



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA APLICADA**

CRISTIANE DA SILVA UCHOA

**“A ESCOLA PÚBLICA É A NOSSA ESCOLA, É A ESCOLA DO PÚBLICO?”:
CRENÇAS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

Brasília, 01 de Abril de 2020.

CRISTIANE DA SILVA UCHOA

**“A ESCOLA PÚBLICA É A NOSSA ESCOLA, É A ESCOLA DO PÚBLICO?”:
CRENÇAS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

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

Área: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizizes de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Aprovada por:

Prof. Dr. Yûki Mukai – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB) (Orientador)

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Mariney Pereira da Conceição – PPGL/Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador Externo)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
(Membro Suplente)

Brasília, 01 de Abril de 2020.

O medo foi um dos meus primeiro mestres (...) isso acontecia, por exemplo, quando me ensinavam a recear os desconhecidos (...) os fantasmas que serviam na minha infância reproduziam um velho engano de que estamos mais seguros em ambiente que reconhecemos. Os meus anjos da guarda tinham a ingenuidade de acreditar que eu estaria mais protegido apenas por não me aventurar para além da fronteira da minha língua, da minha cultura e do meu território. O medo foi, afinal, o mestre que mais me fez desaprender. Quando deixei a minha cidade natal, uma invisível mão roubava-me a coragem de viver e a audácia de ser eu mesmo. No horizonte, vislumbravam-se mais muros do que estradas. Nessa altura algo que sugeria o seguinte: que há, neste mundo, mais medo de coisas más do que coisas más propriamente ditas.

Mia Couto

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir realizar um sonho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), aos colegas de curso e todos os seus professores por todo o conhecimento compartilhado e calor humano emanado nesta etapa de minha formação.

A CAPES por ter fomentado esta pesquisa e possibilitado minha participação em congressos.

Aos meus professores da Universidade Federal do Piauí, em especial, as professoras Germaine Elshout de Aguiar e Ana Cláudia Oliveira Silva por acreditarem em mim.

Ao meu orientador professor Yûki Mukai por seu exemplo de integridade, comprometimento, profissionalismo e ética. Eu não poderia ter feito melhor escolha. Agradeço pela paciência e por ter aceitado me acompanhar ao longo dessa jornada.

Aos professores José Carlos Paes de Almeida Filho e Marina Mastrella de Andrade pelas valiosas contribuições em meu exame de qualificação.

A Dayla, Cláudia e Juliana por terem me recebido de forma tão calorosa em Brasília, vocês foram as melhores veteranas que alguém poderia ter.

Aos meus colegas de curso Reyson e Imelson, por dividirem comigo vários momentos importantes no mestrado e nas salas de estudos da universidade. Obrigada pelo incentivo e apoio de sempre.

Aos meus amigos Igor, Gutyerle, Gleydson, Allana, Larissa e Anaíde por emprestarem um ouvido e me darem forças sempre que necessário.

As minhas amigas Jeane e Sislanne, agradeço pela compreensão e todo amor a mim destinados ao longo dessa etapa.

As minhas colegas da Colina Fernanda, Ana Carla e Larissa por terem tornado a caminhada um pouco mais leve.

A Universidade de Brasília por ter me acolhido de todas as formas possíveis e literalmente ter sido minha casa ao longo desses dois anos.

A mim mesma por ter persistido e nunca desistido em meio as dificuldades que enfrentei.

A todos estiveram presentes e contribuíram de alguma para que isto fosse possível.

RESUMO

O estudo das crenças tem sido um campo bastante frutífero para pesquisa na área de Linguística Aplicada tanto em contexto nacional (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995,2001, 2004, 2006; ROLIM, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; SILVA, 2005; COELHO, 2006; MUKAI, 2012; CRUZ, 2013, 2017; para citar alguns) quanto em contexto internacional (HORWITZ, 1985; PAJARES, 1992; WOODS, 1996; WENDEN, 1999; PENNYCOCK, 2001; KALAJA; BARCELOS, 2003; BORG, 2003; dentre outros). Esta pesquisa consiste em um estudo de caso, com bases qualitativas, que tem por objetivo principal identificar as crenças que as professoras em formação da disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa de uma universidade do Distrito Federal possuem acerca dos alunos, do ensino e da sala de aula da escola pública brasileira. Neste sentido, para alcançar tal objetivo, alguns objetivos específicos foram traçados: a) discutir o ensino de uma língua estrangeira (neste caso, o Inglês) no contexto público por meio das crenças de professoras em formação no último semestre da graduação; b) relacionar como as crenças sobre o ensino de Inglês na escola pública constroem ou desconstroem o desejo pela profissão docente. Para a realização desta pesquisa um questionário, narrativas orais e entrevistas semiestruturadas foram utilizados. Como resultado, podemos inferir que a crença de que não se aprende inglês na escola pública negligencia o acesso a aprendizagem de línguas por boa parte da população brasileira, especialmente da parcela formada por pessoas da camada socioeconomicamente vulnerável. Ao final desta pesquisa, ficou evidenciado que as crenças exercem influência na construção da identidade do professor em formação, refletem nos seus desejos e expectativas da profissão. Estas podem ser consideradas uma mola propulsora capazes de desencadear o encantamento ou aversão pela profissão docente. Urge pensar em novas formas de se trabalhar a influência proativa das crenças na formação do professor de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças. Professoras em Formação. Ensino Público.

