, permanece uma visão positivista de formação e de ensino de línguas, na qual o que é racional, objetivo e prático deve ser priorizado, levando a uma formação tecnicista, assim, os professores passam a ser treinados para reproduzir o que outros teóricos consideram como metodologias e técnicas ideais de ensino. Gimenez (2004) afirma que esse tipo de formação preocupava-se com questões mais vinculadas as línguas e seu ensino e que o “treinamento representava bem as relações que se queria estabelecer entre os resultados das pesquisas e as práticas de sala de aula, caracterizando a ‘aplicação da ciência’.” (GIMENEZ, 2004, p. 171).

A formação técnica foi priorizada por vários anos, formando professores que eram treinados para ensinar línguas através de métodos específicos. Richard and Rodgers (2008) apresentam, dentre outros conceitos, a definição de método como um conjunto teoricamente consistente de procedimentos de ensino que definem as melhores práticas no ensino de línguas afirmando que, se seguidas precisamente, levam a níveis mais eficazes de aprendizagem de línguas do que formas alternativas de ensino. Ou seja, a qualidade do ensino de línguas seria melhor se os professores utilizassem as melhores abordagens e métodos disponíveis.

Tal concepção nos remete à crença antiga de que exista uma fórmula ideal de “como ensinar línguas estrangeiras” (RICHARD and RODGERS, 2008, p. 01) ou a visão positivista de que há “um método superior a todos os outros para todos os contextos e se alguém descobri-lo pode resolver o grande problema no ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 69). Assim, era imprescindível para os professores dominar esses métodos, a fim de proporcionar um ensino de línguas notável.

Por outro lado, Kumaravadivelu (2012) aponta que os métodos são baseados em conceitos idealizados criados para contextos também idealizados. Considerando que são numerosas as situações, as necessidades e os objetivos em que o ensino de línguas atua, é impossível que um método idealizado venha a suprir as necessidades, ou promover sugestões para as situações específicas e particulares que um professor enfrenta no seu dia a dia, o que tornou a formação do professor baseada em treinamento por métodos inadequada. De acordo com Camargo e Ramos (2006), o foco do ensino foi deixando de ser apenas a língua e o seu ensino, passando a se concentrar também no professor e na sua formação socialmente situada, uma vez que este “não é somente aquele que aplica, de maneira apropriada ou não, metodologias de ensino.” (DUTRA, 2004, p. 31).

Para Gimenez (2004) o professor não pode mais ser visto como alguém que implementa ideias de outros e sim como um profissional com autonomia para tomar decisões. Ao considerar este um cenário de incertezas para o professor, a autora afirma que “surgiu a necessidade de uma formação contextualizada, não mais centrada no domínio de técnicas” (GIMENEZ, 2004, p. 172).

Já para Vieira Abrahão (2004), o professor é um indivíduo total, situado social e historicamente, portador de um conhecimento experiencial resultante de uma rica

história de vida e assim não poderia ser considerado uma “tábula rasa”, como afirma a seguir:

O professor não é mais visto como uma “tabula rasa” que pode ser simplesmente “treinado” para atingir comportamentos desejados, como ocorria quando ainda reinava uma perspectiva positivista de formar professores. O que prevalecia era o modelo de racionalidade técnica, ou seja, a ideia de que a academia era a produtora de conhecimentos sobre o ensino e o professor era um simples consumidor e aplicador dessas teorias. O professor é visto como um ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida. (VIEIRA ABRAHÃO, 2004, p.132)

Ou seja, o professor não é mais visto como alguém a reproduzir comportamentos e aplicar métodos e técnicas como na visão tecnicista, mas como um indivíduo que carrega conhecimentos prévios à sua formação, e está situado em momentos sociais e históricos específicos que merecem atenção no momento de sua formação docente.

Almeida Filho (2016) afirma que toda formação vinda de fora já encontra alguma formação instalada. Este processo se configura como um aprendizado que começa desde que as crianças têm consciência dos papéis de alunos e professores e essas experiências permeiam os cursos de formação docente, marcando de modo significativo a forma como alunos se tornam professores, uma vez que o que “o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NÓVOA, 1997, p.25).

Nesse sentido, para a formação do professor de línguas faz-se necessário adquirir conhecimentos sobre a natureza da linguagem - processos cognitivos de desenvolvimento linguístico, aquisição de linguagem, e conhecimentos de natureza pedagógica. Mas também é preciso considerar que os professores possuem uma história repleta de conhecimentos sobre ensino anteriores ao início da sua graduação no curso de Letras. Para Nóvoa (1997, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Ou seja, para o autor é preciso que a formação se baseie num modelo reflexivo, que se opõe ao modelo de racionalismo técnico. Nele, o professor não só reproduz metodologias pré-concebidas, mas recebe a teoria e reflete sobre ela a

partir de suas experiências e identidade pessoal, levando em consideração a sua história de vida, tornando a formação um processo gradual, interativo e dinâmico.

Dutra (2004) concorda com Nóvoa (op. cit) ao afirmar que o professor é um profissional em constante movimento e formação e declara que “a formação completa de um professor não acontece somente no período da graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem [...] no qual a reflexão é primordial” (DUTRA, 2004, p.31).

Sendo assim, o ato de tornar-se professor não está restrito ao curso de licenciatura, caracterizando um processo que acontece de forma gradual e reflexiva, iniciando muito antes da formação universitária, passando por experiências de aperfeiçoamento profissional na formação inicial, e continuando em construção ao longo da carreira docente.

Almeida Filho (2016, *no prelo*) define a formação um processo único de preparação para atuar como professor de uma língua. Este processo acontece desde a instalação espontânea de crenças e memórias sobre o aprender e ensinar línguas, provindos de suas experiências de vida, até a capacitação profissional formal realizada nas universidades mediante cursos de licenciaturas. Para o autor, após a certificação inicial, a formação é permanente no que se convencionou chamar de *formação continuada dos professores*.

Neste sentido, entendemos como formação continuada quaisquer ações realizadas por professores de línguas após a certificação na formação inicial ou pré-serviço e, paralelamente, à prática docente que este profissional desempenha, de um modo reflexivo. Tais atividades “têm como objetivo um aprofundamento do conteúdo disciplinar que o professor ou profissional ministra, uma atualização na concepção filosófica de ensinar essa língua-alvo e uma (re)orientação renovadora das práticas empreendidas pelos professores em formação continuada” (ALMEIDA FILHO, 2016, p.14).

Assim, a formação deve ser embasada em atividades de cunho reflexivo, sem o qual a prática dos professores pode estagnar e passar a ser somente uma reprodução não-situada socialmente de ações pedagógicas.

Dutra (2004, p. 32) afirma ainda que “a reflexão não deve se limitar ao momento da prática que está sendo analisada, mas também se estender às experiências passadas do professor, sejam elas integrantes de sua vida enquanto aluno ou professor”.

Para Almeida Filho (op. cit., p. 30-31):

Na vida profissional a reflexão tem sido vista como um processo complexo, criterioso e sistemático de buscar oportunidades para se olhar no “espelho”, voltar atrás, percorrer o que foi vivido, visitar acontecimentos e atitudes, para fazer o professor analisar a sua concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem de línguas. Analisar-se numa palavra. Por meio dessa reflexão ordenada um professor ou professora poderá se tornar consciente do seu próprio saber-fazer profissional. Uma outra fonte de consciência é o estudo da história de ensino de línguas do país. Então, refletir nos permite conhecer melhor a nós mesmos, conhecer e descrever a forma como trabalhamos de verdade e, o mais importante, a reflexão confere poder para iniciar mudanças e nos desenvolver contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem de línguas.

Logo, a formação do professor acontece em um processo que envolve tanto a sua realidade atual, quanto a suas experiências do passado, configurando um ir e vir de reflexões que possibilita ao professor em formação visitar sua prática, analisar as suas concepções de linguagem e ensino, tornando-se consciente de seu próprio conhecimento e, assim, adquirir o poder de intervir e transformar a sua realidade, podendo desenvolver mudanças que venham a contribuir para um melhor ensino de línguas.

Para Almeida Filho, o processo de formação de professores acontece também segundo uma filosofia de ensinar, formada por um conceito do que é língua e língua-alvo e de um conceito do que é ensinar e aprender essa língua. A esta filosofia ele dá o nome de abordagem, e afirma que “essas ideias, junto a um conjunto de atitudes mantidas pelos professores precisam ser reconhecidas no processo de formação inicial e depois na continuada de professores” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 7). O autor afirma ainda que além da abordagem de ensinar, o professor precisará desenvolver ou aperfeiçoar competências capacitadoras para que o ensino e a aprendizagem ocorram. Essas competências partem do conhecimento básico de sua abordagem e acrescentam uma capacidade de agir no ensino e aquisição. Por serem parte fundamental no processo de formação docente, tanto o conceito de abordagem, quanto o de competências, serão apresentados mais detalhadamente na seção a seguir.

2.2 O lugar da Abordagem e das Competências na formação continuada de professores de línguas

Estudos recentes sobre o ensino, aprendizagem e a formação de professores de Línguas Estrangeiras trazem à tona discussões pertinentes acerca de abordagens de ensino e de formação, levando-nos a repensar alguns conceitos teóricos e pedagógicos tomados como verdades absolutas no passado. Aqui, trato do conceito de abordagem apresentado por Almeida Filho (2014, 2015, 2016) e do conceito de competências de ensinar exposto por Sant'Ana et al. (2014), Barçante (2014) e Almeida Filho (2014).

Não se pode deixar de pontuar a importância das abordagens para o ensino de línguas e a formação docente, uma vez que elas fazem parte do conhecimento básico para o ensino e é o que move as escolhas de ação do professor, caracterizando o modo pelo qual ensinam. Para Almeida Filho (2015, p. 23)

a abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

De acordo com o autor a abordagem é uma filosofia de ensinar formada por um conceito do que é língua, e do que é a língua alvo a ser ensinada, bem como por um conceito do que é ensinar e aprender essa língua. Ainda, é uma filosofia de trabalho, servindo para orientar o trabalho do professor e se analisada, nos permite explicar porque os professores ensinam como ensinam.

As abordagens de ensinar compõem a identidade dos agentes, são infinitas e pessoais, e podem ser classificadas, principalmente, em duas macroabordagens que são: a) a abordagem gramatical e b) a abordagem comunicativa. Segundo Almeida Filho (2015), na primeira o foco é o conhecimento sobre a língua, sendo mais formal, com vistas ao ensino da norma gramatical, ao sistema linguístico e a estrutura da língua. A segunda abordagem, por sua vez, visa o conhecimento linguístico para fins de comunicação e uso da língua, sendo mais interativa e construcional e tem recebido mais atenção no ensino e na pesquisa aplicada.

Almeida Filho (2016, p. 8, *no prelo*) afirma que “o modelo de formação e de ensino-aprendizagem de línguas acopla também o sistema de cinco competências

proposto por ALMEIDA FILHO (1993; 2014) além de atitudes e dos filtros afetivos dos agentes”.

Segundo o autor, a ideia de conhecer e de trabalhar ensinando línguas com o conceito de competências no âmbito das teorias de formação, ensino e aprendizagem está essencialmente vinculada ao conceito de abordagem. Assim:

os conceitos de abordagem e de competências de ensino e de aprendizagem, [...] os procedimentos de análise de abordagem e de competências, tem na nossa resposta o efeito de descrever e explicar teoricamente porções cruciais dos processos de aprender e de ensinar línguas, por um lado; e da formação de professores e alunos, por outro (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 12).

Ou seja, o processo de ensinar e aprender línguas é animado pela força da abordagem, agregando uma configuração de competências proveniente de uma filosofia de ensinar para os professores, e de uma filosofia de aprender para os alunos. Os conhecimentos relevantes da abordagem, combinados a capacidades de ação, de decisão e de ensinar e aprender, definem as competências.

A essas capacidades distintas de agir na aprendizagem e no ensino de línguas a partir de conhecimentos, sejam eles informais ou formalizados, marcadas por dadas atitudes com relação aos objetos “ensino” e “aprendizagem”, são chamadas de competências de ensinar e aprender línguas. (ALMEIDA FILHO, op.cit, p. 14)

Sant’Ana et al. (2014, p. 250) afirmam que o conceito de competência “está relacionado a um determinado momento histórico e social, podendo esse conceito variar de acordo com o tempo e a sociedade”. Para o autor, a visão de competência é ampliada ao passo que se compreende competência como um fenômeno “complexo, dinâmico e social” que se relaciona diretamente com o conhecimento teórico-conceitual que geram a abordagem de ensino do professor de língua e a abordagem de aprender dos alunos.

Já em um contexto mais histórico, Barçante (2014) afirma que o conceito de competências, em 1960, referia-se a “um conjunto de competências passível de ser *observado e medido*”, em que era possível medir comportamentos *padronizados e mecanicistas*, atraindo valores como melhor e pior, lembrando o modelo de formação industrial/técnico, no qual o professor era treinado para repetir comportamentos que são esperados ou previamente determinados.

Esse conceito evolui, e passou por transformações. Para Sant'Ana et al. (2014), a formação do professor de línguas por competências se opõe ao modelo de formação do racionalismo técnico, uma vez que indica o desenvolvimento de competências específicas, em ações prévias ou simultâneas ao uso de técnicas ou procedimentos que corroboram para a dinamização da prática docente e facilitam o ensino e declara que as técnicas e procedimentos pré-concebidos por métodos não são suficientes para os diversos problemas e anseios enfrentados pelo profissional do ensino de línguas em sala de aula. Deste modo, o professor de línguas é visto como sujeito “competente, autônomo e em constante desenvolvimento, e assim pode desenvolver competências passando por diferentes momentos de crescimento profissional” (op. cit., p. 251).

Hoje o conceito de competência de ensinar compreende que cada professor em formação e em serviço possui um *nível ou estágio de desenvolvimento* de competências, que influencia sua abordagem de ensinar e refletem a *história de desenvolvimento* profissional/intelectual do professor de língua, não mais se relacionando a comportamentos precisos, mensuráveis, padronizados e mecanicistas que podiam ser controlados, observados e medidos. (BARÇANTE, 2014, p. 212).

Assim, as competências são consideradas um

combinado específico de conhecimentos, constitutivos de nossas práticas pedagógicas que se organizam *dinamicamente* e em *feixe e fluxo*, configurando-se de maneira *diferente e única*, de acordo com cada época, cenário, formação do professor, extrapolando, desse modo, a sala de aula (BARÇANTE, 2014, p. 212).

Almeida Filho (2004) aponta 5 diferentes competências, que expandem o entendimento de ações que definem a abordagem de ensinar de professores de línguas. São elas: 1. Competência linguístico-comunicativa, 2. Competência implícita; 3. Competência teórica; 4. Competência aplicada e 5. Competência profissional

Barçante (2014) baseada no insumo teórico apresentada por Almeida Filho em pesquisas anteriores (1993, 1997 e 1999) define cada uma das competências a seguir.

A Competência linguístico-comunicativa é aquela que permite ao professor produzir sentidos na língua alvo via experiências válidas de comunicação. E, de acordo com Almeida Filho (apud ALVARENGA, 2009), “se constitui na competência

do professor de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competências eles mesmos”

A Competência Implícita corresponde às disposições do professor para ensinar da forma que ensina.

Esta competência tem como base as *intuições*, *crenças*, e as *experiências* anteriores vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor, oriundas da *história de vida* particular de cada um, da *tradição cultural* vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar (BARÇANTE, 2014, p. 213).

A Competência Teórica é aquela na qual o professor busca na literatura da área e nos resultados de pesquisa e que articula, de maneira que a sua prática pedagógica vai ficando mais próxima ao que ele sabe e ao que sabe articular. É a habilidade de gerenciar o conhecimento teórico formalizado sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas em diversos contextos.

Competência Aplicada é a competência que resulta do diálogo ente as teorias formais acadêmicas (competência teórica) com as teorias informais que regem a prática pedagógica do professor (competência implícita), e capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (comp. Teórica) permitindo-lhe explicar porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém.

A Competência Profissional é caracterizada pela consciência do professor sobre os seus papéis de educador, facilitador, criador de oportunidades e climas, passíveis de aperfeiçoamento ao longo de uma vida profissional. É a competência que faz o professor reconhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área do ensino de línguas.

A autora afirma ainda que, ao focar a prática pedagógica do professor em serviço, se torna imprescindível investigar a configuração de competências que atuam nessa prática para, a partir daí, haver uma proposta de programas de educação continuada no qual interajam, metaforicamente, o presente/o real e a possibilidade de vir a ser/ o ideal.

Barçante (2014), por fim, afirma que, de todas as competências, a competência implícita é considerada a base da prática. Assim, para que possamos contribuir na construção de novos conhecimentos e de novas ações, é preciso partir

daquilo que o professor em formação já sabe. É preciso conhecer as forças que atuam em sua abordagem de ensinar em construção, abrindo caminhos para a reflexão sobre a sua prática, uma vez que para mudar é preciso compreender e para compreender é preciso refletir.

Olhar para o que o professor já sabe nos remete ao que Almeida Filho (2016) defende, ao afirmar que os professores têm uma história antes de se iniciarem na licenciatura que os certifica para ensinar línguas. Segundo o autor, “essa história deixa os professores cheios de teoria informal, isto é, crenças, memórias, intuições e traços internalizados do caráter nacional que influencia a escolarização como um todo e o aprendizado de línguas em particular” (op. cit., p. 8).

Com esse olhar direcionado à história do professor de línguas, a sua competência implícita, e a forma como a experiência produz conhecimento espontâneo essencial à formação docente, apresentamos o tópico a seguir.

2.3 Teorias informais como parte da competência implícita do profissional docente

Almeida Filho (2016) afirma que a formação de professores é um processo único que se desenvolve ao longo do tempo. Para o autor, a formação inicia-se nas experiências da infância e adolescência dos indivíduos com a aprendizagem de línguas ou das disciplinas de conteúdo, passando pela formação inicial formal (universitária) que prepara os professores profissionalmente para o ensino de línguas e segue pela longa fase da formação continuada e permanente vida afora no mundo adulto do trabalho.

Desse modo, podemos afirmar também que a formação identitária do professor é um processo gradual, que acontece de forma compassada, construída a partir de diferentes momentos e experiências na vida destes professores. Para Almeida Filho (2016) a formação é um processo de vir a ser. É a construção e a reconstrução de aspectos que devemos aperfeiçoar na busca de melhor atuação profissional. Para o autor a formação se apresenta como espontânea no início tendendo a ser cultivada depois.

A formação espontânea relaciona-se diretamente com a identidade do professor e ao que ele traz consigo da vida que viveu sem ter de fazer esforço específico para obtê-la. “[...] é natural, vivencial, implícita e muitas vezes não é

conhecida do próprio professor, sendo tácita”. (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 28). A formação espontânea compõe parte da formação profissional docente e é constituída por teorias informais, implícitas.

Segundo Vieira Abrahão, o conhecimento experiencial (implícito) do professor vem sendo foco de atenção de estudiosos e recebido diferentes nomes, por diferentes teóricos, aos quais ela cita: teorias práticas pessoais (CONNELY e CLNDININ, 1998); teorias práticas (HANDAL e LAUVAS, 1987); conhecimento estratégico do professor (SHULMAN, 1986); conhecimento prático (ELBAZ, 1983); Crenças e princípios (MUMBY, 1983); e Bak – beliefs, assumptions and knowledge (WOODS, 1996). Aqui eu ainda adicionaria o senso de plausibilidade (PRABHU, 1990), competência implícita (ALMEIDA FILHO, 2014) e teoria informal (BANDEIRA, 2003).