ABSTRACT

The study of beliefs has been a very fruitful field with a lot of research in the area of Applied Linguistics in the national context (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995,2001, 2004, 2006; ROLIM, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; SILVA, 2005; COELHO, 2006; MUKAI, 2012; CRUZ, 2013, 2017; to cite some of them) and in the international context (HORWITZ, 1985; PAJARES, 1992; WOODS, 1996; WENDEN, 1999; PENNYCOCK, 2001; KALAJA; BARCELOS, 2003; BORG, 2003 ; among others). This research consists of a case study with qualitative bases which aims to identify the teachers' beliefs in preparation, enrolled in the course of Supervised Internship II in the English Language and Literature degree program at a university in the Federal District, have about the students, the language teaching and the classroom of the Brazilian public school. In this sense, to achieve this main objective, some specific objectives were outlined: a) to discuss the teaching of a foreign language (in this case, English) in the public context through the beliefs of teachers in preparation who are in the last semester of the undergraduate program; b) to relate how beliefs about teaching English in public schools can construct or deconstruct the desire for the profession. To conduct this study a questionnaire, oral narratives and semi-structured interviews were used. As a result, it is possible to infer that the belief that the English teaching is not efficient in public schools neglects access to the language learning by a good part of the Brazilian population, especially by those who are part of the vulnerable socioeconomic strata. At the end of this research, it became evident that beliefs exert influences on the construction of the teachers' identity, reflect their desires and expectations about the profession. These can be used as a propellant spring capable of enchanting or creating an aversion for the teaching career. It is urgent to think of new ways of working with the proactive influence of beliefs in the preparation of foreign language teachers.

KEYWORDS: Beliefs. Teachers in Preparation. Public education.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| CAPITULO I – CARTA ABERTA A TODOS OS PROFESSORES | 1 |
| 1.1 Apresentação | 1 |
| 1.2 Contextualizando o problema | 2 |
| 1.3 Justificativa | 6 |
| 1.4 Problematização e pergunta de pesquisa | 7 |
| 1.5 Objetivo geral | 8 |
| 1.6 Objetivos específicos | 8 |
| 1.7 Organização da dissertação | 8 |
| Síntese do capítulo I | 10 |
| | |
| CAPITULO II – PAUSA PARA UMA CAJUÍNA | 11 |
| 2.1 Encaminhamentos teóricos | 11 |
| 2.2 Linguística Aplicada: breve história de sua trajetória no Brasil | 11 |
| 2.3 Fazer pesquisa na área de formação de professores | 12 |
| 2.4 As crenças e seus principais pressupostos teóricos | 16 |
| 2.5 O estudo sobre as crenças no estágio supervisionado | 26 |
| 2.6 O estudo das crenças sobre o ensino público | 28 |
| Síntese do capítulo II | 31 |
| | |
| CAPÍTULO III – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS | 32 |
| 3.1 A pesquisa qualitativa | 32 |
| 3.2 O estudo de caso | 33 |
| 3.3. A abordagem de investigação de crenças | 34 |
| 3.4 O contexto da pesquisa | 36 |
| 3.5 As participantes da pesquisa | 40 |
| 3.6 Instrumentos de coleta de dados | 42 |
| 3.6.2 Observações de aula | 43 |
| 3.6.3 Questionário sobre o perfil profissional das participantes | 43 |
| 3.6.4 Narrativas orais e visuais | 45 |
| 3.6.5 Entrevistas semiestruturadas | 46 |
| 3.7 Procedimentos para coleta de dados | 49 |
| 3.8 Procedimentos para análise dos dados | 49 |
| 3.9 Considerações éticas | 50 |
| Síntese do capítulo III | 51 |
| | |
| Capítulo IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 52 |
| 4.1 Categorização das crenças | 52 |
| 4.2 Crenças sobre os alunos da escola pública | 53 |
| 4.3 Crenças sobre o ensino da escola pública | 57 |
| 4.4 Crenças sobre a sala de aula da escola pública | 63 |
| 4.5 A importância do estágio supervisionado na formação do professor de língua estrangeira | 65 |
| 4.6 Ilustrando a experiência de estágio na escola pública | 71 |
| 4.7 Análise das entrevistas semiestruturadas individuais | 77 |
| Síntese do capítulo IV | 89 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 90 |
| 5.1 Retomando a pergunta de pesquisa | 90 |
| 5.2 Contribuições deste estudo | 93 |
| 5.3 Limitações deste estudo | 94 |
| 5.4 Sugestões para futuros estudos | 94 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 97 |
| APÊNDICE A | 105 |
| APÊNDICE B | 107 |
| APÊNDICE C | 109 |
| APÊNDICE D | 110 |
| APÊNDICE E | 111 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1.2.1 – MAPA DO NÍVEL DE ESTRUTURAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NOS ESTADOS BRASILEIROS | 3 |
| FIGURA 2.3.1 – A DISTRIBUIÇÃO DE RESPONSABILIDADES PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA | 15 |
| FIGURA 2.4.2 – METÁFORA DA CEBOLA PARA CRENÇAS | 25 |
| FIGURA 3.5.1 – PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO POR SEXO | 39 |
| FIGURA 4.3.1 – O SISTEMA DE ENSINO ESCOLAR PÚBLICO BRASILEIRO | 62 |
| FIGURA 4.6.1 – O LADO RECOMPENSANTE DE SER PROFESSOR | 72 |
| FIGURA 4.6.2 – ACABOU A LUZ | 73 |
| FIGURA 4.6.3 – A CONECTIVIDADE COM OS ALUNOS | 74 |
| FIGURA 4.6.4 – O DOMÍNIO DE SALA DE AULA | 75 |
| FIGURA 4.6.5 – TEACHERS BE LIKE | 76 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 2.4.1 – O ESTUDO DAS CRENÇAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS: TESES E DISSERTAÇÕES | 18 |
| QUADRO 3.3.1 – CARACTERÍSTICAS, VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS ABORDAGENS EM CRENÇAS | 35 |
| QUADRO 3.5.2 – PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 40 |
| QUADRO 3.6.1 – INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA | 42 |
| QUADRO 3.6.4 – ORGANIZAÇÃO DAS NARRATIVAS | 45 |
| QUADRO 3.6.6 – ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS | 48 |
| QUADRO 4.7.1 – DESEJOS E EXPECTATIVAS PARA A PROFISSÃO | 86 |
| QUADRO 5.1.2 – CRENÇAS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO NA ESCOLA PÚBLICA | 91 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|--|
| BALLI | Beliefs about Language Learning Inventory |
| DF | Distrito Federal |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ISF | Idiomas Sem Fronteiras |
| LA | Linguística Aplicada |
| LE | Língua Estrangeira |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIBID | Programa de Incentivo e Iniciação à Docência |
| UF | Unidade Federativa |

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Para a transcrição dos trechos das narrativas orais e excertos das entrevistas semiestruturadas foram utilizadas as convenções a seguir, baseadas em Marcuschi (2003).

| | |
|-----------------|--|
| / | Truncamento ou interrupção abrupta da fala |
| (+) | Pausa Longa |
| (...) | Supressão de trechos |
| (.) | Pausa |
| MAIÚSCULAS | Entoação enfática |
| :: ou mais :::: | Prolongamento de vogal ou consoante |
| ? | Interrogação |
| ! | Fáticos e interjeições |
| mhm, mm, nhum | Pausas preenchidas, hesitação |
| “ ” | Citação ou referência a outras falas |
| (*) | Uma palavra incompreensível |
| (**) | Mais de uma palavra incompreensível |
| (****) | Trecho incompreensível |
| Itálico | Palavras em inglês |

DEDICATÓRIA

*Ao meus avós Maria, Raimundo, Ernestina e Francisco (in memoriam)
por serem exemplo de bondade, honestidade e sabedoria. Amo muito
vocês.*

*Aos meus pais Expedita e Adão e meu irmão Abimael por terem sido o
meu alicerce nesses anos todos. Vocês são tudo para mim.*

CAPÍTULO I – CARTA ABERTA A TODOS OS PROFESSORES

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela

1.1 Apresentação

Nunca discutiu-se tanto sobre a educação como no atual cenário. Leio os jornais, em 2019, e me deparo com notícias como a do contingenciamento de verbas na educação¹ que é uma prática comum nas administrações públicas usada em momentos de crise, mas que pode se tornar um corte permanente se a economia não melhorar.

Encontramo-nos em um grave crise política e social que afeta e desestrutura a educação pública brasileira. A necessidade de fazer pesquisa científica tem sido questionada, tal qual a postura do professor na sala de aula e seu papel na formação do aluno. Em contrapartida ao que se alastra, mais do que nunca precisamos de apoio e cientificidade nas escolas e universidades públicas do país.

Esperam-se bons resultados e um retorno a curto prazo. No entanto, como podemos esperar bons resultados, se em nosso país investir em educação é visto como um gasto para o governo? Assim, cortam-se orçamentos daquilo que não se faz tão necessário para a manutenção do país. Essa medida me fez pensar que perdura ainda a (des)crença de que o ensino de línguas na escola pública não funciona, corroborando crenças já detectadas em alguns trabalhos (ANDRADE, 2004; MIRANDA, 2005; SANTOS, 2005). Mas será mesmo que não funciona?