Apesar de ser apresentado a partir de diferentes denominações, o conhecimento experiencial do professor de línguas reconhece o valor social e histórico na vivência do indivíduo, uma vez que o professor chega ao curso de formação cheio de teoria implícita sobre ensinar e aprender línguas, baseado nas suas experiências como aprendiz, e às vezes até como professor.

De acordo com Vieira Abrahão (2004, p. 132), “ao adentrar um programa de formação, seja em situação pré ou em serviço, o professor traz consigo valores, crenças, pressupostos, experiências e conhecimentos que, sem dúvida nenhuma, merecem ser considerados”. Essas experiências delineiam a construção do conhecimento experienciado pelos professores em sua formação, e influenciam as ações tomadas por eles em situações de ensino.

Prabhu (1990, p. 172, grifo nosso) aponta que “existe um fator mais básico que a escolha entre métodos de ensino relacionado à *compreensão subjetiva* que os professores têm do ensino que operam”. Para o autor, diferentes fontes de experiência influenciam os professores em diferentes níveis e o que poderia parecer a mesma situação de aprendizagem, levam a formação dos sujeitos em graus distintos de subjetividade e construção de teoria pessoal.

Já Larsen Freeman (2000) apresenta esse conhecimento implícito com a nomenclatura de conhecimento prévio (*background knowledge*). Para a autora, esse conhecimento atua na formação docente de formas diferenciadas a depender da forma com que é definido e compreendido. A autora afirma ainda que:

Teaching is a matter of personal qualities, of disposition and attitude, of openness and engagement, combined with interpersonal attributes like empathy and humor. The argument is that some people seem to be more naturally equipped with these qualities than others [...]. In this position the background knowledge is something individuals have and bring to make them successful as teachers¹ (LARSEN FREEMAN, 2000, p. 44).

Ou seja, a autora argumenta que o conhecimento prévio do professor interfere no ensino, sendo uma questão relacionada diretamente a características pessoais dos professores, sua disposição, atitude e engajamento e a qualidades interpessoais, que, quando combinadas ao conhecimento de vida, tornam esses professores mais bem-sucedidos em sala de aula. Assim, para a autora, o *background knowledge* carrega traços da identidade docente, tornando o professor quem ele é, e afirma que “é quem o professor é e não o que ele sabe (*teoria formal*) que leva ao ensino eficaz” (op cit. p. 45, acréscimo nosso). Nesse sentido, os traços da personalidade docente e seu conhecimento anterior ao momento da formação significam muito mais para o desenvolvimento da prática do professor do que apenas teorias acadêmicas.

Blatyta (1995) define a teoria implícita como o fruto das experiências pessoais de cada professor, sendo este um conhecimento produzido a partir de circunstâncias sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas. Logo, a teoria implícita, é produzida a partir do conhecimento de mundo do professor, e das suas experiências em diversos contextos de ação. A partir desse conceito, pode-se observar que a teoria implícita de um professor em formação carrega fortemente traços da identidade profissional docente, uma vez que é um saber que não simplesmente existe, mas que transcende ao lugar, ao tempo, à história e as experiências do professor e se mantêm ou se altera de acordo com as experiências dos sujeitos.

Para Vieira Abrahão (2004), é um consenso entre teóricos e formadores que professores trazem para seus cursos de formação e para suas salas de aula crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridos ao longo de suas vidas, e que funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas, constituindo uma gama de conhecimentos implícitos na experiência de vida do docente.

¹ Inserir a tradução aqui.

Aqui, para tratar desse conhecimento implícito dos professores, adotaremos a nomenclatura de Competência Implícita, apresentada por Almeida Filho (2014) e retomada nos estudos de Blatyta (1995), Bandeira (2003), e Barçante (2014).

A Competência Implícita, como mencionada anteriormente, tem como base as intuições, as crenças e as experiências anteriores vivenciadas pelo indivíduo como aluno e professor, resultantes da história de vida individual, bem como do contexto cultural, social, e histórico em que esteve inserido ao longo de sua história. Bandeira (2003, p. 131) ao definir competência implícita, afirma que:

um professor produz ações de ensinar na sala de aula, e essas ações podem acontecer devido a um conjunto de estados: crenças, memórias, intuições, conhecimento tácito, maneiras naturais de operar a cultura de ensinar, etc. Esses estados vão aparecer em comportamento espontâneo.

Almeida Filho (2016) afirma que temos que considerar a experiência de cada um no processo de formação do professor, e apresenta o conceito de teoria informal e categorias de informalidade subjacentes ao conceito de competência implícita:

Na formação há que se considerar que os professores têm uma história antes de se iniciarem na licenciatura que os certifica para ensinar línguas. Essa história deixa os professores cheios de teoria informal, isto é, crenças, memórias, intuições e traços internalizados do caráter nacional que influencia a escolarização como um todo e o aprendizado de línguas em particular (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 8, *no prelo*).

Para o autor a teoria informal é parte constituinte da competência implícita, sendo um conhecimento natural e experiencial, que se apresenta em quatro diferentes categorias, sendo elas: 1) intuições, 2) crenças, 3) memórias e 4) traços do caráter nacional.

O conceito de cada categoria será apresentado de acordo com a definição presente no Glossário de Linguística Aplicada / (Projeto GLOSSA-LA, 2016)², assim como pelos estudos de Almeida Filho (2014; 2016), Prabhu (1990), Blatyta (1995) e Bandeira (2003).

² O Glossário de Linguística Aplicada / (Projeto GLOSSA-LA) está sendo desenvolvido pelo linguista aplicado José Carlos Paes de Almeida Filho, atualmente professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PPGLA/UnB) e pode ser consultado, em uma versão inicial e ainda passível de alterações e acréscimos, através do site <<http://www.sala.org.br/index.php/glossario>>.

A intuição, de modo geral, se refere à capacidade de alguém de emitir um julgamento imediato de algo sem que haja uma explicação lógica, ou ainda, sem uma razão explícita para tal. Para Almeida Filho (Glossa-LA, 2016), intuição é:

Um tipo de conhecimento informal que surge na mente do professor e do aluno de língua, ou ainda de um terceiro agente ao qual se recorre para agir de maneira imediata no esforço de aprender ou ensinar línguas ou para posicionar-se sobre estes processos. A intuição é uma fonte perene de ideias sobre ensinar e aprender línguas. Possui relação com base de conhecimentos anteriormente construída na vida vivida de modo a conferir qualidade distinta ao que se intui.

Para Bandeira (2003, p. 57) a intuição é a lembrança de uma voz interior que sussurra em nossos ouvidos, dizendo para agirmos desta forma e não daquela. Segundo o autor, “ouvimos a voz e tomamos uma atitude, a fim de lidar com aquela situação que se apresentou de imediato”. Bandeira (op cit.) afirma que intuição implica percepção e compõe um saber espontâneo e natural.

Logo, a intuição é o pressentimento sobre o que e como proceder no ensino que professores têm no momento da ação em sala de aula. Ele está baseado em conhecimentos permanentes (implícitos) e subconscientes provenientes de práticas anteriores ao momento que a intuição acontece.

Prabhu (1990) dá a essa percepção intuitiva o nome de senso de plausibilidade, e afirma:

The conceptualisation may arise from a number of different sources, including a teacher's experience in the past as a learner (with interpretations of how the teaching received at the time did or did not support one's learning), a teacher earlier experience of teaching (with similar interpretations from the teaching end), exposure to one or more methods while training as a teacher (with some subjective evaluation of the methods concerned and perhaps a degree of identification with one or another of them), what a teacher or thinks of other teachers' actions or opinions, and perhaps a teacher's experience as a parent or caretaker³. (PRABHU, 1990, p. 172).

Assim, para o autor, essa intuição pode surgir a partir de uma série de fatores diferentes, incluindo a experiência de um professor no passado como aprendiz (com interpretações de como o ensino recebido na época apoiou ou não a aprendizagem), uma experiência anterior como professor no ensino de línguas, ou a exposição a um ou mais métodos em cursos de formação (com alguma avaliação subjetiva dos

³ Colocar tradução da citação.

métodos em questão e talvez um grau de afinidade a um deles), o que o professor pensa sobre outros professores, suas ações e opiniões, e talvez a experiência de um professor como pai ou responsável.

As **crenças**, por sua vez, segundo Barcelos (2004), não são um conceito exclusivo da Linguística Aplicada e relacionam-se a diversas áreas do conhecimento. Vários são os autores que se empenharam em definir crenças em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, mas consideraremos aqui os conceitos apresentados por Barcelos (2007) Figueiredo e Sabota (2016) e Almeida Filho (2016). Para Barcelos:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2007, p.18).

Para Almeida Filho, crenças são definidas como:

Uma categoria importante da competência implícita ou espontânea de professores e aprendentes de línguas constituída de teorias informais pessoais, baseadas na experiência de cada indivíduo, que influenciam a maneira pela qual ele/ela age e se orienta no processo de ensinar e de aprender língua(s). Uma crença é uma adesão a uma ideia tida como verdadeira ou válida. Essa adesão pode ser tênue como nas intuições momentâneas, sacadas e conjeturas, mais estável como nas crenças propriamente ditas, e forte como nas convicções e até fé (GLOSSA-LA, 2016).

Nessa perspectiva, as crenças relacionam-se ao que as pessoas acreditam ser verdadeiro e isso guia de modo geral as escolhas dos indivíduos. Devemos considerar que professores, alunos e outros membros da comunidade escolar carregam crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, e que essas crenças são resultantes de situações vividas por este público, e podem influenciar o modo de agir com relação ao ensino e aprendizagem de línguas.

Para Figueiredo e Sabota (2016), as crenças formam um saber que é construído socialmente e que pode ser ressignificado a partir de nossas relações com pessoas e experiências em diferentes contextos de interação social, “são construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (BARCELOS, 2006, p.18). Ou seja, as nossas

crenças são formadas e ressignificadas a partir de nossas experiências e interações sociais nos diferentes contextos em que estamos inseridos.

No âmbito da formação de professores, nossas crenças formam um conjunto estruturado de princípios derivados de nossas experiências em contextos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação daquilo que acreditamos ser verdade sobre os processos de ensinar e aprender línguas, podendo interferir na nossa prática docente e na forma como nos reconhecemos como professores de LE. Os autores afirmam que as crenças são dinâmicas e podem ser reconhecidas, modificadas e ressignificadas a partir de reflexões e novas experiências com o ensino, levando à formação de novos padrões de comportamento e à novas crenças. O processo de ressignificação é gradativo, e só ocorre se os professores estiverem conscientes de suas crenças e estiverem dispostos a refletir sobre o impacto delas em suas ações em sala de aula. Para Figueiredo e Sabota (2016, p.89):

as crenças representam nosso modo de organizar o mundo, nosso elo entre a realidade exterior, com o que desejamos incorporar ao nosso ser, e nossa realidade interior, quem somos e como nos identificamos como indivíduos (tanto em termos pessoais como profissionais).

Para eles, a importância de se estudar as crenças na formação de professores de LE, reside na possibilidade de compreender melhor as escolhas e decisões tomadas por professores, alunos e formadores, assim como entender as divergências entre a teoria e a prática e os conflitos entre as expectativas e as realidades encontradas em contextos de formação docente. O próximo fator da teoria implícita a ser considerado são as memórias.

Memórias, segundo Almeida Filho (2016), fazem parte da base de conhecimentos informais e que devem ser reconhecidas e refletidas, pois, “através dela podemos reconhecer significados nas experiências diárias, muitas vezes naturalizadas, gerando novas compreensões e tomadas de decisão durante a vida profissional”. O autor afirma que as memórias de ensinar e aprender línguas referem-se a:

Imagens, roteiros ou esquemas memoráveis com ou sem consciência, que professores, alunos e terceiros agentes possuem como reserva de conhecimento informal sobre o aprender e o ensinar uma língua (nova, segunda ou materna). Parte integrante da matéria-

prima básica para a constituição da competência implícita, essas memórias retomam experiências passadas e as transformam em ação aprendedora ou ensinadora no presente (GLOSSA-LA, 2016).

Ou seja, as memórias formam um tipo de conhecimento sobre modos de ensinar e de aprender relacionados a práticas e experiências do passado que são memoráveis, e podem materializar-se em ações no presente.

Para Bandeira (2003) as memórias são uma categoria relevante, no sentido de trazer experiências passadas e inseri-las no contexto do presente, promovendo uma associação de conhecimentos e possibilitando a sua transformação

Os **traços do caráter nacional** não constituem uma categoria já amplamente reconhecida na área da Linguística Aplicada, mas prenunciam uma importante categoria constitutiva da teoria implícita que sustenta o ensino prático e espontâneo do professor de línguas. Para Almeida Filho (GLOSSA, 2016), os traços do caráter nacional equivalem a “traços perceptíveis herdados de condições especiais vividas por um povo ao longo de sua história cujos efeitos podem alterar o modo de aprender e de ensinar língua (s)”.

Logo, as experiências de um povo acerca do fenômeno de ensinar e de aprender línguas promovem a caracterização de traços comuns perceptíveis num modo de agir de um povo, estando submetidas “a uma tradição que dá os contornos de cultura local de aprender e de ensinar de um modo regional ou étnico [...] revelando traços de caráter regional ou nacional que afetam o ensino e a aprendizagem de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 23).

Todos os aspectos da teoria implícita ou informal mencionados acima compõem a formação espontânea e, por conseguinte, a identidade de professores de línguas. É possível perceber que todos os quatro aspectos – intuição, crenças, memórias e traços do caráter nacional – estão relacionados a experiências passadas dos professores com o fenômeno de ensinar ou aprender línguas, e são fatores que, de certo modo, estão presentes no momento de tomada de decisões sobre situações de sala no ensino de uma nova língua, nas quais a identidade do professor se revela.

É importante pontuar que o conhecimento implícito é parte relevante e valiosa do saber ensinar, mas que ele, por si só, não pode sustentar a prática docente profissional de forma holística.

Por fim, a formação de professores deve acontecer de forma reflexiva, de modo a tentar fundir a teoria informal, subjacente à identidade dos professores e aos saberes que trazem a partir de suas experiências de vida, com teorias formais explícitas e relevantes que abordam o fenômeno de ensinar e aprender línguas de modo acadêmico científico e confiável. Assim, a teoria relevante se ergue da prática por meio da observação e da pesquisa aplicada dando início a um ciclo virtuoso que faz a teoria e a prática se retroalimentarem na busca constante de excelência no ensino de línguas do país.

Após apontar e resenhar os construtos teóricos que sustentam esta pesquisa, seguimos com o capítulo metodológico, que nos orienta e dá informações precisas sobre a forma como a pesquisa foi executada, apresentando contexto de pesquisa, participantes, instrumento de coleta e análise de dados.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o objetivo de investigar de que forma as teorias informais, subjacentes a competência implícita, se revelam na ação e no discurso de professores em formação continuada apresento, no capítulo que se segue, a metodologia de pesquisa que será empregada neste trabalho.

Em primeiro lugar descrevo detalhadamente a natureza da pesquisa qualitativa interpretativista e a metodologia de estudo de caso. Em seguida descrevo o contexto e os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta de registros (questionários, entrevistas, narrativas, etc.) e de análise de dados.

3.1 A pesquisa qualitativa e interpretativista

Bortoni-Ricardo (2008, p. 10) afirma que as pesquisas em sala de aula estão inseridas no campo das ciências sociais e “podem ser construídas de acordo com paradigma quantitativo, que deriva do positivismo, ou qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo”. Para a autora o positivismo e o interpretativismo são as duas maiores tradições na pesquisa social.

A pesquisa qualitativa se opõe à pesquisa quantitativa por enfatizar qualidades das entidades, os processos e significados que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade e frequência (DENZIN & LINCOLN, 2006), e tem um comprometimento com a abordagem interpretativista, que busca desenvolver interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica.

Não podemos desvincular o caráter interpretativista da pesquisa qualitativa, porque a pesquisa qualitativa considera como relevante a interpretação e a atribuição de significados aos fenômenos. Para Moita Lopes (1994) as pesquisas na área da educação, em particular na área da Linguística Aplicada, devem basear-se em uma vertente interpretativista de pesquisa, que opõe se ao positivismo. O interpretativismo possui caráter qualitativo, e busca compreender contextos particulares apontando dados importantes sobre as realidades pesquisadas. Ou seja, o que é individual e específico no mundo social “é o fato de os significados que

o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Desse modo, a pesquisa aqui apresentada se coloca como estudo de natureza qualitativa e interpretativista por buscar analisar de que forma o conhecimento implícito de professores em formação continuada é revelado no discurso desses. Essa pesquisa configura-se como um contexto particular e subjetivo de análise no qual os dados revelam características singulares das realidades pesquisadas relacionando-se ao que Chizzotti (2006) afirma quando diz que pessoas, fatos ou locais são objetos de estudo e o pesquisador busca observar de que forma as relações entre eles podem ser compreendidas através de uma atenção sensível que possibilita ao autor “interpretar e traduzir em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (p.29).

Sobre o posicionamento do pesquisador na pesquisa interpretativista, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que a capacidade de compreensão do observador está intrinsecamente relacionada aos seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo, uma vez que observa os fenômenos e os relata a partir de suas experiências com as práticas sociais e os significados observados.

A pesquisa aqui relatada, por estar inserida em um caráter interpretativista na pesquisa aplicada, não ignora a visão dos participantes do mundo social investigado, e abre margem à subjetividade na interpretação dos fenômenos, uma vez que o pesquisador e autor da pesquisa interpreta os fenômenos de forma subjetiva, imprimindo um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, tornando esse uma construção social que caracteriza uma realidade particular (MOITA LOPES, 1994).

Bortoni-Ricardo (2008) aponta ainda que o ambiente educacional, as escolas, e especialmente as salas de aula, revelaram ser espaços privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa, com base interpretativista, abrindo espaço para novos métodos e práticas empregadas nesse tipo de pesquisa, a citar: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, pesquisa-ação, etc. Sobre os métodos de pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006) alega que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise [...] e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Há hoje muitas metodologias de investigação subjacentes à pesquisa qualitativa, nas quais o pesquisador pode, de acordo com seus objetivos, chegar à melhor interpretação possível da realidade ou contexto em análise. O estudo apresentado nessa dissertação é de natureza qualitativa interpretativista que dá margem à subjetividade na análise e na observação de práticas sociais e realidades particulares. Para alcançar os objetivos deste estudo, alinhados a natureza qualitativa ao qual se filia, a metodologia de pesquisa adotada foi o estudo de caso, que será apresentado a seguir.

3.2 Estudo de caso

Considerando os objetivos deste trabalho, a metodologia de pesquisa adotada será do tipo estudo de caso. O estudo de caso é o tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, suficiente para análise de um fenômeno.