A educação é o fator que mais discrimina no Brasil (LEFFA, 2011, p. 25). Observo que o ensino de línguas no Brasil ainda é seletivo. Cria-se também uma barreira linguística; ao se afirmar que o brasileiro, principalmente o pobre, não conhece nem a própria língua, tenta-se tirar dele a oportunidade de aprender a língua estrangeira (LEFFA, 2011, p. 20). Nessa esfera,

¹ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/31/politica/1559334689_188552.html>. Acesso em: 7 jan. 2020.

a escola pública exerce um papel fundamental na construção de um país mais socialmente justo, além de contribuir para a construção de visões de mundo mais inclusivas e acolhedoras da diversidade que identifica nossa sociedade (GIMENEZ, 2015, p. 138).

Em sua tese de doutorado, Paiva (1991) tratou de como o preconceito de que os pobres não devem falar inglês está enraizado na cultura brasileira e como as elites entendem que a língua inglesa é sua propriedade exclusiva. Por isso, em meio a tantas mazelas de nossa sociedade, percebo a importância de destacarmos a figura do professor e o papel da educação como agentes de transformação de parte dos problemas sociais que assolam nosso país.

Neste estudo, acompanhei as vivências de cinco professoras em formação do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa ao longo de suas jornadas ministrando aulas na rede pública de ensino sob a supervisão das professoras regentes de sala de aula e da professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado do respectivo curso de graduação em uma universidade do Centro-Oeste brasileiro. Assim, dirijo-me a vocês leitores convidando-os a pensarmos a respeito da escola pública brasileira a partir de uma perspectivaêmica, ou seja, por meio do olhar daquele que está inserido e vivenciou esse contexto.

1.2 Contextualizando o problema

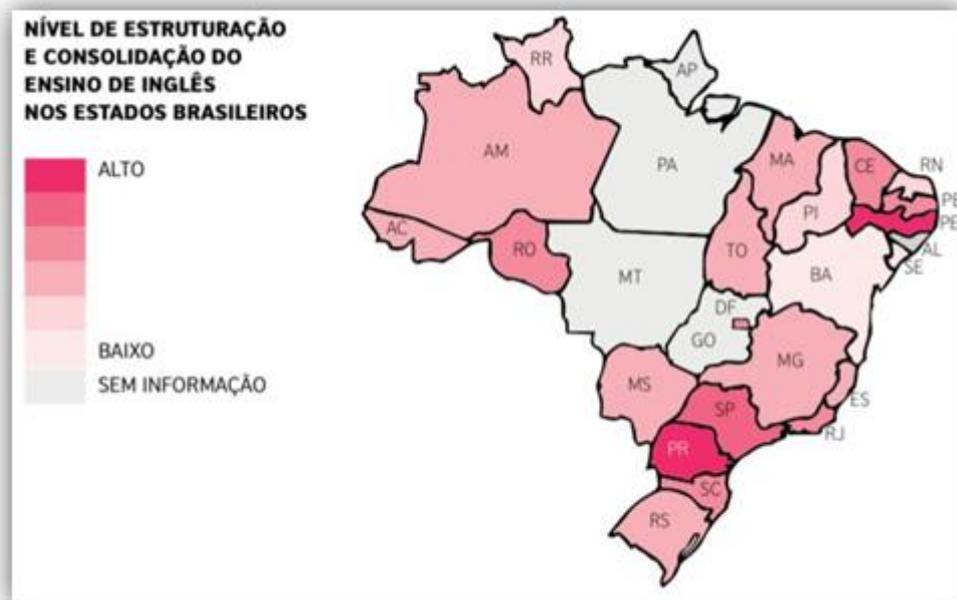
De acordo com dados de uma pesquisa realizada pelo *British Council* (2013) intitulada Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil, apenas 5,1% da população com 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento na língua inglesa.

Uma pesquisa mais recente realizada pelo mesmo órgão, em 2019, a respeito de Políticas Públicas para o Ensino de Inglês apresenta um panorama das experiências na rede pública brasileira trazendo um mapa com a síntese dos resultados do estudo ao identificar o nível de estruturação e de consolidação das políticas públicas voltadas para o ensino de inglês nos estados brasileiros. Naquele estudo, considerou-se como indicadores: 1) existência de fundamentação específica para a língua inglesa presente no currículo; 2) existência de documentos complementares voltados à implementação do currículo ou ao apoio do ensino da língua inglesa; 3) prática de formação específica para professores de língua inglesa; 4) oferta ampliada para o aprendizado de inglês: atendimento no contraturno escolar com cursos de língua inglesa, existência de centro de línguas com oferta de inglês, existência de programas de apoio ao desenvolvimento do ensino de língua inglesa ; 5) monitoramento e avaliação para a

língua inglesa; 6) regime de trabalho: proporção de professores de língua inglesa concursados; 7) perfil de formação: habilitação do professor em língua inglesa ou estrangeira.

Na figura a seguir, podemos observar o nível de estruturação e consolidação do ensino de inglês nos estados brasileiros distribuídos e representados por meio do mapa de nosso país.

FIGURA 1.2.1 – MAPA DO NÍVEL DE ESTRUTURAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NOS ESTADOS BRASILEIROS



Fonte: British Council. Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira. 1ª Edição, São Paulo: 2019.

No mapa, de acordo com o *British Council*, cada um dos indicadores recebeu uma pontuação de 0 a 3, totalizando 21 pontos no máximo para cada UF. O Paraná foi a UF que recebeu a maior pontuação (19), seguido de Pernambuco (17), São Paulo (14) e Distrito Federal (13). Os estados do Pará, Amapá, Goiás, Mato Grosso e Alagoas não aparecem na lista, pois não foi possível o levantamento de algumas das informações.

Segundo o portal *Nações Unidas Brasil*², a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) garante em seu artigo 26

1. todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A extensão do ensino obrigatório a toda população provocou a necessidade de decidir que língua(s) deveria(m) ser estudada(s) pelos alunos, como parte das escolhas políticas que configuram o currículo escolar comum (LAGARES, 2018, p.66).

O Estado costuma incluir em seus sistemas escolares, além do ensino da língua oficial, destinado comumente ao domínio de uma norma-padrão da escrita e fala do idioma, o ensino de uma língua estrangeira. Para Lagares (2018, p. 67), estudioso da política linguística e história social das línguas

de um lado, a política educacional para a escolha dessas línguas está condicionada pelo contexto sociopolítico. Se até a metade do século XX a língua “estrangeira” mais ensinada preferencialmente na escola era o francês, a situação muda por volta da segunda metade do século, quando o inglês emerge como língua internacional por excelência [...] Por outro lado, o ensino de línguas pode ser uma estratégia de ampliação de mercados (em diversas áreas), e seus instrumentos – como livros didáticos, dicionários, gramáticas e material paradidático de forma geral – podem funcionar como elementos de difusão ideológica de determinada ideia de língua e de cultura.

O autor mencionado explica que políticas regionais e interesses econômicos em relação à atração de capital espanhol para o Brasil condicionaram, por exemplo, a aprovação da lei 11.161/2005, conhecida como “Lei do Espanhol”, que obrigava os Estados a oferecerem a disciplina de língua espanhola como optativa para os estudantes do Ensino Médio (RODRIGUES, 2012; LAGARES, 2013). Ainda nas palavras do autor, o governo resultante do golpe parlamentar de 2016 revogou essa lei, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

² Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/artigo-26-direito-a-educacao/>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

Nacional, de 1996, que previa certa autonomia dos centros escolares para escolherem a língua “estrangeira” a ser ensinada e impôs, mediante medida provisória que reformou o ensino médio, a oferta obrigatória do inglês em todas as escolas do país. Essa medida acompanha uma virada radical na política externa brasileira, que passou a dar as costas à América Latina e ao Mercosul para se alinhar diretamente com os Estados Unidos, e tem estreita relação com outras medidas econômicas e comerciais que consideraram estratégico o uso do inglês, enquanto língua global dos negócios.

A política linguística tem norteado, de maneira escancarada ou muitas vezes sutilmente velada, os objetivos e as prioridades do ensino de línguas (RAJAGOPALAN, 2013, p. 145).

A Lei de Diretrizes e Bases para a educação afirmava em seu parágrafo 5º, artigo 26

na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Atualmente, diante da Nova Reforma do Ensino Médio, a legislação educacional brasileira assegura em seu parágrafo 4º, artigo 35

os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

A linguagem é *constitutivamente*, e, por conseguinte, *indissociavelmente*, política (RAJAGOPALAN, 2007, p. 330). As políticas linguísticas são, ou se não são devem ser, formuladas tendo em mente a ampla maioria do público-alvo e não uma pequena minoria. E o público-alvo das políticas linguísticas de um país é a população toda (RAJAGOPALAN, 2013, p. 160).

De acordo com o *Portal do INEP*³, dados do censo escolar realizado em 2018 que visa monitorar e avaliar a qualidade de ensino do país registram que mais de 77 % das escolas brasileiras de ensino fundamental – anos finais são públicas. Segundo o mesmo portal, a escola pública atende cerca de 45 milhões de alunos no país. No mundo globalizado em que vivemos, conhecer um pouco da língua inglesa significa ter melhores oportunidades de estudo e emprego para milhões de estudantes que ingressam em nossas escolas e universidades (RAJAGOPALAN, 2013, p. 158-159).

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Ayrton Senna, divulgada em 24 de Janeiro de 2020, mostra que muitos professores do Distrito Federal (DF) estão insatisfeitos ou se arrependem da carreira que escolheram. Os estudantes de Licenciatura do DF estão no topo quando o assunto é escolher o curso por vocação, no entanto, a pesquisa indica que estes desanimam ao longo dos anos na sala de aula. A pesquisa ouviu professores do 6º ao 9º ano das escolas públicas. Apesar de os professores do Distrito Federal receberem um salário bem maior se equiparado a outras regiões, os professores se sentem menos remunerados do que em outras profissões⁴.