Para Ludke e André (1986), as pesquisas em contextos educacionais avançaram bastante, e tornou-se evidente que o quadro educacional tem caráter dinâmico e complexo, demandando o desenvolvimento de novos métodos e técnicas que possibilitassem pesquisas na área, considerando suas particularidades, uma vez que este apresenta diversas modificações e características peculiares de acordo com o contexto social e histórico em que está inserido.

Ao considerar o contexto educacional como campo de pesquisa, Faltis (1997) afirma que um número crescente de pesquisadores em linguagem e educação estão usando métodos de estudo de caso para entender fenômenos de interesse. A partir desse método de estudo pesquisadores e educadores podem refletir sobre aspectos particulares da prática educacional, proporcionando avanços nas pesquisas da área.

Para Freebody (2003), o estudo de caso tem seu foco em um aspecto particular da experiência educacional buscando descrever e documentar as características de um caso específico. O autor justifica a importância do estudo de caso na educação afirmando que pesquisadores e educadores devem refletir sobre

casos particulares, enfatizando que professores estão sempre ensinando um conteúdo, com alunos específicos, em lugares particulares e sob diferentes circunstâncias que influenciam e modificam significativamente as práticas de ensino e aprendizagem.

Para o autor os estudos de caso se concentram em um aspecto específico de experiência educacional e tentam obter informações teóricas e profissionais a partir de uma análise completa desse aspecto, além de representarem um grande compromisso com a importância da experiência local. Freebody (2003, p.81) afirma que:

pesquisar a história particular de uma experiência, o contexto de sua produção, seu desenvolvimento em circunstâncias particulares, suas consequências e seu significado profissional atende a finalidade do trabalho e da troca de experiências entre pesquisadores e profissionais da área (tradução minha).

A pesquisa apresentada nesse estudo alinha-se a metodologia do estudo de caso apresentada por Freebody (2003) uma vez que visa investigar o conhecimento implícito de professores em formação continuada e a forma que a experiência de vida alimenta esse saber implícito. Desse modo, ao pesquisar o saber informal desses professores, esse estudo concentra-se na singularidade e experiência subjetiva de cada caso e pode ser utilizado como uma forma de conduzir e disseminar a pesquisa para impactar sobre a prática e redefinir as formas como a prática é teorizada.

Além disso, a metodologia de estudo de caso também baseia-se numa suposição importante sobre as formas como os professores representam o seu conhecimento profissional para si próprios e para os outros. Esse conhecimento assume um formato “narrativo” e, por possuir esse formato, tem mais chance de impactar na prática entre professores principiantes e experientes (FREEBODY, 2003).

Quanto aos tipos de estudo de caso, Stake (1994, p.237) afirma que um caso pode ser intrínseco, instrumental ou coletivo. O estudo de caso intrínseco existe a partir do interesse no estudo de um caso particular. O caso não representa outros casos, mas sua particularidade e singularidade é suficiente para pesquisa e análise.

No estudo de caso instrumental um caso particular é estudado a fim de promover o conhecimento inicial de um assunto, ou o refinamento de teoria sobre esse aspecto, servindo como base para a compreensão de outros casos.

O estudo de caso coletivo é aquele em que o pesquisador estuda um número de casos conjuntamente a fim de investigar um mesmo fenômeno. Ou seja, é o estudo instrumental estendido a vários casos que podem, ou não, apresentar as mesmas características. Esses casos são escolhidos por acreditar-se que o estudo deles pode levar a uma melhor compreensão e teorização de um número ainda maior de casos.

Esta última concepção de estudo de caso contempla aspectos da nossa pesquisa que busca, ao estudar casos específicos, identificar teorias informais, categorizar e analisar de que forma essas teorias podem influenciar os professores em sua prática docente.

O estudo de caso coletivo apresentado por Stake (1994) é o referencial metodológico adotado aqui. A metodologia foi escolhida a partir de características que se enquadram aos objetivos de pesquisa e à natureza do problema a ser investigado, tendo como objeto de estudo um grupo de professores em formação continuada, representando um contexto único e específico de análise.

Freebody (2003) divide as etapas de realização do estudo de caso em 5 momentos:

1 – Definir (esclarecer a pergunta/objetivo de pesquisa) – é importante determinar o foco do estudo como uma forma de entrar no campo e começar os procedimentos iniciais da pesquisa. Este estágio preparatório e de definição de objetivos oferece uma direção para observações iniciais de aspectos políticos, históricos, culturais e pessoais que dão forma ao contexto e ao caso pesquisado.

2 – Planejar (contexto em que acontecerá a coleta de dados) – pesquisadores devem determinar com antecedência o contexto em que coletarão dados para sua pesquisa, tendo em vista o nível de análise que pretendem alcançar. Um estudo de caso pode envolver diferentes ambientes, desde um único indivíduo, uma escola em particular, um professor em formação inicial ou até mesmo uma comunidade específica de agentes envolvidos com a educação, e cada caso constitui um nível de análise diferente.

3 – Em campo (procedimentos de coleta e armazenamento de dados) – pesquisadores da abordagem qualitativa devem estar atentos as formas que coletam

dados. É importante pensar em maneiras sistemáticas e confiáveis de coletar e armazenar dados de forma que se possa recuperar facilmente e eficientemente facilitando a interpretação dos fragmentos das memórias dos participantes da pesquisa.

4 – Análise de dados – Há formas variadas de coletar e analisar dados no estudo de caso, e pesquisadores devem preferir instrumentos de coleta que possibilitem: a) comparar e contrastar interpretações; b) expandir a relevância do projeto através do desenvolvimento de descobertas e interpretações imprevistas; e c) explorar descobertas que são inesperadas, ou que se opõem às hipóteses e impressões originais.

5 – Relato – os relatórios de estudos de caso têm como objetivo explicitar a complexidade dos fenômenos de uma forma coerente e fidedigna para os leitores, estando de acordo com uma revisão feita previamente pelos participantes da pesquisa.

As cinco etapas apresentadas por Freebody (2003) acima guiarão a explanação dos tópicos que se seguem neste capítulo, estando organizados da seguinte forma: 1) Definição de objetivos de pesquisa; 2) Apresentação do contexto e dos participantes da pesquisa; 3) Instrumentos de coleta de registros; e 4) Procedimentos para análise de dados.

3.3 Contexto da pesquisa

Esta seção da metodologia visa a apresentação do contexto da pesquisa. Para Freebody (2003) um estudo de caso pode ser desenvolvido em diferentes ambientes, desde um único indivíduo, uma escola em particular, um professor em formação inicial ou até mesmo uma comunidade específica de agentes envolvidos com a educação. Cada caso constitui um nível de análise diferente, importante para a compreensão do estudo desenvolvido.

Assim, o curso Reflexão na Ação é o contexto de investigação, e a formação continuada de professores é o plano de fundo dessa pesquisa.

O curso Reflexão na Ação é ofertado pelo Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB), que desenvolve pesquisas na grande área da linguagem, com foco no ensino e aprendizagem de línguas e nos processos de aperfeiçoamento e formação de professores.

O projeto de extensão Reflexão na Ação (RNA), ofertado desde 2009 pelo PGLA, tem o objetivo de alcançar a comunidade de professores locais e oferecer uma oportunidade de refletir sobre a prática docente visando também aperfeiçoamento teórico. O Curso também aborda aspectos do conhecimento teórico-prático dos processos de ensinar e aprender línguas e foi desenvolvido para atender a “todos e quaisquer professores das línguas Inglesa e espanhola encarregados da tarefa de ensinar esses idiomas regularmente em escolas, centros, institutos e faculdades da região” (Programa RNA, 2017).

O programa de extensão tem carga horária de 36 horas/aula, é gratuito, e são ofertadas em média 45 vagas por edição. O ingresso é feito através de inscrições prévias na secretaria do PGLA.

Em 2016 e na primeira edição de 2017 o programa Reflexão na Ação contou com 10 encontros semanais de 3 horas cada um (total de 30 horas presenciais em classe) mais 06 horas de atividades a serem produzidas fora de sala de aula, chegando a um total de 36 horas de curso. Os estudos e práticas foram realizados em atividades divididas em dois módulos a) Conhecimento e Gestão no Ensino de Línguas e b) Língua - prática da língua-alvo no ambiente de ensino, além de incentivar ações voltadas para o pós-curso dos participantes.

O módulo Conhecimento e Gestão representa a primeira parte do curso e é ministrado a partir dos seguintes tópicos:

- 1) Ética na sala de aula e arredores;
- 2) Cultura no Ensino de Línguas;
- 3) O ensino da gramática em contexto de uso;
- 4) Os processos de aprender e ensinar Línguas;
- 5) Identidades no Ensino de Línguas;
- 6) Avaliar o desempenho em línguas;
- 7) Atividades com recursos digitais;
- 8) O que vem agora? (ações pós curso);
- 9) História do Ensino de Línguas no Brasil;
- 10) Crianças aprendendo línguas.

O módulo Língua promove o uso da língua-alvo no ambiente de ensino, incentivando os professores a utilizarem a língua na prática e é dividido nos seguintes tópicos:

- 1) Expressar o professor que se é;
- 2) Descrever salas de aula;
- 3) Possibilidades de retorno à produção dos alunos;
- 4) Comandos e instruções na sala de aula;
- 5) Conversar para a aquisição;
- 6) Ensinar a forma da língua na língua;
- 7) Escrever aos alunos na língua-alvo;
- 8) Comunicar-se no ambiente eletrônico da pequena comunidade;
- 9) Falar e escrever sobre textos trazidos às aulas.

O programa Reflexão na Ação avalia os participantes do curso de acordo com o envolvimento nas atividades e reflexões propostas durante as aulas. Há ainda uma seção final de avaliação no fim do curso para uma visão mais aprofundada do impacto do curso na reflexão dos professores acerca de suas práticas e experiências docentes.

3.4 Participantes

Para a investigação das teorias informais na formação continuada de professores, conforme mencionado anteriormente, foi necessário delimitar o contexto geral de pesquisa, nesse caso, o curso Reflexão na Ação, oferecido pelo PGLA na UnB. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram selecionados 08 professores participantes das duas últimas edições do curso, sendo dois participantes da edição 2016 e três participantes da edição 2017.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa a partir da observação da participação reflexiva deles nas aulas do curso, e aceitaram colaborar com a coleta de dados a partir da investigação de suas histórias de vida e experiências prévias com ensino e aprendizagem de línguas.

Os procedimentos para seleção de participantes se deu a partir dos seguintes fatores:

- a) Professores da rede pública ou privada de ensino, matriculados no curso RNA;
- b) Professores que, com base na observação das aulas, foram considerados participantes e reflexivos nas discussões sobre o ensino e aprendizagem de línguas;

c) Professores que estariam disponíveis a participar da pesquisa nas datas designadas para a coleta de dados.

O próximo ponto a ser abordado neste capítulo relaciona-se à coleta de registros e análises dos dados, e para tal utilizarei a metodologia apontada por Barcelos (2001) e Vieira-Abrahão (2006), que apresentam instrumentos e procedimentos de análise válidos para a pesquisa de investigação de crenças e que serão adaptados para o estudo de teorias informais na formação continuada de professores.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

De acordo com Vieira Abrahão (2006, p. 221), o estudo das crenças está inserido em uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se localiza dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica. Para a autora, nenhum instrumento de coleta de dados é suficiente por si só, mas a combinação vários instrumentos de pesquisa se faz necessária, a fim de promover a triangulação de dados, que possibilita uma análise válida e confiável das perspectivas em estudo na investigação das crenças.

Os instrumentos de pesquisas utilizados na pesquisa apresentada por mim serão: a) Questionários; b) Entrevistas semiestruturadas; c) Autobiografia (narrativa escrita) e d) Grupo focal.

a) *Questionários*: questionários oferecem questões pré-determinadas que são apresentadas na forma escrita. Constituem um instrumento de fácil aplicação, economizando tempo do pesquisador, porém deve ser elaborado cuidadosamente atentando sempre para a informação que se deseja obter, e o tipo de análise proposta.

Aqui o questionário será utilizado para obter dados básicos dos participantes, como idade, tempo de serviço, língua que ministra, tipo de instituição em que trabalha, etc.

b) *Entrevistas semiestruturadas*: De acordo com Fontana & Frey (1994), as entrevistas podem ser utilizadas para diversos fins, a citar: pesquisas em marketing, política, razões terapêuticas e ainda como forma de mensurar e compreender a perspectiva de um indivíduo ou grupo sobre determinados temas, e assuntos e podem ser realizadas face-a-face, em grupos, por telefone e até mesmo por e-mail.

Para Vieira-Abrahão (2006) a entrevista é um instrumento válido para a investigação em crenças, são realizadas face a face e são classificadas em estruturadas, semiestruturadas ou livres.

Adotaremos aqui a pesquisa do tipo semiestruturada, que é caracterizada por possuir uma estrutura geral, mas permite certa flexibilidade (VIEIRA ABRAHÃO, 2006).

Fontana e Frey (1994) afirmam que a entrevista semiestruturada expressa um interesse sobre um tópico, mas não faz uso de perguntas fechadas ou uma abordagem formal no momento da entrevista e é utilizada para compreender o comportamento complexo de membros da sociedade, sem impor nenhuma categorização que limite o objeto de estudo. O entrevistador está imerso na cultura dos entrevistados e interage com a realidade deles ao estar em contato com os mesmos.

c) *Autobiografia (narrativa escrita)*: A coleta de dados para análise se dará também a partir de narrativas escritas produzidas pelos alunos do RNA, a partir das experiências docentes e conhecimento prévio sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Telles (1999), à luz da teoria narrativa de Conelly e Clandinin (1999), afirma que a pesquisa narrativa se estabelece como “forma emancipadora” de trabalhos em educação, por

fornecer o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, em um processo no qual eles são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida. [...] Nesta modalidade de pesquisa os professores são, ao mesmo tempo, agentes e objetos de investigação. (TELLES, 1999, p.81).

Os instrumentos para a coleta de dados na pesquisa narrativa é a produção de diários e autobiografias que são “os registros descritivos e reflexivos de eventos, contendo respostas pessoais aos questionamentos são importantes instrumentos para se acessar o conhecimento pessoal prático do professor” (TELLES, 1999, p. 87), e caracterizam-se como a produção escrita sobre a própria prática desenvolvida pelos professores, a fim de descrever, informar, confrontar e reconstruir o agir docente (GIMENEZ, ARRUDA e LUVUZARI, 2004).

Para Vieira-Abrahão (2006, p.224), os autorrelatos são técnicas “que buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula”. Para a autora, os autorrelatos, como o uso de autobiografias e histórias de vida, possibilitam um mapeamento das crenças que professores em formação inicial traziam consigo na universidade, assim como a investigação da origem dessas crenças.

3.5 Procedimentos para análise de dados

Os procedimentos de análise de dados na pesquisa de investigação em crenças estão intrinsecamente relacionados aos objetivos de pesquisa e às questões de estudo enfocadas no trabalho. Nenhum instrumento de coleta de registros é suficiente o bastante para identificar as crenças de um grupo social, e possibilitar a interpretação da relação entre crenças e ações dos indivíduos em um contexto de pesquisa específico.

Vieira Abrahão (2006) afirma que diferentes instrumentos devem ser utilizados a fim de proporcionar a triangulação de dados. Sendo assim, os instrumentos de pesquisa devem ser cuidadosamente escolhidos para que seja possível levantar dados suficientes, que possibilitem, através do entrecruzamento de informações, atingir os objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa.

Deste modo, a triangulação de dados qualitativos possibilita a combinação de conhecimentos apresentados a partir da coleta de registros, validando a análise de uma pesquisa qualitativa.

Denzin e Lincoln (2006, p.20) relacionam a triangulação de dados à uma forma de validade, afirmando que “a triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas”, e que possibilita aos leitores uma visão simultânea e não linear de um fenômeno, observando visões concorrentes de um mesmo contexto, que possibilitam a construção e à fusão de uma realidade a ser compreendida.

3.6 Considerações éticas subjacentes à pesquisa qualitativa

De acordo com Fontana e Frey (2006), algumas considerações éticas devem ser pontuadas durante o percurso de uma pesquisa qualitativa. Algumas delas

garantem ao participante o direito de ser informado sobre a pesquisa, ter sua privacidade garantida (identidade preservada), ser protegido de danos físicos, emocionais, psicológicos e de qualquer tipo. Há ainda a preocupação em observar também o grau de envolvimento do pesquisador no contexto de pesquisa e a veracidade dos relatórios produzidos pelos pesquisadores.

Flick (2004) afirma que ao entrar em campo, no caso de uma instituição, o pesquisador deve garantir a autorização de sua presença como pesquisador em duas instâncias. A primeira refere-se à autorização para adentrar a instituição, e a segunda refere-se à autorização dos participantes que serão observados e entrevistados. O pesquisador deve, neste caso, buscar formalizar a autorização da instituição e o consentimento das pessoas que participarão do estudo, como forma de garantir os direitos apontados por Fontana e Frey (op.cit) no parágrafo acima.

Na próxima sessão apresentaremos os dados que possibilitaram o desenvolvimento desse trabalho e analisaremos o discurso de professores em formação continuada em busca de identificar teorias informais no que foi relatado por eles, através das entrevistas e dos relatos.

CAPÍTULO 04

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise, interpretação e discussão dos dados coletados juntos aos participantes desta pesquisa. A coleta de dados aconteceu em diferentes momentos e através de diferentes instrumentos de coleta de registros. Assim, considerando os objetivos de pesquisa expostos no capítulo inicial desta dissertação, assim como a fundamentação teórica e o aporte metodológico descritos nos capítulos anteriores, iniciamos nesta seção a análise, interpretação e triangulação dos dados. O objetivo deste capítulo é levantar considerações pertinentes sobre as categorias de informalidade das teorias informais, subjacentes à competência implícita dos professores, aliados a abordagem que anima os processos de ensinar e aprender língua, considerando a importância das experiências e ações destes professores para a sua formação continuada.

A coleta de dados se deu em através de três instrumentos de coleta de registros: Um breve questionário, com informações sobre os 05 participantes e a sua formação e experiência com o ensino de línguas, seguido pela realização de entrevistas semiestruturadas, no mês de janeiro de 2018, nas quais eles foram questionados sobre sua história com o ensino de línguas e a formação como professores, finalizando com a entrega, na primeira semana de fevereiro de 2018, de um relato autobiográfico em que os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de descrever sua experiência sobre o ensino, aprendizagem e formação enquanto professores de línguas. O questionário, a entrevista semiestruturada e a transcrição destas, bem como os relatos autobiográficos cedidos pelos participantes, podem ser consultados na seção de apêndices, ao final desta dissertação.

A seção de análise vai se configurar no reconhecimento das categorias de conhecimento informal na experiência dos professores, evidenciando memórias, crenças, intuições e traços do caráter nacional.

Os cinco participantes da pesquisa cursaram o Curso Reflexão na Ação nos anos de 2016 e 2017, estão atuando como professores de língua atualmente, e concordaram gentilmente em compartilhar suas histórias e experiências para que a realização dessa pesquisa fosse possível.

Para que se preservasse a identidade dos participantes, vamos realizar a análise dos excertos das entrevistas e dos relatos autobiográficos a partir de pseudônimos.

Pseudônimo dos participantes	Idade	Curso RNA	Língua que ensina	Conclusão da Graduação	Experiência no Ensino de Línguas
Carla	38 anos	2016	Inglês	2000	18 anos
Henrique	35 anos	2016	Inglês	2005	13 anos
Roberta	22 anos	2017	Espanhol	2018	Estágio
Lígia	26 anos	2017	Inglês	2011	07 anos
Diana	40 anos	2017	Inglês	2006	19 anos

Quadro 1: Resumo de informações sobre os participantes da pesquisa.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2018).

Assim como apresentado anteriormente, o conhecimento experiencial de professores é um elemento básico que delinea a ação destes agentes em sala de aula. Para Almeida Filho (2016) é preciso considerar a experiência de cada um no processo de formação do professor, e apresenta o conceito de teoria informal e categorias de informalidade subjacentes ao conceito de competência implícita:

Na formação há que se considerar que os professores têm uma história antes de se iniciarem na licenciatura que os certifica para ensinar línguas. Essa história deixa os professores cheios de teoria informal, isto é, crenças, memórias, intuições e traços internalizados do caráter nacional que influencia a escolarização como um todo e o aprendizado de línguas em particular (ALMEIDA FILHO, *no prelo*, 2016, p. 8).

Para o autor a teoria informal é parte constituinte da competência implícita, sendo um conhecimento natural e experiencial, que se apresenta em quatro diferentes categorias, sendo elas: 1) intuições, 2) crenças, 3) memórias e 4) traços do caráter nacional. Essas categorias serão analisadas a seguir, partindo da experiência docente e saber espontâneo de professores em formação continuada.

4.1 Memórias

As memórias formam um tipo de conhecimento sobre os modos de ensinar e aprender, relacionados a práticas e experiências do passado que são memoráveis e podem se materializar em ações no presente.

As memórias de ensino de Roberta, por exemplo, levaram-na a escolher a carreira docente:

E eu tive uma experiência no centro de línguas como monitora. Uma professora chamou alguns alunos e esses alunos davam monitoria para alunos de níveis mais básicos. E aí foi quando eu vi que era muito legal. Era pouca gente que ia, mas esse negócio de estudar um pouco antes, chegar lá, explicar pra alguém e depois ver que essa pessoa melhorou nas provas, conseguiu recuperar. Aí eu vi que era isso que eu queria mesmo.

Já na experiência de Henrique, as memórias o motivaram, desde muito cedo, na decisão de aprender uma língua estrangeira. Podemos observar esse fato, na experiência descrita a seguir:

eu via os cadernos dos meus primos, e ao ver o caderno dos meus primos e ver aquelas palavras em inglês monkey, house, one, two, three, eu não sei, mas já me causou, assim, uma vontade muito grande de saber o que que era aquilo. Eu fiquei muito... eu despertei pra uma nova coisa. Eu lembro que eu pegava esses cadernos que meus primos jogavam fora e eu guardava para mim só porque tinha matéria, no meio dessas 10 matérias, tinha a matéria de inglês, e eu falei "Gente, eu preciso estudar isso". Aí então eu estudava nas minhas férias [...] então, eu pegava esses cadernos deles e ficava estudando enquanto eles estavam brincando, lá no Goiás. E eu ficava tentando decorar os números e imaginando "será que um dia eu vou estudar isso?"

Já em outro texto da narrativa de Henrique, suas memórias de aluno o motivaram na escolha da profissão, ao passo que ele observava o modo de agir de seus professores, conforme afirmado a seguir:

eu me vi como professor de inglês porque eu assisti os meus professores de inglês e [...] então me espelhava nos meus professores de inglês. Eu tive um professor chamado João, de inglês, que eu achava assim, de um profissionalismo tamanho, de uma dedicação. [...] aquele professor de inglês para mim ele era um professor tão profissional, tão dedicado, tão correto. Na redação, era uma redação corrigida com perfeição. Na explicação. Então assim, eu vi que era possível ser um bom profissional, respeitoso.

Henrique afirma ainda que a memória que tem de seus professores, até hoje, atuam como forças motivadoras de tomadas de decisão em sala de aula, ao afirmar que ele traz consigo um pouco de cada profissional com quem compartilhou a experiência de aprendizagem de língua:

Eu acho que eu trouxe um pouquinho de cada. Isso aí eu tenho certeza. Dentro de sala de aula até faço um trabalho dentro de mim: “hoje eu vou ser parecido com fulano”. “hoje eu vou ser daquele jeito”. Às vezes é até intencional. Claro que não é sempre, mas [...] eu tenho minhas inseguranças como professor de inglês, eu também tenho minhas fraquezas para algumas coisas. Alguns terrenos que quando eu piso eu sinto que eu estou fraco, e quando eu estou fraco eu puxo a carta de ser daquele jeito que era o meu professor. É estratégico: “Hoje eu tenho que ser daquele jeito, senão eu não vou conseguir dar aula”.

Na experiência de Carla, as memórias que ela tem de um professor também serviu como encorajamento na escolha da profissão docente.

E quando eu tive aula com esse professor, eu comecei a perceber que podia ser muito bom, porque ele levava o violão pra sala de aula, ele tinha umas brincadeiras que me impressionavam, e eu admirava muito ele e aprendia muito com ele, com a experiência de vida dele. Ele contava as experiências das viagens dele, sobre a cultura. Eram coisas interessantes que eu pensava: poxa, eu quero passar por isso também. E um dia eu falei pra ele que ele me inspirava a ser professora.

4.2 Crenças

As crenças relacionam-se ao que as pessoas acreditam ser verdadeiro e isso guia de modo geral as escolhas dos indivíduos. As crenças formam um amontoado consistente de princípios derivados de nossas experiências em contextos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação daquilo que acreditamos ser verdade sobre os processos de ensinar e aprender línguas, podendo interferir na nossa prática docente e na forma como nós nos reconhecemos como professores de LE.

No excerto a seguir, a partir da experiência narrada por Roberta, é possível identificar pelo menos duas crenças relacionadas ao ensino e a aprendizagem de línguas. A primeira é a de que não é possível aprender línguas na escola, e a segunda é a de que as pessoas que buscam um curso de línguas privado conseguem aprender línguas.

a gente tem essa maldição de acreditar que não pode aprender línguas na escola e eu acho que é tão forte isso, que os professores já acreditam nisso e não tentam mudar, e os alunos já sabem que os professores acreditam nisso e não vai acontecer nada [...] “Ah, eu preciso tirar um 5, eu vou passar, eu tenho que cumprir essas aulas”, mas as pessoas que buscam um ensino especializado, ou pagam um curso de línguas ou conseguem num centro público, essas pessoas

são um pouco mais interessadas e conseguem, sim, aprender línguas. Mas, às vezes é isso, dedicar mais tempo, ou gastar mais dinheiro com isso. Mas, quando é na escola muitas vezes nem os professores, nem os alunos levam muito a sério o ensino de línguas.

A mesma crença de que as pessoas que buscam um curso privado aprendem línguas aparece na fala de Henrique, ao afirmar que optou por um curso privado por considerar que o ensino na rede pública, oferecido pelo centro de línguas seria muito demorado, tornando a aprendizagem lenta e ineficiente, como podemos ver no excerto a seguir:

eu fazia inglês no CIL, e eu comecei eu fiquei um tempo, mas quando eu pensei que seria tipo, 8 ou 9 anos para fazer esse curso eu falei “não, não, eu quero uma coisa mais forte e com menor tempo que eu pudesse”, e se fosse mais intenso, aí eu entrei no curso particular, que se chamava Wizard Conversation. [...] Optei por um curso privado, porque o CIL, ele é bom, mas o que eu acho, na minha concepção, é que ele te segura muito.

Já na experiência de Carla, podemos observar a crença de que o professor de língua ganha pouco e sofre muito.

Eu já tinha jeito para ser professora, mas eu sabia que ganhava pouco e sofria muito.

4.3 Intuições

A intuição refere-se ao conhecimento relacionado ao julgamento imediato de uma situação, sem que haja uma explicação lógica para tal, podendo estar relacionada a diferentes fatores diferentes que estão intrinsecamente conectados a experiência do professor com situações de ensino e aprendizagem de línguas.

Podemos observar esse conhecimento nos excertos a seguir:

No primeiro dia de estágio. Era muito bagunçado, [...] e a gente não sabia a quantidade de alunos, mas aí, todo mundo sempre falava que no nível básico sempre tem mais alunos que nos níveis intermediários ou avançados e o meu era um básico 3. Não era sozinha, eu tinha uma dupla comigo, mas aí, eu pensei que como era básico ia ter muitos alunos e eu e minhas companheiras de estágio pensamos em uma dinâmica que só funcionava se fosse com muita gente. Aí quando a gente chegou lá, acho que tinha só seis alunos, e não dava pra fazer o que a gente tinha pensado [...] e a gente teve que mudar e fazer mais individual, mais restrito, porque a gente tinha

pensado que eram muitas pessoas, mas não era, então a gente mudou o plano.

Neste excerto, Roberta apresenta traços intuitivos ao agir diante de uma situação imediata, em que a tarefa precisaria mudar sua configuração para se encaixar em uma realidade não esperada, na qual a quantidade de alunos era insuficiente para a realização da atividade programada em primeiro plano.

Eu acho assim que para você descobrir esses momentos em sala de aula, a primeira coisa que deve acontecer em sala de aula é ter amor ao que faz. [...] eu acho que se você ama a língua inglesa, ama os seus alunos, ama ensinar, eu acho que você abre a janela do seu corpo, do seu coração. Abre a janela da percepção, dá vontade de entender aquele aluno, de perceber que ele está querendo aprender aquilo, e aí você se conecta naquilo. Então tem que ter alguma conexão.

Neste trecho da entrevista de Henrique, ele afirma que o professor que tem paixão pelo que faz, “abre as janelas da percepção” e passa a ter motivação para entender aquele aluno e o que ele está querendo aprender. Ao ser questionado sobre a forma que o professor desenvolve essa percepção de notar que algo não está encaixando em sua aula, ele afirma que é possível notar

porque tá ‘paia’, tá ridículo. Aquela aula tá horrível pra você, e você percebe na cara dos alunos que daqui a pouco eles vão ‘tacar o terror’. Eles percebem que eu perdi o fio da meada [...] não tava rolando química. O tesão ali acabou. E então, aí, vamos botar uma música? Eu sempre levo uma caixinha que eu comprei, caríssima, JBS, boto aqui no meu bolso. Então assim, eu tenho assim ó, o KIT bugiganga. (risos)

O excerto apresentado por Henrique remete ao que Bandeira (2003) define como intuição, ao afirmar que é como uma voz a sussurrar nos nossos ouvidos, nos guiando a agir de uma determinada forma, e não de outra. Para o autor, ouvimos a voz da intuição e tomamos uma atitude, a fim de lidar com aquela situação de imediato. Na experiência de Henrique, foi possível perceber, através das expressões nos rostos dos alunos que “não estava rolando química” com a atividade, levando o a tomar a decisão de mudar o seu planejamento e optar por trabalhar com uma música.

Esse conhecimento perceptivo se apresenta de forma clara também na experiência de Carla, ao afirmar que:

Quando o aluno começa a abrir a boca, ou começa a conversar, se distrair, a gente tem que fazer alguma coisa, porque não tá dando certo. [...] se chegar ao ponto extremo de eu tentar outras coisas e não dar certo eu paro tudo e converso com eles, [...] e aí naquele momento eu reflito sobre isso e preparo algo melhor para a próxima aula.

4.4 Traços do Caráter Nacional

Os traços do caráter nacional são, na concepção de Almeida Filho (GLOSSA, 2016), “traços perceptíveis herdados de condições especiais vividas por um povo ao longo de sua história cujos efeitos podem alterar o modo de aprender e de ensinar língua (s)”. Nesse sentido, o autor afirma que é possível que existam características de ensino de línguas ligadas a diferentes regiões e a contextos sociais e históricos, que influenciam no modo de ensinar de professores, caracterizando um *jeito brasileiro* de ensinar línguas.

Ao serem questionados sobre a realidade do ensino de línguas nas escolas brasileiras e sobre a possível existência de uma configuração nacional, ou um jeito brasileiro de ensinar, os participantes puseram-se a descrever a visão deles de ensino de línguas no país, baseados em sua experiência partícua.

Na experiência de Roberta, os traços nacionais no ensino de espanhol se configuram como um modo comparativo de ensinar a língua, comparando sempre a língua-alvo com a língua portuguesa.

No caso do espanhol, tem o caso das línguas parecidas e a gente acha que não precisa estudar bem a fundo, que se a gente colocar uma terminaçãozinha ali parecida, uma tonalidade, as pessoas vão entender. Então, eu acho que no caso do espanhol os professores têm um jeito comparativo de ensinar. Em espanhol é assim e em português é assim. Não sei se isso é bom em todos os casos, as vezes pode ser uma estratégia em algum momento. Mas muitos ensinam assim, “Ah, é parecido, ah é do mesmo jeito, só escreve diferente, ou escreve do mesmo jeito e fala de um jeito diferente”. O caso de ensinar espanhol aqui no Brasil é esse jeitinho, de comparar muito as duas línguas.

Já na experiência de Henrique, o ensino de línguas foi descrito como uma ação em crise, que já vem acontecendo há décadas.

o nosso ensino de línguas no Brasil está em crise. Nós, professores de inglês, estamos em crise. Eu acho que, voltando... o país está em

crise e o ensino de inglês também está em crise. E eu não acho que ela começou agora, ela vem há décadas, 40, 60 ou 70 anos atrás, porque a gente tá sempre querendo inovar.

Henrique ainda afirma que o ensino de línguas é tratado com diferença por colegas professores de outras disciplinas, e até mesmo da equipe escolar, que não reconhecem o ensino de línguas como importante e necessário, muitas vezes desvalorizando a formação do professor:

Na escola pública o inglês é uma disciplina com a autoestima baixíssima. Analisando a disciplina. [...] é o Patinho Feio, ela não é vista na equipe escolar como nós vemos o nosso trabalho. A gente sabe da nossa formação, a gente sabe do nosso sofrimento pra tá ali, a gente sabe o quanto lutou para aprender aquela língua. [...] Não tô falando de saber inglês, tô falando de saber ensinar, é isso que é o diferencial. Eles acham que o professor de inglês só sabe a língua, e não é assim, tem todo o conhecimento técnico, todas aquelas questões que nós estávamos discutindo anteriormente sobre a formação e a reflexão.

Há também a questão da motivação dos alunos. Na opinião de Henrique, os alunos são desmotivados, não só os alunos, mas os professores e a equipe escolar. Segundo ele, essa motivação está relacionada ao fato de a disciplina de inglês não levar o aluno a reprovação, levando-o a tratar com descaso a aprendizagem dessa disciplina.

eu vejo desmotivados. Não só os alunos, mas a equipe escolar, os professores, eles estão imersos em uma cultura em que o inglês é fácil de passar. Desde que eles estavam lá na quinta série, ia para dependência e o professor passava um trabalhinho. Eles acham que inglês não reprova, e muitos alunos, a maioria, não tem compromisso em aprender a língua, em estudar em casa como ele estuda matemática. Porque se ele não estudar matemática, ele reprova, mas, em inglês ele vai passar. A mãe dele falava isso, a avó dele falava isso. Isso é uma coisa que vem de anos e anos e eu sofro para caramba dentro da escola e fora de sala de aula, porque sou aquele professor que resiste e fala “NÃO!” e falo “eu vou reprovar”.

Essa visão de que o ensino de línguas é tratado com diferença e descaso na escola é apontada também por Carla, que descreve uma situação em que o aluno que fosse reprovado, seria dispensado, caracterizando um tratamento diferenciado ao ensino de línguas, uma vez que não tinha o mesmo status de aprovação ou reprovação que outras disciplinas.

Teve uma época que eu dava aula que diziam no conselho que o aluno que ficasse em inglês era dispensado. Ele não precisava

passar em inglês. Então você tinha um tratamento diferente com a língua inglesa, e eu questioneei isso na escola.

Carla também apresenta, em sua narrativa, outras características presentes nas escolas brasileiras, mas que não só se relacionam ao ensino de línguas. Ela apresenta o cenário escolar que presenciou, de acordo com 15 anos de experiência:

Eu acho muito triste. Eu estive lá, passei 15 anos no ensino regular, e só eu sei o quanto é difícil estar lá. Porque assim, são só 45 minutos de aula e quando você consegue a atenção deles a aula acabou. É muito triste a indisciplina, a violência e até o uso de drogas. É uma série de coisas no ensino regular, não é só dar aula e saber inglês, não basta você saber a língua que você vai dar aula. No regular você tem que saber lidar com eles, e por mais boa vontade que você tenha, por mais que você queira, você não consegue dar aula com facilidade porque são muitas forças atuando ali. Você tem violência, famílias que não são estruturadas, tem um aluno que não quer estar ali. Tem tantas coisas ali, [...] que se você consegue fazer um mínimo no regular, já é o máximo que você pode fazer. O mínimo que você faz é o máximo que você consegue naquela situação. Mas isso não é culpa do professor, eu acho que não tem material adequado, não tem tempo suficiente, o número de alunos não é o correto e tem escolas que se puder coloca mais alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de teorias informais de professores de línguas constituem um elemento fundamental da competência implícita do indivíduo, influenciando na prática docente e no modo de ensinar de cada professor. Sendo assim, de modo geral, este trabalho objetivou investigar de que forma esse saber informal se revelou na experiência de cinco professores em formação continuada, matriculados no Curso Reflexão na Ação (RNA) nos anos de 2016 e 2017, buscando identificar na experiência docente as subcategorias da teoria informal, bem como analisar de que forma esse construto se configura como categoria relevante para a formação docente do professor de línguas.

As informações e os relatos de experiência cedidos pelos participantes através de questionários, entrevistas semiestruturadas e relatos autobiográficos cedidos pelos professores participantes do curso RNA possibilitaram alcançar os objetivos propostos. A partir da análise dos dados, foi possível identificar, na experiência desses cinco professores, teorias informais propostas por Bandeira (2003) e Almeida Filho (2016).

As teorias informais, o conhecimento espontâneo que rege a competência implícita dos professores de línguas, pôde ser subdividido e definido em quatro categorias de informalidade: a intuição, as crenças, as memórias e traços do caráter nacional.

Essas categorias de informalidade se configuram como elemento essencial para a formação continuada, uma vez que relacionam-se ao saber experiencial dos professores e, por mais que possam ser modificadas com o passar do tempo, elas nunca desaparecerão do contexto de formação, pois configuram a abordagem de ensinar e a competência implícita, sendo ativadas, ou lembradas a todo momento da prática docente, em um movimento contínuo de reflexão sobre o saber informal, a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **O processo da formação de agentes para o Ensino e Aprendizagem de Línguas**. Universidade de Brasília, 2016. (Mimeo).

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes editores, 2007.

_____. **Projeto Glossa**. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2016.

ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras em formação**. 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino?** manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE. Dissertação (mestrado) Universidade de Brasília: Brasília, 2003

BARÇANTE, M. Competências de Ensinar Línguas: evidências da pesquisa inicial. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. Competências de Aprendizes e Professores de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014

BARCELOS, A. M. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. Vol. 7, No. 1, 2004, p. 123-156.

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

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2007.