Apresentado o contexto de ensino no qual a presente pesquisa se insere, gostaria que refletíssemos sobre o seguinte questionamento: *o que faz com que um percentual considerável de professores que se formam não queiram atuar na sala de aula da escola pública?*

1.3 Justificativa

É certo que minha trajetória acadêmica como professora e pesquisadora tem sido marcada por minhas vivências no contexto público de ensino, desde o início de minha formação enquanto estudante no Ensino Fundamental I na unidade escolar João Benício da Silva até a minha atuação no Programa de Incentivo à Docência (PIBID) auxiliando os professores da

³ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-mais-de-77-das-escolas-brasileiras-de-ensino-fundamental-anos-finais-sao-publicas/21206>. Acesso em: 09 jan. 2020.

⁴ Pesquisa divulgada em reportagem disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/8264341>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

escola pública, durante a graduação, no curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Piauí. Originou-se daí o meu interesse por pesquisar, entender e transformar o contexto do qual advenho. Neste sentido, anco-ro-me no que levanta Gimenez (2015, p. 136) sobre o que acontece nas escolas não pode ser apenas descrito e julgado, sem uma vivência que permita compreensão das práticas a partir de um “olhar de dentro”.

O meu primeiro contato com a língua inglesa aconteceu ainda muito jovem enquanto eu acompanhava minha mãe em suas aulas no Ensino Médio durante o turno da noite por ela não ter com quem me deixar. Ao chegarmos em casa, eu costumava pegar o seu livro de inglês e folheá-lo, admirando as figuras e lendo os vocabulários, mesmo sem conhecer a pronúncia exata das palavras. Quando, de fato, eu comecei a estudar o idioma na então 5ª série do Ensino Fundamental I, lembro-me de minha empolgação para as aulas e de um dia em que a professora responsável pela disciplina faltou e a secretária da escola foi substituí-la, embora ela não fosse professora de inglês, teve aulas em um cursinho particular e aquilo de alguma forma a permitiu dar aula naquele dia. Autores como Almeida Filho (2005) e Campos-Gonella (2007) já apontavam a existência de certa motivação inicial entre os alunos de Língua Estrangeira (doravante LE) da 5ª série, notável em razão do interesse, curiosidade, vontade, expectativa para o aprendizado, porém gradativamente se perdem no decorrer das séries até o fim do Ensino Médio.

Hoje, me questiono como alguém sem formação pode assumir uma turma de sala de aula. Eu diria que acontecimentos como esse, de algum modo, colaboram com a precarização da educação e da profissão docente.

Alguns anos depois, durante uma aula da disciplina de Linguística Aplicada I ministrada pela professora Ana Cláudia de Oliveira Silva, na Universidade Federal do Piauí, da qual fui monitora voluntária na graduação, presenciei o debate sobre a importância de projetos como o Idiomas sem Fronteiras (ISF) e o Programa de Iniciação e Incentivo à Docência (PIBID) que incentivem os professores em formação a terem um contato prévio com a sala de aula das universidades e escolas públicas brasileiras. Durante a discussão, fiquei curiosa para saber a opinião de meus então colegas de curso sobre a oportunidade de atuar no contexto público. O debate se estendeu e as opiniões divergiram. Alguns dos alunos demonstraram interesse e até curiosidade por vivenciarem esse contexto, outros não sentiam-se nenhum pouco atraídos por aquela realidade.

Na minha visão, o estudo das crenças de professores em formação em experiência de atuação no contexto público de ensino se faz necessário porque nos apresenta um espelho do tipo de formação que está sendo ofertada nos cursos de Letras, bem como traz apontamentos sobre o que os professores que estão se formando para ingressarem no mercado de trabalho acreditam e como isso interfere na maneira que está sendo conduzido o ensino de língua estrangeira na escola pública. Ao conhecermos as crenças desses futuros profissionais poderemos ter um melhor direcionamento sobre o que acontece nesse contexto e/ou porquê a escola, de certa forma, vêm falhando como instituição responsável pelo ensino de línguas para o público.

Assim, a primeira razão para a realização deste estudo está embasada em minhas vivências enquanto estudante e professora ao longo de minha formação. A segunda razão está ancorada naquilo em que a Linguística Aplicada se propõe a investigar “o problema ou questão real de uso de linguagem colocados na prática social dentro e fora do contexto escolar” (ALMEIDA FILHO, 1991).

1.3 Problematização e pergunta de pesquisa

Em conversa com uma professora da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Letras Inglês de uma instituição de ensino do Centro-Oeste brasileiro observei que existe uma certa angústia em relação a entender o porquê dos alunos que cursam a disciplina apresentam uma certa resistência quanto a atuarem na sala de aula da escola pública, mesmo que o Distrito Federal oferte uma das melhores remunerações para a categoria dos professores no país. Neste sentido, esta pesquisa intenciona discutir o que acontece neste cenário, o que está por trás das escolhas dos professoras em formação e como elas enxergam os alunos, o ensino e sala de aula, em outras palavras, o espaço público como ambiente de trabalho.

Assim, no curso de mestrado em Linguística Aplicada, observei que o embate entre a (não)importância do contato prévio com a sala de aula da escola pública para professores em formação persiste. Estando eu, inserida nesse contexto e movida pelo que Laville e Dionne (1999, p. 34) falam: “diz-se nas ciências humanas de que o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido”, me proponho a investigar as crenças de professoras

em formação sobre o ensino de inglês na escola pública utilizando como questões norteadoras do presente estudo: *Quais as crenças das professoras em formação da turma de Estágio Supervisionado sobre os alunos, o ensino e a sala de aula da escola pública? Que reflexões as crenças de professoras em formação no último semestre da graduação geram acerca do ensino de uma língua estrangeira (neste caso, o Inglês) no contexto de ensino público? Como as crenças sobre atuar na escola pública brasileira (des)constróem o desejo pela profissão docente?*

1.4 Objetivo geral

Para buscar responder a pergunta acima um objetivo geral foi traçado: Identificar as crenças que as professoras em formação da disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa de uma universidade pública localizada no Distrito Federal possuem acerca dos alunos, do ensino e da sala de aula da escola pública brasileira.

1.5 Objetivos específicos

Além do objetivo geral, objetivos específicos também foram traçados: a) discutir o ensino de uma língua estrangeira (neste caso, o Inglês) no contexto público por meio das crenças de professoras em formação no último semestre da graduação; b) relacionar como as crenças sobre o ensino de Inglês na escola pública constroem ou desconstroem o desejo pela profissão docente.

1.6 Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No capítulo introdutório apresento a contextualização do problema estudado, a justificativa, as perguntas e os objetivos geral e específicos da pesquisa. O segundo capítulo traz uma revisão da literatura e dos principais conceitos da área do estudo de crenças, formação de professores e um breve histórico da Linguística Aplicada no Brasil. O terceiro capítulo trata da metodologia da pesquisa. Neste, discorro sobre a abordagem e instrumentos utilizados, bem como apresento as participantes deste estudo. No quarto capítulo faço a análise dos dados e discuto os resultados encontrados nas narrativas e entrevistas semiestruturadas das informantes do estudo. O quinto, e último, capítulo retoma as perguntas de pesquisa e apresenta algumas implicações deste estudo no campo da Linguística Aplicada bem como sugestões de futuros estudos no campo da área de formação de professores e estudos da linguagem.

SÍNTESE – CAPÍTULO I

Neste capítulo, apresento o contexto político, educacional e social no qual se desenvolve esta pesquisa. Aqui trago um breve panorama de como encontra-se o ensino de inglês e a educação pública no Brasil. Utilizo justificativas de cunho pessoal, baseadas em minhas vivências enquanto aluna e professora, e teórico para a realização deste estudo, embasadas no que sugere a área de Linguística Aplicada ao vislumbrar a linguagem como prática social, portanto inserida em um contexto social. Como questões norteadoras, utilizo as seguintes indagações: *Quais as crenças das professoras em formação da turma de Estágio Supervisionado sobre os alunos, o ensino e a sala de aula da escola pública? Que reflexões as crenças de professoras em formação no último semestre da graduação geram acerca do ensino de uma língua estrangeira (neste caso, o Inglês) no contexto de ensino público? Como as crenças sobre atuar na escola pública brasileira (des)constróem o desejo pela profissão docente?* No intuito de respondê-las, traço como objetivo geral: Identificar as crenças que as professoras em formação da disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa de uma universidade do Distrito Federal possuem acerca dos alunos, do ensino e da sala de aula da escola pública brasileira; e objetivos específicos: a) discutir o ensino de uma língua estrangeira (neste caso, o Inglês) no contexto público por meio das crenças de professoras em formação no último semestre da graduação; b) relacionar como as crenças sobre o ensino de Inglês na escola pública constroem ou desconstróem o desejo pela profissão docente.

CAPÍTULO II - PAUSA PARA UMA CAJUÍNA⁵

Tão pouco turva-se a lágrima nordestina

E apenas a matéria vida era tão fina

E erámos olharmo-nos intacta retina

Da cajuína cristalina em Teresina.

Caetano Veloso

2.1 Encaminhamentos teóricos

Neste capítulo, apresento uma breve revisão da história da LA no Brasil, os principais conceitos e pressupostos teóricos de crenças e de se fazer pesquisa na área de formação de professores inseridos na grande área da Linguística Aplicada.

2.2 Linguística Aplicada: breve história de sua trajetória no Brasil

A Linguística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina (CELANI, 1998, p. 118).