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras em formação**. 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CAMARGO, Gladys P. de Quevedo Pereira de; RAMOS, Samantha G. Mancini. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 4, n. 6, março de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**:

teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUTRA, D. P. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO M. H. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma; SABOTA, Barbra. Crenças e expectativas sobre o estágio supervisionado: um estudo com licenciandos de letras e seus formadores. In: Mariney Pereira Conceição. (Org.). **Letramentos, crenças de aprendizagem de línguas e inclusão social.** 1ed.Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 85-124.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.**-3 ed.- Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, A. E FREY, J. **Interviewing.** The art of science. In: DEZIN, L.; LINCOLN, Y. Handbook of qualitative research. London: Sage Publications, 1994.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1997.

GIMENEZ, T; ARRUDA, N.I.L; LUVUZARI, L.H. **Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes.** Intercâmbio, Vol. XIII, 2004

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L. et al (Eds.). **Teaching English as an international language:** principles and practices. New York: Routledge, 2012, p. 9- 27.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: OUP, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada:** a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., 1994.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PRABHU, N. S. **There is no Best method:** Why? *TESOL Quarterly* v. 24, n. 2, Summer. 1990.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: CUP, 2008.

SANT'ANA, J. S.; MOURA, G. A.; COSTA, C. M. No rastro das competências: evolução de um construto teórico. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014

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

TELLES, J.A. **A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1. ed., Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2006b, p. 219-231.

_____. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004

APÊNDICES

Apêndice A - Modelo do Questionário

Universidade de Brasília – UnB

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA

Nome da Pesquisa: TEORIAS IMPLÍCITAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

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

Orientanda: Dione Barbosa Dantas

Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que forma o saber espontâneo (crenças, memórias, intuições, etc) se revela na experiência e no discurso docente de professores de língua em formação continuada. Assim, buscamos respostas que nos possibilitem identificar na experiência docente as categorias desse conhecimento implícito, analisando se esse saber se configura como uma categoria relevante para a formação desses professores, e de que forma ele pode complementar o saber teórico formal.

Respondendo a este questionário você estará colaborando para a pesquisa acima mencionada, contribuindo também para o desenvolvimento de pesquisas sobre formação docente, área de grande importância na agenda de pesquisa da Linguística Aplicada. Todas as informações prestadas serão analisadas e apresentadas de forma anônima, sob o uso de pseudônimos, e ninguém terá acesso ao documento original. Sua opinião é muito importante!

Obrigada pela sua colaboração!

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Pseudônimo (como gostaria de ser identificado na pesquisa): _____

Participante do Curso Reflexão em: () 2016 () 2017

Ano de Conclusão da Graduação: _____

Cursos de formação continuada:

() Cursos de Extensão na Área de Ensino de Línguas

() Pós Graduação *Latu sensu* (Especialização)

() Pós Graduação *Strictu Sensu* (Nível Mestrado)

() Outros (Quais?) _____

Sobre sua experiência com o ensino de línguas:

() Não tenho experiência;

() Escola de Idiomas na rede privada;

() Escola de Idiomas na rede pública;

() Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) na rede privada de ensino;

() Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) na rede privada de ensino;

() Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) na rede pública de ensino;

() Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) na rede pública de ensino;

() Ensino Médio (1º ao 3º anos) na rede privada de ensino;

() Ensino Médio (1º ao 3º anos) na rede pública de ensino;

() Ensino Superior (Graduação);

() Cursos livres;

() Aulas particulares, de reforço, etc;

() Outros: _____

**Apêndice B - Coleta de Registros: Perguntas Base para Entrevista
Semiestruturada**

1. Quando foi o seu primeiro contato com a língua inglesa?
2. Com quantos anos começou a estudar inglês? Como foi a sua experiência com inglês na Escola?
3. Quando decidiu ser professor de língua inglesa? O que te motivou na escolha da profissão?
4. Você tem graduação em Letras?
5. Ao ingressar no curso de Letras, você já havia intenções de se tornar professor?
6. Como foi a sua formação na Universidade?
7. Quando você começou a Universidade, já era fluente na Língua?
8. Há quanto tempo você é professor de inglês?
9. Comente a relação entre a teoria apresentada nas aulas da graduação, e a prática em sala de aula.
10. Em relação a Teoria formal recebida na universidade, você considera ela completa por si só no momento de colocar o ensino em prática?
11. Já houve alguma situação que você preparou uma aula, e por alguma razão percebeu que o planejamento não iria dar certo, levando você a partir para um 'plano B'? O que você optou fazer nessa situação? Porque?
12. Na sua experiência enquanto aluno, houve algum professor que te impressionou, ou te motivou a escolher a carreira docente? Comente.
13. Você chegou ao curso de letras se sentindo vazio como professor?
14. Quais eram as suas expectativas para a formação docente? Foram atendidas? O que poderia ter sido diferente?
15. Você saiu da graduação se sentindo preparado para ensinar línguas? O que te preparou/ajudou na sua experiência docente?
16. Quais são suas impressões sobre o ensino de inglês nas escolas brasileiras?
17. Em relação ao ensino de línguas nas escolas, é possível observar um padrão de ensino?
18. Na sua opinião existe um jeitinho brasileiro de se ensinar inglês?
19. O curso reflexão na ação colaborou na sua formação? De que forma?
20. Você se considera um professor reflexivo?

Apêndice C - Coleta de Registros: Proposta para a Produção de Relato Autobiográfico

Qual é a sua história desde o início como aprendiz da língua, a sua formação inicial como professor e sua prática de ensino?

Escreva um relato autobiográfico falando sobre você e a sua experiência com a língua inglesa, como aprendiz e como professor.

Busque responder, por exemplo:

Qual foi o seu primeiro contato com a língua, e o que te motivou a querer aprender mais a fundo? O que te levou a escolher ser professor de línguas?

Em relação a sua experiência na graduação, quais foram as suas dificuldades e motivações? Houve alguma situação na sua formação que te marcou positiva ou negativamente? Qual?

Sobre o ensino e a prática em sala de aula, como foram as suas primeiras experiências como professor?

Como você se sentiu após sair da graduação e atuar como professor titular?

O que te levou a buscar um curso de formação continuada?

Esses são só alguns exemplos para motivar a produção do seu texto. Fique à vontade para me contar sobre você. Quero saber a sua história. As suas impressões, desafios e motivações. O que te marcou na sua experiência com o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o que te levou a escolher a profissão docente. Queremos olhar para as suas memórias de aprendizagem, de ensino, suas intuições e crenças, sobre características do país que afetaram de algum modo sua formação de professor(a). Estou buscando evidências de como V. foi influenciado pela vida para ser o professor/a professora que se tornou hoje. Ou já não há mais conexões perceptíveis?

Desde já agradeço a sua inestimável colaboração!

Obrigada!

Apêndice D - Transcrição das entrevistas

Entrevista 01

00:18:42

Participante: Roberta

P: Qual foi o seu primeiro contato com a língua estrangeira?

R: O meu primeiro contato foi na quinta série, que quando a gente entrava no ensino fundamental a gente tinha que escolher uma língua no centro de línguas para estudar e eu achava muito bonita a língua. Eu não sabia nada, mas eu optei por estudar espanhol na quinta série.

P: Com quantos anos você começou a estudar espanhol?

R: 11 anos, eu tinha

P: Como foi a sua experiência com a língua espanhola na escola?

R: Não tinha espanhol na escola, só começou a ter espanhol na escola no primeiro ano do ensino médio. Meu contato da 5ª até a 8ª série foi só no centro de línguas e foi a melhor parte, onde eu mais aprendi e u amava. Eu tinha professores muito bons. E eu acho que eu tinha facilidade com a língua e eu treinava muito sozinha também. A aula normalmente era duas vezes na semana mas eu via, lia, escutava alguma coisa em espanhol quase todos os dias porque eu gostava muito mesmo.

E o centro de línguas foi muito bom na minha formação. Eu acho que eu aprendi muito a ler, a escrever, todas as partes os professores trabalhavam bem a língua e cada professor é diferente. As vezes gosta mais de um, gosta menos de outro mas eu gostava de todos, gostava do material, gostava dos colegas, do ambiente. Foi muito bom nesse tempo, da 5ª a 8ª série.

No 1º ano eu comecei a ter espanhol na escola, mas era muito básico, e como eu já tinha todo esse tempo eu já tava bem avançada e pra mim era um 'saco'. Era muito fácil, eram coisinhas muito básicas mas era bom também porque eu revia algumas coisas e ajudava alguns colegas que não sabiam nada e nunca tinham tido contato e eu fiquei assim até o terceiro ano.

P: Quando você decidiu ser professora de Espanhol? O que te motivou na escolha da profissão?

R: Quando eu decidi? Eu acho que foi no 2º ou no 3º ano. No finalzinho do Ensino Médio. Porque todo mundo fica pensando no que vai fazer no vestibular, na sua profissão, e eu sempre gostei de ensinar, qualquer coisa, quando eu sabia alguma coisa eu gostava de ensinar pras outras pessoas. E como eu gostava muito de espanhol eu pensei: “Ah, vai ser legal ensinar espanhol”.

E eu tive uma experiência no centro de línguas como monitora. Uma professora chamou alguns alunos e esses alunos davam monitoria para alunos de níveis mais básicos. E aí foi quando eu vi que era muito legal. Era pouca gente que ia, mas esse negócio de estudar um pouco antes, chegar lá, explicar pra alguém e depois ver que essa pessoa melhorou nas provas, conseguiu recuperar. Aí eu vi que era isso que eu queria mesmo.

P: Ao ingressar no curso de Letras, você já tinha intenções de ser professora de espanhol?

R: Tinha. Eu não sabia como funcionava o curso, não sabia se eles iam ensinar espanhol mesmo ou se eles já iam ensinar a ser professor de espanhol, mas quando eu fui procurar licenciatura eu já entendi que um curso de licenciatura ia me formar para ser professora, então era realmente o que eu queria fazer.

P: Quando você ingressou no curso você já era fluente na língua?

R: Era

P: Como foi a sua formação como professora na graduação?

R: Como professora, poucas matérias, eu acho, que na minha formação tem essa visão de como ser uma professora de espanhol, de línguas. Mas, acho que as matérias que mais me ajudaram foi a de Didática, que não é visada para línguas, mas para todas as licenciaturas. Mas me ajudou a ter uma noção de como que é organizar uma aula, preparar, avaliação, era bem geral, mas ajudou de certo modo.

E a matéria que eu acho que é mais focada para o espanhol se chama Metodologias de Ensino de Espanhol como Segunda Língua, então os professores já focaram no

estágio, que essa é uma matéria pré-requisito para o estágio, e eu acho que me ajudou mais.

Mas, justamente as matérias não obrigatórias que focam no ensino de línguas, para ser uma professora que me ajudaram na formação, foram as três da linguística aplicada que eu fiz, que foi uma indicação de uma professora minha de gramática comparada, que citou as três disciplinas que existiam e falou que era muito bom para todos os professores. Então eu fiz, e aí realmente elas não são obrigatórias mas foram as que mais me ajudaram.

P: Você já dá aula?

R: Não. Eu dei aula no estágio um, que eu acabei de fazer. E vou dar aula agora no estágio dois. Mas ainda não é minha profissão.

P: Em relação a Teoria formal recebida na universidade, você considera ela completa por si só no momento de colocar o ensino em prática?

R: Não, porque como eu disse, foram poucos os textos que eu li que me serviram de alguma coisa. Que eu vi assim e pensei “Ah isso aqui eu posso tentar fazer desse jeito, que vai funcionar”.

Porque as vezes a gente lê tanta coisa que é passado, que todo mundo viu que já não funciona mais e aí são poucos os textos que eu li que eu acho que posso usar e autores que realmente vão me ajudar. Então são coisas que as vezes são muito abstratas e quando eu tenho contato com professores mesmo que já dão aula eles falam “Ah, eu aprendi mais na prática” e como eu ainda to muito na teoria, eu tenho medo dessa teoria ainda não servir, então exatamente eu sei que vou aprender muito na prática, quando eu começar, mas de certo modo já serviu algumas coisas que eu li.

P: Já houve alguma situação que você preparou uma aula, e por alguma razão percebeu que o planejamento não daria certo, levando você a partir para um ‘plano B’? O que você optou fazer nessa situação? Porque?

R: Já, no primeiro dia de estágio. Era muito bagunçado, assim, e a gente não sabia a quantidade de alunos, mas aí, todo mundo sempre falava que no nível básico sempre tem mais alunos que nos níveis intermediários ou avançados e o meu era um básico 3. Não era sozinha, eu tinha uma dupla comigo, mas aí, eu pensei que

como era básico ia ter muitos alunos e eu e minhas companheiras de estágio pensamos em uma dinâmica que só funcionava se fosse com muita gente. Aí quando a gente chegou lá, acho que tinha só seis alunos, e não dava pra fazer o que a gente tinha pensado, que era uma dinâmica de contato, e você tinha que fazer perguntas para várias pessoas, então não deu, e a gente teve que mudar e fazer mais individual, mais restrito, porque a gente tinha pensado que eram muitas pessoas mas não era, então a gente mudou o plano

P: Na sua experiência enquanto aluna, houve algum professor que te impressionou, ou te motivou a escolher a carreira docente? Comente

R: Tem. O meu último professor do Centro de Línguas. Acho que ele foi meu professor durante uns dois anos e ele era um exemplo. Eu chegava na aula e já sabia que ia ser maravilhoso, porque, sei lá, além de professor ele era uma pessoa muito boa, muito iluminada. A aula era a noite, então a gente já tava cansado, já tinha ido pra escola, tinha gente que já trabalhava, e ele simplesmente já fazia o ambiente. Antes de começar a aula ele já fazia o ambiente, então parecia que eu já relaxava e ficava pronta pra aula, e ele me incentivou muito a ser professora de espanhol.

Na graduação, quando eu já tava lá também, essa mesma professora que me indicou o caminho da linguística aplicada foi esse exemplo na graduação. A minha primeira professora no Centro de Línguas também, quando comecei, me encantei, ela era muito boa. Ah! Teve vários, mas foram esses três.

P: Existe algum professor que você pensa “quero dar aula desse jeito”?

R: Esse do Centro de Línguas era exatamente o que eu acho, até hoje o jeito que eu acho que deve ser uma aula é o jeito que ele fazia pra mim.

P: Você chegou ao curso de letras se sentindo vazio como professor?

R: Sim, porque eu não tinha nenhuma experiência, até hoje eu me sinto. Mas, eu só tinha experiência como aluna, não sabia nem como que era, o máximo era apresentar um trabalho que eu achava já que era superprofissional. (risos) eu não tinha nenhuma experiência, não tinha nada, mas tinha sede de aprender a ser professora.

P: Quais eram as suas expectativas para a formação docente? Foram atendidas? O que poderia ter sido diferente?

R: A minha expectativa era ter uma experiência em sala de aula mesmo. Eu tive agora no primeiro estágio mas eu achava que ia ter mais, eu achava que ia ser desde o começo, e as vezes até decepcionou isso, porque eu ficava esperando e esperando e só está sendo no final. Mas eu tinha essa expectativa com projetos ou pibid, pibic, essas experiências que eu achava que ia ter.

P: Você saiu da graduação se sentindo preparado para ensinar línguas? O que te preparou/ajudou na sua experiência docente?

R: Não. Eu tô com medo até do estágio dois agora, então imagina quando eu formar de verdade. Mas eu acho que o estágio um já foi uma grande experiência, já vai me ajudar muito, então, eu tenho medo do estágio dois porque são mais horas de aulas, é outro público, outro material mas eu vou aprender também e a primeira vez que eu der uma aula, já formada, eu vou estar com medo, vão ser outras situações, mas que eu vou aprender. Vai ser sempre diferente, mas eu tenho que ver as novas experiências como novas formas de aprendizado.

P: Você é uma professora em formação inicial, concluindo sua graduação, mas já em busca de uma formação continuada. O que te faz buscar cursos de formação continuada nesse momento da sua formação?

R: É essa sensação de que eu ainda não estou cheia, ainda tô ali na metade. Que eu preciso melhorar e que eu tenho a oportunidade, porque eu já tô no ambiente acadêmico, então vejo que tem muita gente que já saiu tem muito tempo e depois percebe que tá faltando alguma coisa e volta. Então eu acho que eu tenho que aproveitar. Se eu tenho a oportunidade de fazer uma extensão, um curso, um projeto e eu já tô naquele ambiente e já conheço os professores, é uma forma de eu já ir melhorando e quando eu estiver graduada eu já vou estar um pouquinho melhor do que aqueles que só fizeram o básico porque eu tô tentando buscar além.

P: Sobre o curso reflexão na ação. Ele veio a acrescentar na sua formação?

R: Muito, muito, muito mesmo. É como se fosse... Parece uma coisa que veio só para complementar e tal, mas, na verdade, eu vi coisas no curso que eu nunca tinha visto e que são tão importantes. Muitas aulas estão na minha cabeça até agora,

pensamentos, reflexões, conversas, textos que a gente leu com vários professores diferentes. Não sei, acho que deveria ser obrigatório fazer esse curso, porque é outra visão, me ajudou muito.

P: Você se considerava uma professora reflexiva antes do curso?

R: Eu não me considerava uma pessoa reflexiva. Eu ia só absorvendo o que os professores iam falando e como eu não tenho a prática ainda, né, eu não tinha essa coisa de “Ah, vou ver como vai ser na minha sala e depois vou pensar sobre isso. Eu só absorvia, absorvia, absorvia e não refletia. Mas, depois do curso, até coisas que eu ainda não vivenciei eu fico pensando se tem um jeito melhor de se fazer, ou coisas que eu já participei na universidade e eu vi que não era bem assim então eu voltei a pensar e fiz os relatórios. Acho que eu fui bastante reflexiva nos meus relatórios do estágio graças a isso. Outras pessoas podem só ter descrito a aula, mas eu comecei a ter esse sentimento de reflexão depois do curso.

P: Quais são suas impressões sobre o ensino de inglês nas escolas brasileiras?

R: Eu acho que, até o professor Almeida Filho comenta, que a gente tem essa maldição de acreditar que não pode aprender línguas na escola e eu acho que é tão forte isso, que os professores já acreditam nisso e não tentam mudar, e os alunos já sabem que os professores acreditam nisso e não vai acontecer nada. Então, na escola regular, no ensino fundamental e médio tem essa visão e que talvez não vai mudar, vai continuar por muito tempo, vai continuar assim “Ah, eu preciso tirar um 5, eu vou passar, eu tenho que cumprir essas aulas”, mas as pessoas que buscam um ensino especializado, ou pagam um curso de línguas ou conseguem num centro público, essas pessoas são um pouco mais interessadas e conseguem, sim, aprender línguas. Mas, as vezes é isso, dedicar mais tempo, ou gastar mais dinheiro com isso. Mas, quando é na escola muitas vezes nem os professores, nem os alunos levam muito a sério o ensino de línguas.

P: Em relação ao ensino de línguas nas escolas, é possível observar um padrão de ensino?

R: No caso do espanhol, tem o caso das línguas parecidas e a gente acha que não precisa estudar bem a fundo, que se a gente colocar uma terminaçãozinha ali

parecida, uma tonalidade, as pessoas vão entender. Então, eu acho que no caso do espanhol os professores têm um jeito comparativo de ensinar. Em espanhol é assim e em português é assim. Não sei se isso é bom em todos os casos, as vezes pode ser uma estratégia em algum momento. Mas muitos ensinam assim, “Ah, é parecido, ah é do mesmo jeito, só escreve diferente, ou escreve do mesmo jeito e fala de um jeito diferente”. O caso de ensinar espanhol aqui no Brasil é esse jeitinho, de comparar muito as duas línguas.

Entrevista 02**01:12:56****Participante: Henrique****P: Quando foi o seu primeiro contato com a língua inglesa?**

R: Meu primeiro contato foi quando eu entrei na 5 série, que hoje é o 6º ano. E onde eu fui apresentado a minha primeira professora de inglês. Mas, bem, isso formalmente porque o primeiro, primeiro, primeiro (contato) foi quando eu tava mais ou menos na terceira série, no quarto ano, ou provavelmente na segunda série, terceira, quarta, eu via os cadernos dos meus primos, e ao ver o caderno dos meus primos e ver aquelas palavras em inglês *monkey, house, one, two, three*, eu não sei, mas já me causou, assim, uma vontade muito grande de saber o que que era aquilo. Eu fiquei muito... eu despertei pra uma nova coisa. Para mim era a coisa mais diferente de tudo: não era ciências, não era português, quando eu vi aquilo eu pensei "Meu Deus, que coisa diferente". Me despertou a curiosidade

P: Como foi a sua experiência com o inglês na escola?

R: Antes de responder essa pergunta, tem uma questão... Eu estudei, eu lembro que eu pegava esses cadernos que meus primos jogavam fora e eu guardava para mim só porque tinha matéria, no meio dessas 10 matérias, tinha a matéria de inglês, e eu falei "Gente, eu preciso estudar isso". Aí então eu estudava nas minhas férias, porque isso era no Goiás, em Posse. Então, eu pegava esses cadernos deles e ficava estudando enquanto eles estavam brincando, lá no Goiás. E eu ficava tentando decorar os números e imaginando "será que um dia eu vou estudar isso?", eu não sabia, eu era criança, eu nem imaginava que ia ter no 5º ano, eu só sabia que eu estava exposto aquilo pela primeira vez.

P: Como foi a sua experiência com o inglês na escola?

Bom, a minha experiência com inglês na escola foi linda. Foi linda porque a gente cantava e eu lembro que a primeira vez que a gente cantava nas aulas foi quando tinha as aulas de inglês. Então... primeiro, a professora era linda, pra mim, né.... era diferente, a professora era muito diferente. De todos os professores, ela era a professora diferente.

Hoje eu imagino, eu faço uma comparação, e nós, professores de inglês, somos diferentes. E eu acho que tem alguma coisa, não sei, eu acho que a gente precisa ser um pouco completo para ensinar. Então, acabou que ela me chamou atenção, e eu era vidrado em assistir às aulas dela porque para mim ela era cantora, para mim ela era apresentadora de televisão, para mim ela era quase tudo, né. Então, aquilo me despertou muito. Então assim eu não lembro de músicas, quase nenhuma, que eu aprendi na escola. As únicas músicas que eu lembro foi nas aulas dela.

P: E você teve só essa professora no ensino fundamental?

R: Engraçado. Sim, sim.

P: Então ela foi sua professora da 5ª a 8ª série?

R: Não, não. Eu não sei o que aconteceu. Eu acho que nas outras séries eu não tive inglês. Eu não sei eu não consigo lembrar nem o inglês na sexta série, eu não consigo lembrar o inglês na sétima e nem na oitava. Eu não sei o que aconteceu, eu acho que nós não tínhamos mais em inglês, eu acho que na época a gente tinha muita falta de professores de inglês. Era muito raro conhecer professores de inglês. Eu acho que tem a ver mais com isso.

P: E como foi a sua experiência com o inglês no Ensino Médio?

R: O médio foi tranquilo. Sempre teve. No primeiro foi uma professora do Nordeste, ela falava assim “Goodi Morning”, não sei, não sei o sotaque, mas eu amava aquele inglês dela. Amava. Eu amo sotaque. Inclusive assim, eu quero morar um tempo em Recife, eu quero morar um tempo, sei lá, na Paraíba, porque eu quero ficar um pouco nordestino (risos)

P: E os outros professores?

R: Então, essa foi a do primeiro ano, né. A do segundo ano eu lembro perfeitamente, só não sei o nome, e do terceiro foi o José, que inclusive eu estou trabalhando com ele agora.

P: Quando decidiu ser professor de língua inglesa? O que te motivou na escolha da profissão?

Olha, eu tava... eu fazia inglês no CIL, e eu comecei eu fiquei um tempo, mas quando eu pensei que seria tipo, 8 ou 9 anos para fazer esse curso eu falei “não, não, eu quero uma coisa mais forte e com menor tempo que eu pudesse”, e se fosse mais intenso, aí eu entrei no curso particular, que se chamava Wizard Conversation, que até a propaganda era com o Thiago Lacerda e uma outra atriz bem famosa.

P: Então você optou por um curso privado?

R: Optei por um curso privado, porque o CIL, ele é bom, mas o que eu acho, na minha concepção, é que ele te segura muito. Tanto é verdade que hoje eles fizeram outro curso dentro do CIL. Então tem dois cursos, um condensado e um que pode se estender um pouco mais. Então eu acho que eles perceberam que era um pouco grande demais. Isso eu sei porque como eu trabalhei o ano passado no CIL, como te falei, até um certo período do ano, então eu dei aula para esse curso mais rápido. (risos)

P: Você tem graduação em Letras?

R: Letras

P: Como foi a sua formação na Universidade?

R: Excelente pergunta. É... em primeiro... intensa, e eu vou explicar daqui a pouco o porque que foi intensa. Segundo, plural, tanto no bom, quanto no mau sentido. Intensa porque nós tínhamos aula o dia todo e era muito intenso, era muito cansativo. Também tinha professores que cobrava muitos, tinha uma gama de professores, professores estrangeiros, professores que não falavam português mas eram da língua espanhola, professores da Inglaterra, dos Estados Unidos, então isso foi legal. Professores do Brasil também. Professores exigentes, professores médios.

Tinha dias que era só inglês, onde a gente só podia falar inglês, apresentar trabalho em inglês. Então assim foi bom, considero que foi um curso bom, mas eu acho que poderia ter sido melhor.

P: O que você acha que poderia ter sido melhor na sua graduação?

R: Olha, existe uma coisa que eu nunca falei assim, numa situação formal como essa, uma entrevista, dentro da faculdade, que é o seguinte: nós em Brasília temos

uma diferença muito grande de conhecimento da língua, de pessoa para pessoa. Então tem aqueles alunos que nunca fizeram inglês, tem aqueles alunos que fizeram CIL, tem aqueles alunos que foram para Thomas, teve aqueles alunos que foram para o exterior e para Thomas, ou fizeram Cultura e foram para o exterior. Então assim,, quando viemos todos esses alunos para faculdade, foi um caldeirão.

P: Havia um desnivelamento?

R: Total total E isso gerou dentro das turmas um clima muito... como é que eu falo? A relação entre os colegas... foi um curso muito competitivo pra quem tinha um inglês melhor, para quem não tinha, e para quem tinha um médio. Então, eu acho que o curso deveria trabalhar alguma coisa nesse sentido, ter uma matéria, não sei, de humanização. De falar: “Olha tá todo mundo no mesmo barco” e, na verdade, para dar aula de inglês não precisa ser o ‘*bambambam*’ não. Para dar aula de básico, você não precisa ter o inglês avançado.

Isso não trabalhado psicologicamente, e isso provocou entre nós, alunos, uma guerra. Uma sensação de insegurança muito grande, vergonha de apresentar lá na frente, então assim foi *punk*. Como eu sou uma pessoa muito determinada eu via rindo de mim mas eu falava “eu vou conseguir”.

P: Você já era fluente na língua quando ingressou na graduação?

R: Eu era. Eu era fluente mas não daquele nível *top*. Eu tive colegas que moraram no exterior já naquela época, eram filhos de pais que tinham muita condição e tal e tal.

P: Você é professor de inglês a quanto tempo?

R: A13 anos, desde 2005.

P: Comente a relação entre a teoria apresentada nas aulas da graduação, e a prática em sala de aula.

Excelente Pergunta. Eu acho que faltou. Eu acho que a teoria faltou dizer o que realmente é a prática. Eu lembro que nós aprendemos nas aulas de metodologias da língua inglesa vários métodos de aproximação, método *grammar*, o método de conversação, e a evolução, como esses métodos foram evoluindo com o passar das décadas, dos séculos. Mas na hora do estágio avançado, estágio de prática de aula

aqui na UnB, a gente foi avaliado, eu acho, de uma forma única, onde o professor tinha que fazer o planejamento e dar a aula daquele jeito. Inclusive, eu sempre achei muito difícil dar aula assim, mas eu lembro que eu colocava 5 minutos para não ser o quê, 10 minutos para não sei o que, 15 minutos para conversação e eu, pra te falar a verdade, eu nunca me senti confortável nessa padronização do ensino de inglês em sala de aula.

Eu acho que as questões surgem na hora, e que tem que ter um roteirozinho planejado, um conteúdo. Mas como dar esse conteúdo?

Eu acho que o professor tem essa autonomia, e se ele é um professor responsável, um professor de verdade, que quer ensinar, ele sabe o que é pra ser feito, quanto tempo tem que ficar ali e isso acontece dentro de sala de aula. Eu acho que se você planeja isso em casa, 5 em 5 minutos, é por isso que a gente escuta muito: Ah eu planejei e não foi nada do que eu planejei.

P: Você mencionou que um professor responsável sabe o que tem que ser feito e quanto tempo ele precisa ficar ali. Na sua opinião, de onde vem esse sentimento de saber como fazer as coisas?

R: Ótima pergunta. Bem complexa, difícil. Não sei se eu vou conseguir explicar o que realmente eu penso aqui e agora, mas eu vou tentar. Eu acho assim que para você descobrir esses momentos em sala de aula, a primeira coisa que deve acontecer em sala de aula é ter amor ao que faz. Eu acho que se você não tem amor, você não vai descobrir feeling nenhum. Você vai dar aquela, você vai se tornar um robô em sala de aula e vai ser aquele professor realmente cinco, dez minutos.

Agora, eu acho que se você ama a língua inglesa, ama os seus alunos, ama ensinar, eu acho que você abre a janela do seu corpo, do seu coração. Abre a janela da percepção, dá vontade de entender aquele aluno, de perceber que ele está querendo aprender aquilo, e aí você se conecta naquilo. Então tem que ter alguma conexão.

Então assim, eu acho que é uma coisa continuada. São várias questões. A primeira questão é saber que você não é o centro, nem o aluno é o centro, eu acho que o centro é o conhecimento. Então, é fazer com que todos ali se conectem ao conhecimento, que no caso é o conhecimento da língua inglesa. Acho que a primeira questão é sair do salto e se colocar no lugar do aluno e ambos, aluno e professor estarem abertos a aprender, porque por mais que você já saiba que o seu

aprendizado é o outro, você tá em um outro lugar de aprendizado, os dois aprendem de alguma forma. O professor reaprende de alguma forma e o aluno aprende talvez pela primeira vez. Então, os dois estão ressignificando o conhecimento. Acho que a palavra é humildade, acho que a gente tem que se despir, por exemplo, se despir pro conhecimento, por mais que você já saiba. Por exemplo: “Ah, como é que eu falo a expressão *apaixonar-se* em inglês”, então é você sentir de novo a expressão *apaixonar-se*, por mais que você tenha explicado várias vezes, entendeu?

Pro aluno vai ser muito novo aquilo. Aí você se conecta naquele momento que o aluno ‘pá’ “Caramba, *fall in love*, cair no amor, e você ir na onda, sabe? (risos)

P: Já houve alguma situação que você preparou uma aula, e por alguma razão percebeu que o planejamento não iria dar certo, levando você a partir para um ‘plano B’? O que você optou fazer nessa situação? Porque?

R: Geralmente eu continuo no conteúdo, eu não saio do conteúdo. Por que a escola também não é minha, então eu tenho algumas questões para ser seguidas né? O cronograma, o currículo e tal.

Mas, se eu não consigo dar aquela aula de escrita por que os alunos estão agitados, por exemplo, e aí eu planejei dar uma aula de ditado de escrita ou redação, aí eu mudo. Eu faço a mesma aula do conteúdo, por exemplo “verbo to be”, aí vamos fazer o verbo to be de forma oral, de forma conversada, eu levo um slide meu e a gente fica olhando aquele slide, e eu peço pra turma, em uníssono, fazer a leitura daquele slide.

Sabe de uma coisa? Eu tento fazer, o trabalho do professor de inglês é fugir... a gente de vez em quando se pega no método bancário. É muito fácil a gente cair no método bancário porque a gente quer ver resultado. Então, “Vamos lá gente, *let’s go, speak with me*” então é muito mais fácil e funciona. Então, como fazer um método de conversar com os alunos, mas que seja uma coisa fluida? Eu acho que a palavra é essa: fluidez.

Eu acho que o maior desafio do professor de inglês, hoje em dia, é isso: é como fazer, como ensinar o inglês de uma forma fluida, de uma forma tranquila para você, porque é muito difícil. Tem hora que você acaba, tudo aquilo que eu falei, você acaba saindo um pouco e acaba ficando um pouco chato aquela aula para você e você precisa “Meu Deus o quê que eu preciso fazer para ficar legal para mim

também?”. Acho que não é só o aluno. A gente fala muita na academia de como produzir uma aula ótima pro aluno. E para gente? Ninguém fala.

P: E porque você acha que há essa percepção de que a aula não tá dando certo, e você deseja mudar o planejamento?

R: É porque tá ‘paia’, tá ridículo. Aquela aula tá horrível pra você, e você percebe na cara dos alunos que daqui a pouco eles vão ‘tacar o terror’. Eles percebem que eu perdi o fio da meada, perdi o controle, não tava rolando química. O tesão ali acabou. E então, aí, vamos botar uma música?

Eu sempre levo uma caixinha que eu comprei, caríssima, JBS, boto aqui no meu bolso. Então assim, eu tenho assim ó, o KIT bugiganga. (risos)

P: Na sua experiência enquanto aluno, houve algum professor que te impressionou, ou te motivou a escolher a carreira docente?

R: Com certeza alguns de língua inglesa, acho que até por isso que eu escolhi a língua inglesa. Eu acho até interessante falar, eu me vi como professor de inglês porque eu assisti os meus professores de inglês e vivia... então me espelhava nos meus professores de inglês. Eu tive um professor chamado João, de inglês, que eu achava assim, de um profissionalismo tamanho, de uma dedicação. Não sei, eu acho a gente escuta muito hoje em dia:

“O que é que você faz?”

“Eu sou professor de inglês”

“Ah, professor de inglês.”

Então assim, muita gente desvaloriza a gente. Só que, aquele professor de inglês para mim ele era um profissional tão profissional, tão dedicado, tão correto. Na redação, era uma redação corrigida com perfeição. Na explicação. Então assim, eu vi que era possível ser um bom profissional respeitoso para você. Você não precisa do aval da sociedade para você saber o quanto você é um profissional responsável e que pode provocar mudança, e esse professor João me provocou esse impacto.

Depois teve o professor Chico, a professora do Nordeste, teve a do quinto ano que a gente cantava. E ela também tinha esse profissionalismo perfeição, assim, parecia que realmente era programado, tudo perfeito nas aulas dela.

Ah então, eu acho assim, o desafio é, eu falei assim cinco minutos *nanana*, isso se você for aquele professor que tem aquele *feeling* que você me perguntou. Que sabe

a hora. Agora se você é um professor que tá iniciando, que não tem essas percepções, tem gente que tem a inteligência para outras coisas. Então se você é um professor mais para esse lado, eu acho sim importante programar a sua aula. Eu não sei se ela tinha esse *feeling*, o fato é: a aula dela era programada. Eu não percebia “tá na hora de mudar”. Era uma fluidez muito bonita, como se fosse natural, como se estivesse assistindo uma peça de teatro, com início, meio e fim.

P: Você chegou ao curso de letras se sentindo vazio como professor?

R: Não, porque eu já dava aula desde quando eu tinha 10 anos de idade. Para os amigos do meu irmão. Inclusive ele tava lá em casa e a gente lembrou “lembra quando vocês tinham 7 e eu tinha 10, que eu dava aula de inglês pra vocês?”. Então eu acho que não. Eu acho que eu já cheguei sabendo, porque eu vim de uma história é de 2 anos do curso de Direito, 1 ano do curso de relações internacionais e eu desisti de todos esses. E eu falei “eu acho que eu tenho que fazer realmente aquilo que eu queria fazer”, mas que estava evitando fazer porque pensava “Ah eu vou ganhar pouco, uma profissão assim bem normalzinha, eu não vou ser assim famoso”. Aí eu deixei de lado aquela coisa que me chamava, o baixo salário, hoje eu sei o tanto que eu sofri, e o tanto que ainda é *punk* ser professor de inglês.

P: Então desde os 10 anos você já tinha uma inclinação a área da docência?

R: Sim, eu não sabia de que ainda, mas sim.

P: Quais eram as suas expectativas para a formação docente? Foram atendidas? O que poderia ter sido diferente?

R: Enquanto tava estudando? Sinceramente, eu pensei “Eu não vou conseguir”. Eu acho que esse curso... que eu não vou sair daqui forte como professor. E tanto que eu não saí. Assim, hoje eu tô preparado, mas eu não saí.

P: O que poderia ter sido diferente?

R: Ah eu não sei, mas posso pensar. **(pausa)** Eu acho que era um pouco... tinha um amadorismo, sabe? Umás matérias que não eram trabalhadas. Eu acho que isso influenciou muito. Você já ter que dar aula, sem ter uma base. De não ter um professor que sabe um pouco da individualidade de cada aluno, tipo: “O Rubem é daquele jeito, o que eu posso fazer pra trabalhar, ajudar a desenvolver o Rubem?”.

Acho que nós todos somos colocados naquele sistema mesmo, fordiano, de formação industrial e pecamos com a formação humana. Como fazer isso é um outro desafio, eu acho que a academia tem que pensar, já deveria tá falando, sobre como trabalhar a formação de uma forma diferenciada.

P: O curso reflexão na ação colaborou na sua formação? De alguma forma ele se relaciona ao que você viu na graduação?

R: Perfeito. Ai meu Deus, que pergunta difícil, mas eu vou falar. Primeiro eu achei muito pouco tempo, é um tempo muito curto, mas, ao mesmo tempo, eu acho que é uma iniciativa maravilhosa. Eu acho que não deveria ser somente para alunos graduados, eu acho que deveria ser assim, abrir para a graduação. Eu não sei, eu acho que deveria ser algo não padronizado e também não tão formal. Eu acho que deveria ser oficinas, assim sabe? (...)

Comparando com a graduação? Foi ótimo, foi muito bom, por exemplo, a sua aula foi sobre *classroom management*, e era uma coisa que tinha me esquecido que esse assunto existia, e eu acho importantíssimo. A gente acha que é só a gente, mas é um conteúdo pra todo mundo, um assunto acadêmico, não é um problema só seu. E trabalhar isso, é maravilhoso. As vezes você tá frustrado e tá sozinho, mas não, class management é um assunto para todos professores de língua. Então assim, foi bom, foi maravilhoso. Eu tenho algumas críticas, por exemplo, quando o professor que é doutor está lá, como seu orientador, que tá aqui assistindo e às vezes ele faz muitas perguntas. Então é muita coisa num momento só que tá acontecendo ali.

P: Você se considera um professor reflexivo?

R: Total, total, total. Primeiro porque eu lembro que na graduação a professora pedia pra eu anotar tudo, anotar onde que deu certo, onde não deu certo. Segundo que eu sou uma pessoa naturalmente reflexiva, então, eu sou geminiano, geminiano é muito reflexivo. Eu tô falando com você mas eu estou pensando aqui "Será que ela tá achando interessante a entrevista?". Então assim, eu sou naturalmente assim.

P: Em relação à reflexão que você tinha na graduação, Você acha que te ajudou a continuar na profissão como professor?

R: Até hoje isso não sai mais de mim. Eu acho que isso não só ajudou na minha profissão, mas na minha vida. Então eu sou assim. Então isso foi uma formação profissional, mas foi uma formação pessoal também. Engraçado... nunca tinha pensado que a formação acadêmica ia trabalhar sua formação pessoal também. Então a formação acadêmica também modifica você como ser humano, realmente não é aquela coisa só profissional. Então eu me modifiquei, não só sem critério mas com critério, porque antes era só reflexão mas agora acho que é uma reflexão mais criteriosa. A academia tem os testes, né. O que funciona e o que não funciona, a experiência. Eu acho que eu trago isso para minha vida.

P: Você acha que a teoria age na prática ou a prática que ajuda a criar teoria?

R: Ah eu não pensei. Espera... Teoria ajuda na prática sim, total. Pois um está para o outro, então é uma relação, é um casamento. Eu acho que não tem como ter teoria sem a prática e não tem prática se não tiver uma teoria. Os dois têm que estar juntos.

E eu acho que na nossa prática em sala de aula a gente produz muita teoria. Se você está aberto... é aquilo que eu te falei, se você gosta do que faz gosta de ensinar e está aberto não só ao conhecimento mas ao desenvolvimento do conhecimento. As etapas do conhecimento, as etapas orais da aquisição de linguagem. Se você está aberto a isso, ali você está desenvolvendo as suas teorias também, está desenvolvendo a teoria dos colegas dentro da sua prática e vendo se funciona. "Ah isso aqui não funciona comigo não, porque eu não sou assim, tentei mas comigo não funcionou, comigo não dá".

Olha tem uma questão muito importante. Eu acho que eu tenho que falar e a gente tem que discutir. É que eu acho que a gente tá discutindo muita teoria também e eu acho que nós temos um problema na academia de discutir muito e fazer pouco. Eu acho assim, é muito bonito que cada um tem a sua teoria, tem sua tese, seu projeto de mestrado. Cada um ser doutor, mas eu quero saber também como é a aula desse Doutor. Desenvolver teoria é fácil, agora eu quero ver na prática de sala de aula. E eu acho que nós já temos teorias demais, se você olhar no Google Acadêmico tem bilhões de artigos. Então assim... é muita gente falando, mas sabe o que eu sinto falta é de praticar. Todo mundo tá falando agora do ensino de línguas através da

tecnologia, segundo a tecnologia. Então como dar aula usando a tecnologia atual? E aí? Como fazer? Por que não estão fazendo? Porque estamos só no livro?

Porque as pessoas não querem. E por quê que não querem? Porque é difícil, é um desafio. Porque às vezes o professor só quer dar aquela aula e escrever no quadro e pronto, ele não é a própria pesquisa. Eu acho que o professor, ele tem que ser a própria pesquisa. A sala de aula tem que ser um campo minado de pesquisa diário: pesquisa e ação, prática, reflexão na ação. É diário, se ele quer fazer alguma coisa. Agora tem uma outra questão. Como ser um professor de inglês nesse Novo Milênio? Diante de YouTubers que dão aula de inglês de graça, diante de séries, Netflix.

Os alunos de hoje não são mais alunos que não sabem. Nós não somos mais o professor de 10 anos atrás de inglês. Os alunos não só chegam com bagagem, como o desenvolvimento deles é exponencial, eles estão aprendendo em jogos de computador.

P: Você acha que você carrega traços dos seus antigos professores?

Olha, acontecia mas não acontece mais. Eu acho assim...a espontaneidade eu ainda carrego. Às vezes eu não admirava não era o método que ele dava aula, eu admirava a paixão com que ele dava aula. Era a desenvoltura que ela dava uma aula, o sotaque dela, era forma de ser engraçada, aspectos humanos mesmo.

P: E esses aspectos humanos você acha que você trouxe para sua prática?

R: Com certeza. Eu acho que eu trouxe um pouquinho de cada. Isso aí eu tenho certeza. Dentro de sala de aula até faço um trabalho dentro de mim: “hoje eu vou ser parecido com fulano”. “hoje eu vou ser daquele jeito”. Às vezes é até intencional. Claro que não é sempre, mas tem algumas coisas que agora eu vou te revelar, um segredinho meu. Eu tenho minhas inseguranças como professor de inglês, eu também tenho minhas fraquezas para algumas coisas. Alguns terrenos que quando eu piso eu sinto que eu estou fraco, e quando eu estou fraco eu puxo a carta de ser daquele jeito que era o meu professor. É estratégico: “Hoje eu tenho que ser daquele jeito, senão eu não vou conseguir dar aula”. E eu não sou assim, eu vou ter que ser um ator.

E nós já ouvimos esse termo não só como professores de inglês. Nós professores somos atores. Nós somos multifacetados, nós somos plurais. A mágica de ser

professor de inglês é isso: você pode ser um conselheiro em inglês, você pode ser cantor em sala de aula, você pode ser aluno. A língua inglesa é diferente de ciências, no inglês você trabalha no mínimo quatro habilidades. O que é que na oral você pode trabalhar? Conversação, teatro. E a escrita? O quê que na escrita você pode trabalhar? É tanta coisa que você pode escrever. Eu tenho escolhido dar aula de inglês porque uma matéria riquíssima, e eu queria falar de cultura, que geralmente só se fala em geografia, tem a disciplinaridade por exemplo.

P: Agora a última pergunta...

R: Antes de responder essa última pergunta, eu queria dizer que eu tô muito feliz de estar aqui. Eu tô muito feliz, eu tô me sentindo muito importante, tão valorizado pelo fato de você ter me convidado. Isso para mim representa uma coisa importante.

P: No cenário Nacional do Ensino de Línguas, você consegue perceber peculiaridades no modo de se ensinar línguas no Brasil?

R: Nos cursinhos e escolas regulares? Vou começar com a parte ruim para depois ir para a parte boa. A parte ruim que eu vejo é que o nosso ensino de línguas no Brasil está em crise. Nós, professores de inglês, estamos em crise. Eu acho que, voltando... o país está em crise e o ensino de inglês também está em crise. E eu não acho que ela começou agora, ela vem há décadas, 40, 60 ou 70 anos atrás, porque a gente tá sempre querendo inovar. A cada três ou quatro anos a gente tá sempre desenvolvendo um método. A gente nunca aquieta e isso me causa desconforto. Não há uma constância, parece que a gente está sempre querendo desenvolver alguma coisa para atender o público e não é nem os alunos. E aí voltando para a parte negativa do teatro em sala de aula, é como se a gente fosse um ator que precisasse sempre estar fazendo cursos para poder agradar a plateia e isso me incomoda. Isso me mostra que nós estamos sempre em crise. A gente nunca respira. Por um lado é bom porquê a gente traz na nossa docência um plural de formas didáticas para ensinar. Beleza. Mas até onde isso vai chegar?

Nunca tá bom o suficiente e isso me deixa preocupado.

E observando a escola no contexto brasileiro, nós temos muito professores bons temos muitos professores que não tem inglês, e em muitos casos têm escolas de que quem ensina inglês não é um professor formado em inglês. Poucos professores que foram para o exterior.

Na escola pública o inglês é uma disciplina com a autoestima baixíssima. Analisando a disciplina. Então o professor de inglês, ele precisa desenvolver uma estima altíssima. Na escola, a disciplina de inglês é sempre aquela que no conselho eles dizem: “vamos passar”. Ou então, no caso as vezes todo mundo pede o material e você pede o seu material e talvez o seu material vai ser o último a chegar. É o Patinho Feio, ela não é vista na equipe escolar como nós vemos o nosso trabalho. A gente sabe da nossa formação, a gente sabe do nosso sofrimento pra tá ali, a gente sabe o quanto lutou para aprender aquela língua e escuto dos próprios colegas: “Se for para os Estados Unidos, você aprende em seis meses”. Eles estão desvalorizando você, quando você está há 10 anos estudando a língua, desde adolescente estudando e depois estudando para ensinar. Não tô falando de saber inglês, tô falando de saber ensinar, é isso que é o diferencial. Eles acham que o professor de inglês só sabe a língua, e não é assim, tem todo o conhecimento técnico, todas aquelas questões que nós estávamos discutindo anteriormente sobre a formação e a reflexão.

Então, os alunos eu vejo desmotivados. Não só os alunos, mas a equipe escolar, os professores, eles estão imersos em uma cultura em que o inglês é fácil de passar. Desde que eles estavam lá na quinta série, ia para dependência e o professor passava um trabalhinho. Eles acham que inglês não reprova, e muitos alunos, a maioria, não tem compromisso em aprender a língua, em estudar em casa como ele estuda matemática. Porque se ele não estudar matemática, ele reprova, mas, em inglês ele vai passar. A mãe dele falava isso, a avó dele falava isso. Isso é uma coisa que vem de anos e anos e eu sofro para caramba dentro da escola e fora de sala de aula, porque sou aquele professor que resiste e fala “NÃO!” e falo “eu vou reprovar”. Se o professor de geografia que fala “reprovei”, todo mundo escuta. Quando é o professor de inglês há questionamento. Vamos conversar... por quê?

Agora eu queria passar para a parte boa. Porque a gente tem sempre que ver esse lado. Senão, para quê que eu tô fazendo isso? Porque eu dou aula 13 anos? É porque tem alguma coisa boa. Existem os dois lados da mesma moeda nessa história. Ao mesmo tempo que a cultura do aluno é essa, também tem outra coisa dentro dele: ele tem uma valorização dentro dele pelo inglês.

Eles veem como uma matéria que é totalmente “a parte” no bom sentido. Se eles brincam, é porque naquela matéria se pode brincar. É uma matéria que pode fazer um teatro, é uma matéria que propicia ao aluno ser ele mesmo. E o professor tem

essa observação, reflexão, ele precisa para acompanhar o crescimento do aluno. É uma matéria onde o aluno pode cantar, pode assistir a um filme. Então é uma matéria diferenciada. No fundo o aluno gosta do inglês também, mesmo ele sendo massacrado para não gostar, porque também é cultural.

Eu acho que existe um lado bom. E eu acho que o professor de hoje de inglês, ele só se decide a continuar se ele for muito forte, porque tem que passar por cima de muitas coisas que eu já falei anteriormente. É muito fácil desistir e fazer um concurso para outra coisa, como muitos colegas meus que formaram comigo e eu achava que os professores para o resto da vida porque eles eram *tops dos tops*. Então é muito fácil desistir da carreira de professor de inglês e para que isso não aconteça é preciso formação, é continuar o diálogo e a gente trocar essas ideias mesmo e perceber algumas chamas nos colegas. A importância do professor de inglês hoje em dia, nesse Milênio, é que ele não é só professor de inglês, ele é professor de Cultura. Ensinar a cidadania em inglês. Ele carrega uma responsabilidade muito grande de formação humana através da língua inglesa.

Entrevista 03**00:46:23****Participante: Natacha****P: Quando foi o seu primeiro contato com a língua inglesa?****R:** Foi com 9 anos, quando eu comecei a fazer inglês.**P: E você fez inglês aonde?****R:** Na Cultura inglesa. Agora se você quiser saber porque, quando eu tinha 4, minha mãe perguntou o que eu queria ser, e eu respondi que queria ser professora de inglês, ou dançar balé. Aí ela pensou que entre dançar balé e dar aula, dar aula ia ter mais futuro.**P: Como foi a sua experiência com inglês na Escola?****R:** A gente não tinha inglês na escola. Inglês era no Centro de Línguas, aí como eu já fazia na Cultura, eu pegava dispensa. Então a experiência nunca foi na escola, porque na escola não tinha.**P: Quando decidiu ser professor de língua inglesa? O que te motivou na escolha da profissão?****R:** Eu falei aquilo pra minha mãe quando eu tinha 4 anos, mas eu não imaginava que ia me tornar professora. (risos). O que aconteceu é que eu queria aproveitar alguma coisa com o inglês, porque minha mãe tinha se sacrificado muito para pagar e depois a gente até conseguiu bolsa, eu fiquei muito tempo lá com bolsa. Então eu queria aproveitar o inglês. Aí eu tentei relações internacionais na UnB e Letras na Católica, e eu passei na Católica. Ai eu falei assim, é melhor eu terminar esse curso, e foi bom pra mim. Antes de terminar o curso eu já era professora. Acabei sendo levada, querer eu não queria. Foi a necessidade, eu fui sendo levada, e eu precisava de um emprego, precisava ajudar em casa e acabei fazendo letras, mas não era a minha vontade.**P: Você tem graduação em Letras?****R:** Letras inglês e português.

P: Ao ingressar no curso de Letras, já havia intenções de se tornar professora?

R: Não, eu queria fazer um outro concurso. (risos) Mas quando eu passei no concurso de professora eu decidi ficar. Eu já tinha jeito para ser professora, mas eu sabia que ganhava pouco e sofria muito (risos) Mas desde os 15 anos eu já dava aula de inglês, para ter o meu dinheiro, comprar alguma coisa pra mim, ajudar minha mãe a pagar alguma conta...

P: Como foi a sua formação na Universidade?

R: Olha, eu sempre achei que poderia ter sido melhor se eu tivesse passado numa universidade pública, mas hoje eu olho e vejo que a gente aprendeu muito, porque o meu curso era novo e a gente lutou para conseguir muita coisa. Então, por exemplo, o laboratório de línguas a gente não tinha, foi a gente que conseguiu. Então muita coisa no nosso curso foi melhor porque a gente correu atrás. E todas as nossas aulas eram dadas em inglês, quem não tinha inglês acabou desistindo do curso e indo pra Letras Português porque não dava conta.

P: Há quanto tempo você é professora de inglês?

R: 17, 18 anos em Abril, na secretaria.

P: Comente a relação entre a teoria apresentada nas aulas da graduação, e a prática em sala de aula.

R: Um abismo, né? (risos) Mas deixa eu explicar. Os professores davam aula para que a gente adquirisse fluência. Eu sou de uma época que assim, eu fiz a disciplina de fonética da língua inglesa e meu sotaque tinha que ser perfeito. Então eu me lembro que quando terminou o semestre meu professor falou assim “Agora você adquiriu a fluência”, porque eu estava falando igual a um britânico. E hoje a gente já mudou muito essa questão, a gente já vê que não é bem assim. Não precisa de tudo isso. Se for colocar na balança um professor totalmente fluente, mas que não sabe dar aula, não sabe chegar até o aluno e um professor que não é tão fluente, mas que sabe chegar no aluno, é melhor o professor que não tem tanta fluência, mas sabe chegar no aluno. Porque o professor que é completamente fluente, mas esquece que ele tá ali para o aluno, fica olhando para si e esquece o porque está ali, ele não consegue alcançar o aluno e aí o aluno acaba desistindo do curso. E a gente

tem esse conflito, essa resistência nas escolas hoje, né? Porque o centro de línguas é aquela escola para o aluno sair falando a língua e com isso, muitos desistiam e o Centro de Línguas foi perdendo muitos alunos. Hoje a gente já tenta um caminho contrário, um meio termo, você ter a fluência, mas ter a sensibilidade de chegar até o seu aluno, porque senão ele acaba desistindo e você acaba sem aluno nenhum. Então, em relação a teoria na universidade, não tinha. A gente viu alguma coisa em didática, mas acho que a gente aprendeu sozinho. Na verdade, verdadeira, naquele tempo, quando você entrava em sala é que aprendia, aprendia a realmente lidar com o aluno e a colocar em prática aquilo que você tinha aprendido. Pra gente se dar bem tinha que ter um pouco da sensibilidade, com o conhecimento que a gente tinha adquirido, porque na universidade mesmo, era pra ser um bom falante, ter fluência. Técnicas em inglês, assim, tinha muitas técnicas quando era na parte de português, então eu pegava essas técnicas e aplicava para o inglês.

P: Já houve alguma situação que você preparou uma aula, e por alguma razão percebeu que o planejamento não iria dar certo, levando você a partir para um ‘plano B’? O que você optou fazer nessa situação? Porque?

R: Nossa, quantas vezes. Isso acontece demais né? As vezes você prepara uma aula que dá super certo em uma primeira turma e quando você vai dar essa mesma aula, já não é a mesma coisa na segunda turma.

P: E como você percebe que essa mesma aula não vai dar certo nessa outra turma?

R: Eu já vi uma professora que dá cursos, né, falando que quando o aluno começa a abrir a boca, ou começa a conversar, se distrair, a gente tem que fazer alguma coisa, porque não tá dando certo. Bom é a aula que ele interage, que ele fala, porque só a gente falar, cansa, e não é o objetivo. Eu já aprendi aquilo, eles que precisam agora, então quando isso acontece, se chegar ao ponto extremo de eu tentar outras coisas e não dar certo eu paro tudo e converso com eles: “Gente, não tá dando certo porque? O que tá acontecendo? Como vocês acham que poderia ser melhor?”, e aí naquele momento eu reflito sobre isso e preparo algo melhor para a próxima aula, mas isso, as vezes é difícil de na mesma aula você conseguir reverter a situação, as vezes não deu certo porque não era pra dar mesmo. Mas quando isso acontece, também é bom por outro lado, porque você se prepara de uma outra maneira para a

próxima aula e de repente a turma que parecia não dar certo de jeito nenhum é aquela que mais te surpreende. Então assim, você entra em sala de aula, e por mais tempo de aula que você tenha, é sempre inesperado, você sempre tem que tá preparada para caso alguma coisa não dê certo você ter um plano B.

P: Na sua experiência enquanto aluno, houve algum professor que te impressionou, ou te motivou a escolher a carreira docente? Comente

R: Sim. Foi da Cultura Inglesa. Eu tive aula com ele a última vez com 17 anos e ele me impressionava muito porque eu sou professora de inglês, mas eu reprovei um semestre e perdi a bolsa. Então eu acreditava que eu não ia mais conseguir aprender, eu tentava, tentava sozinha e parecia que eu tinha adquirido um bloqueio. E quando eu tive aula com esse professor, eu comecei a perceber que podia ser muito bom, porque ele levava o violão pra sala de aula, ele tinha umas brincadeiras que me impressionavam, e eu admirava muito ele e aprendia muito com ele, com a experiência de vida dele. Ele contava as experiências das viagens dele, sobre a cultura. Eram coisas interessantes que eu pensava: poxa, eu quero passar por isso também. E um dia eu falei pra ele que ele me inspirava a ser professora. Ele foi uma grande inspiração, pelo jeito dele de ser e também porque ele fez eu confiar em mim mesma.

Ele me motivou muito a ser professora.

P: Você acha que você carrega traços dos seus antigos professores?

R: Sim, as vezes. Comportamentos bons né? Eu tive muita sorte porque eu estudei em escolas de vanguarda, todas escolas públicas, mas eram escolas que assim, eu sempre tinha o direito de falar, eu nunca fui repreendida por falar. Esse comportamento sim, eu procuro sempre repetir. Eu procuro ter paciência com o aluno, o aluno tem o direito de falar, mesmo eu dando aula de inglês, porque em inglês a gente quer que ele se comunique na língua, mas nas minhas escolas de língua materna eu sempre tive esse direito de falar, então eu acho que o aluno se expressar é bom, para ele enquanto pessoa, enquanto cidadão e no inglês, porque ele vai tentar falar na língua que ele tá estudando, então é bom no duplo sentido.

Agora, os comportamentos ruins eu procuro evitar. Eu nunca fui uma professora igual as outras, porque eu procuro tratar o aluno como um igual e isso foi uma coisa que a universidade me ensinou, antes de eu terminar o curso já tinha esse

paradigma quebrado. Já não se fala mais que o professor era a autoridade e o aluno estava abaixo, já podia errar. A gente já tinha essa ideia de que o professor não sabia tudo, que podia errar. Não era tão autoritário.

P: Você chegou ao curso de letras se sentindo vazio como professor? Quais eram as suas expectativas para a formação docente? Foram atendidas? O que poderia ter sido diferente?

R: Não sei se eu já sabia o que era ser professora, né? Eu queria tentar um outro concurso, mas eu tinha jeito para ser professora porque eu já percebia que quando eu ajudava o meu colega que tinha dificuldade eu aprendia duas vezes, e ele também me ajudava numa coisa que eu também tinha dificuldade.

E eu já tinha começado a dar aula particular com 15 anos, então acho que totalmente vazia eu não cheguei não. Eu já tinha uma certa noção, uma consciência do meu papel, principalmente pelo exemplo que eu tive dos meus professores. Mas como eu falei, eu não cheguei totalmente vazia não, a gente sempre tem alguma coisa para oferecer.

P: Mas o que você esperava da sua formação na Universidade?

R: Eu esperava realmente aprender ali né? Primeiro a língua, porque naquele tempo a expectativa era que a gente fosse fluente.

P: Você já entrou no curso fluente na língua?

R: Já, já. Eu fiz 10 anos de curso né? Então fluente eu já era. Eu já tinha a língua e quem não tinha teve que correr muito atrás para conseguir terminar o curso, porque como eu falei as aulas eram em inglês. Então eu tinha expectativa de aprender mais a língua e fazer com que isso chegasse no meu aluno. Eu queria me preparar o melhor possível.

P: Você acha que a sua formação na universidade te preparou para ser professora?

R: Não. Acho que poderia ter sido diferente e não se preocupar somente com a fluência mas também com dar aula em inglês, porque eu aprendi um pouco como dar aula, mas em português. Mas como dar aula em inglês, a gente não tinha. A gente tinha disciplinas de inglês, literatura e fonética, a gente tinha muitas coisas

técnicas, mas não como lidar com o aluno. A parte didática foi só em português, porque era do curso de português. Mas para inglês, para dar aula a gente aplicou do português para o inglês. Quando chegou no último ano de faculdade eu já tinha dado aula na secretaria, então eu já sabia o que era sala de aula, mas a sala de aula eu só aprendi na prática mesmo. Na universidade não.

P: Na sua opinião existe um jeitinho brasileiro de ensinar inglês?

R: Eu acho que sim né? Talvez a nossa cultura, a gente leve a nossa cultura para sala de aula. O nosso jeito de ser. Nós somos de ajudar os outros, a gente quer que eles sejam melhores. E o professor tem que estar em sala de aula e querer que o aluno melhore. Então acho que sim tem esse jeito brasileiro de dar aula.

P: E qual a sua impressão sobre o ensino de línguas nas escolas brasileiras de um modo geral?

R: Eu acho muito triste. Eu estive lá, passei 15 anos no ensino regular, e só eu sei o quanto é difícil estar lá. Porque assim, são só 45 minutos de aula e quando você consegue a atenção deles a aula acabou. É muito triste a indisciplina, a violência e até o uso de drogas. É uma série de coisas no ensino regular, não é só dar aula e saber inglês, não basta você saber a língua que você vai dar aula. No regular você tem que saber lidar com eles, e por mais boa vontade que você tenha, por mais que você queira, você não consegue dar aula com facilidade porque são muitas forças atuando ali. Você tem violência, famílias que não são estruturadas, tem um aluno que não quer estar ali. Tem tantas coisas ali, lidando, que se você consegue fazer um mínimo no regular, já é o máximo que você pode fazer. O mínimo que você faz é o máximo que você consegue naquela situação. Mas isso não é culpa do professor, eu acho que não tem material adequado, não tem tempo suficiente, o número de alunos não é o correto e tem escolas que se puder coloca mais alunos.

P: E você acha que essa realidade chegou a esse ponto de que forma?

R: Teve uma época que eu dava aula que diziam no conselho que o aluno que ficasse em inglês era dispensado. Ele não precisava passar em inglês. Então você tinha um tratamento diferente com a língua inglesa, e eu questionei isso na escola. Eu acho que os governantes eles tinham que entender que a língua estrangeira tem que ser diferenciado. precisa de um tempo a mais. Não dá para ser o mesmo

número de alunos. A gente tinha que ter mais tempo e menos alunos para conseguir lidar com todos.

P: Você se considera uma professora reflexiva?

R: Sim. Eu Sempre tentei ser. Quando eu não conseguia, eu procurava estudar, fazer cursos, procurava a experiência de professores mais velhos do que eu e isso me ajudava muito, porque às vezes a gente acha que tá fazendo uma coisa muito certa e depois você vai pensar, repensar, e você vê que tem um caminho melhor. Isso também nos ajuda muito em sala de aula, porque como eu te falei, se não tá dando certo aquilo ali eu pergunto “como vocês acham que deveria ser?” eu já fazia isso desde 2002, eu já pensava em como a aula podia ser melhor e ia anotando no quadro. Eu sempre deixo o espaço para o aluno dar a opinião dele e aquilo ali me ajuda por que me faz entender melhor quem é aquele aluno.

P: E como você sabe por exemplo que alguma coisa não está certa?

R: A gente sente né? A gente sente. A gente vê que o negócio não tá indo para frente, que o aluno não Está confortável e que ele não está respondendo ao que a gente quer. A atividade que a gente queria que chegasse a um ponto não chega, e você vê, não deu certo. Alguma coisa aconteceu e eu tenho que pensar no processo para ver qual é o problema que ocorreu, porque senão a gente não chega no nosso objetivo.

P: E o curso reflexão na ação, te ajudou na sua formação?

R: Ajudou principalmente para saber se o que eu estava fazendo em sala estava de acordo ou não. Saber o que é certo e o que é errado. E quando você faz um curso desse, em uma universidade como a UnB, tem alguém que está estudando há mais tempo que eu que deve tá sabendo que está falando. Eu sou muito aberta, não tenho problemas em chegar e falar que eu errei, nem como professora nem como mãe nem como pessoa. Eu não tenho esse problema e para mim fica fácil fazer essa reflexão. Então, quando eu estava no curso eu ficava pensando "Será que falar em português em alguns casos está certo?". Porque quando eu estava na faculdade era proibido falar em português, só podia falar inglês. Tinha essa ideia que no curso de línguas tinha que falar tudo em inglês e às vezes eu via para chegar no aluno eu precisava do português. E eu vi que não era errado. Quando eu tava lá no curso

meu paradigma foi mudando, foi mudando o que eu tinha aprendido como correto. Do curso da universidade até ser professora a gente passa por um grande processo que nem todo mundo aceita.

Apêndice E – Relatos autobiográficos

Relato autobiográfico de Carla

Qual é a sua história desde o início como aprendiz da língua, a sua formação inicial como professor e sua prática de ensino?

Escreva um relato autobiográfico falando sobre você e a sua experiência com a língua estrangeira, como aprendiz e como professor.

Busque responder, por exemplo:

Qual foi o seu primeiro contato com a língua, e o que te motivou a querer aprender mais a fundo? O que te levou a escolher ser professor de línguas? A primeira fala relacionada à profissão deu-se quando eu ainda era criança, aos 4 anos. Não sei o porquê, mas ao ser questionada por minha mãe sobre o que queria ser no futuro, respondi que queria ser bailarina ou professora de inglês. Ela, então, procurou um curso particular de idiomas, a Cultura Inglesa, e aos 9 anos tive meu primeiro contato com a língua. É óbvio que nos esquecemos de minha fala de criança, inclusive tentei não me tornar professora, mas como quis escolher um curso de graduação que aproveitasse todo esforço (de minha mãe, para pagar, e meu, para terminar) empregado nos 10 anos dedicados ao estudo da língua, acabei me enveredando por esse caminho e me tornando professora da SEDF por força das circunstâncias (meu sustento e auxílio em casa).

Como sempre tive vontade de aprender a língua, meu interesse era forte. Em alguns anos de curso, percebi o universo que se abria para mim com uma nova cultura, e mais, aprendi como me portar, me expressar, ser polida e educada dependendo do ambiente; isso me abriu várias portas, pois minha cidade era considerada pobre e violenta. Por vezes fui questionada nos lugares onde estudava (de classe mais alta) de como não parecia ter vindo daquela cidade, isso porque aprendi, pelos estudos do inglês e também da escola, a conversar de igual para igual com aquelas pessoas. A observação que eu sempre ouvia era a de que “eu não tinha cara de quem morava na Ceilândia”... Estudar não era apenas uma opção, era a minha única saída para melhorar de situação e poder ajudar minha mãe. Aos 13 anos já havia vislumbrado os passos que daria até chegar à graduação.

Em relação a sua experiência na graduação, quais foram as suas dificuldades e motivações? Houve alguma situação na sua formação que te marcou positiva ou negativamente? Qual? Minha principal dificuldade foi enfrentar o fato de não ingressar em uma universidade pública. Sempre me perguntei se o ensino teria outro nível, como seria estar lá. Hoje, a instituição que cursei Letras é renomada, mas na época em que comecei, meu curso era novo, fui do terceiro semestre do mesmo. Entretanto, fizemos pequenas revoluções, que se não foram de todo por nós aproveitadas, mudaram o destino dos que vieram depois de nós: conseguimos

laboratórios de línguas, mudanças na coordenação do curso, dispensa de professores que, infelizmente, deixavam a desejar etc. Aprendi em minhas escolas, Escola Normal de Brasília, Polivalente e Setor Oeste (ao meu ver, escolas de vanguarda) a lutar pelos meus direitos, a não me acomodar, e isso fez com que eu me tornasse uma pessoa persistente, comprometida e que não me calava frente a injustiças. Isso tudo refletiu na minha turma, pois todos concordavam comigo e íamos juntos lutar pelo que acreditávamos, o que me marcou profundamente.

Sobre o ensino e a prática em sala de aula, como foram as suas primeiras experiências como professor? Minhas primeiras experiências em sala de aula não foram muito animadoras. Comecei aos 20 anos, antes mesmo do término da graduação, com turmas do ensino fundamental no noturno. No primeiro dia me senti saindo de uma selva. Percebi que teria que trabalhar com pessoas que estavam ali sem interesse algum em estudar a língua, que precisavam mais ser educadas, aprenderem a ter limite, do que aprender uma LE. Ainda assim, segui em frente pensando que valia a pena ficar se naquele ambiente houvesse pelo menos um interessado. Porém, com o passar do tempo, comecei a me sentir extremamente desgastada e desmotivada, até conseguir chegar a um Centro de Línguas da rede pública e finalmente voltar a ter vontade e prazer em lecionar.

Como você se sentiu após sair da graduação e atuar como professor titular? (Caso já tenha tido essa experiência)

O que te levou a buscar um curso de formação continuada? Meu interesse no curso veio da oportunidade que vislumbrei de ter acesso ao conhecimento advindo de uma universidade pública, aprender mais sobre o meu ofício que naquele momento mudava radicalmente com o início da avaliação formativa implantada em minha escola.

Relato Autobiográfico de Lígia

Meu contato com a língua inglesa foi muito parco durante a infância e a adolescência. Eu evitei o quanto pude, tanto que optei por estudar espanhol no Ensino Médio. Acredito que as coisas começaram a mudar quando meus pais me transferiram para uma escola pública, já que meu rendimento não estava à altura do investimento financeiro que eles faziam na escola particular. Passei a estudar no período noturno num bairro periférico de minha cidade. Um dia, durante a aula, um grupo de alunos de uma faculdade particular próxima entrou na sala para nos falar sobre um concurso de redação no qual o primeiro colocado ganharia uma bolsa de estudos de 100% naquela faculdade, o segundo ganharia uma bolsa de 50% e o terceiro ganharia dois semestres gratuitos em uma escola de línguas de pequeno porte. Fiz o concurso e consegui o 3º lugar, premiação que eu não desejava, tamanho meu desinteresse com a língua inglesa. Além disso, eu acreditava piamente que não possuía talento para aprender a língua e que ela nunca me serviria. Pensei seriamente em passar a bolsa para outro concorrente mais interessado, mas acabei optando por enfrentar a língua que eu mais temia.

Comecei o curso e, logo de início, me assustei com a configuração da escola e da turma em si. A escola era em uma casa pequena, adaptada e a turma era completamente desnivelada, tanto na competência na língua quanto no perfil dos alunos. O aluno mais velho era um homem beirando os 70 anos que já conseguia se comunicar oralmente e a aluna mais nova tinha por volta de 10 anos e aquele era seu primeiro contato com uma segunda língua. Eu acreditei que seria impossível aprender inglês naquele contexto, mas essa convicção não resistiu nem mesmo à primeira aula, uma vez que eu saí daquele ambiente completamente apaixonada pela língua inglesa. Naquela escola, as aulas eram ministradas na língua-alvo do início ao fim, havia muita produção de língua - mesmo que de forma rudimentar - e até a decoração da sala de aula era um incentivo à comunicação na língua. Não sei quando surgiu a noção de que inglês não era pra mim, mas sei exatamente quando terminou e foi ali naquela sala de aula. No entanto, eu sabia que aquela experiência tinha um prazo bem definido, pois a bolsa duraria apenas um ano e eu não teria condições financeiras para dar continuidade aos meus estudos. Passei, então, a estudar de forma autônoma, em casa, contando algumas vezes com o auxílio da

minha professora (na correção de tarefas, por exemplo). Todo meu estudo de maneira independente fez com que eu avançasse muito em relação ao que era esperado de um aluno de nível básico, então, ao fim do curso, resolvi dar continuidade à aprendizagem autônoma. Eu me tornei bastante disciplinada. Estudava por cerca de quatro horas em casa, completamente sozinha, sem muita noção se estava fazendo da forma correta e se aquilo me levaria a algum lugar. Um dos meus “métodos” favoritos era assistir a seriados com linguagem simples. Eu via cada episódio três vezes: a primeira em inglês com legenda em português, a segunda em inglês com legenda em inglês e a terceira sem legendas. Eu tomava nota de expressões que não conhecia e tentava, imediatamente, colocar em prática. Eu falava bastante em inglês com a minha família, mesmo que ninguém entendesse nada (e que nem eu mesma tivesse certeza do que estava falando), pois sentia que precisava praticar. Comprei livros didáticos em duas versões: uma do aluno e uma do professor, pois desse modo eu conseguia corrigir meus próprios exercícios. Investi todo o pouco dinheiro que tinha no último ano do ensino médio e todo meu tempo livre para estudar a língua. Ao final de um ano, fiz um teste de nivelamento em uma escola de renome que me indicou para o nível avançado, o que me encorajou a prosseguir com meu estudo autônomo. Ingressei na faculdade de letras e ao término do primeiro semestre, aos 19 anos de idade, eu já lecionava língua inglesa em uma escola pública. A graduação em si não me trouxe nenhuma competência no idioma, mas algumas aulas sobre didática e pedagogia me foram úteis, de alguma forma. Terminei a graduação, passei a lecionar em cursos de inglês, oportunidade na qual dei alguns saltos no meu próprio desenvolvimento na língua. Não tenho dúvidas de que adquiri a língua enquanto lecionava, pois muitas vezes eu precisava estudar as aulas com bastante antecedência para conseguir ensinar algo para meus alunos. Lecionei para crianças, idosos, alunos de nível básico e pós-avançado, além de ter trabalhado com tradução de filmes e séries. No entanto, ainda tenho uma longa trajetória pela frente para desenvolver minha competência comunicativa e meu desempenho como professora de língua inglesa.

Relato Autobiográfico de Roberta

Quando eu tinha 11 anos, no início do ensino fundamental II deveríamos estudar uma língua estrangeira no Centro de Línguas. Eu escolhi me matricular em espanhol porque achava uma língua muito bonita e queria aprendê-la. Só no ensino médio que decidi ser professora de espanhol, porque eu sempre gostei de ensinar e gostava muito da língua, então juntei as duas coisas e optei por isso no vestibular. O exemplo de todos os professores que tive foi muito importante para essa decisão, pois foram espelhos e exemplos positivos da carreira que eu pretendia seguir.

Nos primeiros semestres da graduação temos muitas disciplinas de português e poucas de espanhol, isso me desmotivava um pouco. Outro fator era que alguns professores ensinavam sobre a língua, mas não ensinavam como deveríamos trabalhar isso com os nossos futuros alunos. O que me marcou positivamente foi a matéria Gramática Comparada em que uma professora nos sugeriu algumas disciplinas que poderiam ser importantes para a nossa formação na área da linguística aplicada (*fundamentos da LA, pesquisa em LA e LA na formação de professores de língua*). Me marcou de maneira positiva um curso de extensão que fiz sobre *auto avaliação linguístico-comunicativa do professor de ELE em formação*, um curso sobre técnicas do teatro para a aula de ELE e o curso de extensão *Reflexão na Ação*.

A minha experiência com prática em sala de aula até agora se deu no estágio supervisionado I, e foi um momento decisivo em que pude perceber que realmente é isso que quero e que valeu a pena todo esse tempo estudando tantas teorias que podem me ajudar na prática. A experiência de dar aula é estar disposto a aprender todos os dias, aprendemos sobre a língua que trabalhamos, sobre as relações sociais, sobre estratégias de ensino aprendizagem, sobre técnicas, motivações. Durante o estágio foi um ótimo período para aprender mais sobre metodologia, como fazer um plano de curso e de aula, como selecionar atividades, como administrar o tempo, como elaborar avaliações. Sei que tenho pouca experiência, mas aproveitei ao máximo a oportunidade que tive de estar em sala de aula no estágio supervisionado.

Ainda não tive essa experiência, mas acredito que estarei nervosa e apreensiva. Sei que a realidade é muito diferente da bolha acadêmica, mas posso

aprender a me virar, testar coisas e ver se dão certo ou errado, consultar teorias e pessoas mais experientes e ser uma professora que busca sempre ser melhor.

Já que estava no meio acadêmico, aproveitei sempre as oportunidades de cursos, seminários, colóquios e simpósios. Acho que é bom sempre ouvir e ler coisas interessantes que podem nos ajudar na nossa profissão.