De acordo com o preceituado por Menezes et al. (2009) no artigo *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos* parece haver um consenso de que o objeto de investigação da (LA) é a linguagem como prática social, seja no contexto de

⁵ Bebida bastante consumida no Piauí feita a partir do caju (sem álcool), considerada pelo IPHAN como Patrimônio Cultural Brasileiro e que inspirou Caetano Veloso a compor uma de suas mais belas canções do mesmo título em homenagem ao saudoso Torquato Neto.

aprendizagem de língua materna, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes da linguagem. Neste sentido, os autores destacam marcos importantes que contribuíram para a expansão da LA no Brasil

alguns marcos dessa expansão são: (1) a criação, em 1970, do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, posteriormente Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), com a criação do doutorado em 1980, conforme informações na página na web do programa. Na década de 80, o programa lançou a revista D.E.L.T.A (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicados), embora com foco maior na linguística; e (2) a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas e seu periódico *Trabalhos em Linguística Aplicada* 3) Outro marco é a criação da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) em 1990 (MENEZES ET AL. 2009, p. 4).

A Linguística Aplicada, doravante LA, abre espaço para o diálogo com outras disciplinas e áreas do conhecimento, assim

não há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-sensu. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (CELANI, 1998, p. 131).

Corroborando esse pensamento, Cavalcanti (1986, p. 9) levanta

a LA é abrangente e multidisciplinar em sua preocupação com questões de uso de linguagem. Ela tem um objeto de estudo, princípios e metodologias próprios, e já começou a desenvolver seus modelos teóricos. Dada sua abrangência e multidisciplinaridade, é importante desfazer os equacionamentos da LA com aplicação de teorias linguísticas e com o ensino de línguas.

A Linguística Aplicada foi vista por muito tempo como uma tentativa de aplicação da Linguística (Teórica) à prática de ensino de línguas. Em seu surgimento, essa visão enviesada e distorcida fez com que por muito tempo essa área estivesse associada à elaboração e utilização de técnicas de ensino (CAVALCANTI, 1986, p. 5). Assim, mediante o arcabouço teórico que foi apresentado, depreende-se que a Linguística Aplicada é uma área que dispõe de teoria própria e não deve ser vista como uma subárea ou aplicação de outra ciência.

No Brasil, periódicos e revistas como the ESPECIALIST, D.E.L.T.A (Documentação em Estudos em Linguística Teórica e Aplicada), Linguagem e Ensino, Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Trabalhos em Linguística Aplicada, Revista X fomentam o debate e publicações de trabalhos na área de Linguística Aplicada.

2.3 Fazer pesquisa na área de formação de professores

A pesquisa na área de formação de professores à luz da Linguística Aplicada (doravante, LA) se justifica por quatro razões. Como área de investigação, ela traz, em primeira instância, fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada. A segunda contribuição tem se manifestado no campo metodológico, a partir do momento em que as investigações na área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais. A terceira contribuição da pesquisa é de ordem política dentro da academia, já que ela tem alavancado o *status* institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil quanto no exterior. A quarta contribuição da área, e talvez a mais significativa dentro da LA contemporânea, é a que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos no processo de formação de professores (MILLER, 2018, p. 99-100).

A formação de professores tornou-se tema recorrente nas discussões acadêmicas dos últimos trinta anos, a partir especialmente da década de 1990, possibilitando um debate fundamentado em pesquisas empíricas e teóricas e, portanto, um debate mais qualificado sobre o tema (IALAGO; DURAN, 2008, p. 56). Neste sentido, a pesquisa na área de formação de professores é de grande relevância para a área da Linguística Aplicada, estando ainda em ascensão como assevera Celani (2010). Este avanço vem sendo notável

a formação de professores de línguas [...] é a área que tomou particular impulso, não só pelas demandas impostas pela nova ordem mundial, em relação ao papel das línguas em um mundo globalizado, mas também, talvez, pelo crescente interesse em estudos da linguagem pela ótica da Linguística Aplicada, que, dada sua vocação transdisciplinar, necessariamente causou uma aproximação maior com outras áreas da educação, da psicologia e da sociologia (CELANI, 2008, p. 9).

Celani (2008, p. 11) também aponta que esta temática tornou-se objeto de estudo para pesquisadores que

[...] discutem políticas de formação (governamentais e não governamentais) e seu impacto na formação, o impacto das novas tecnologias na formação do professor de línguas, a formação do docente como pesquisador de sua prática, a perspectiva crítica em programas de formação, a prática exploratória, o papel dos gêneros discursivos na seleção e produção de materiais didáticos, a formação de um novo tipo de professor para demandas pontuais, a pesquisa participativa como elemento de desenvolvimento profissional de formadores.

O ensino e a pesquisa na área de formação de professores de línguas têm passado por inúmeras transformações nas últimas décadas. Essas transformações não têm acontecido de forma isolada, mas vinculadas às diferentes maneiras de se conceber a realidade e o conhecimento, ou seja, às diferentes perspectivas epistemológicas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 458).

Formar tem sido visto como o esforço sistemático e gradual por transformar não-professores em professores, professores práticos em profissionais, professores de um certo tipo em outro, com uma dada identidade em outra, de uma abordagem para outra. Mesmo se não se impuser um modelo de ser professor de línguas, ao tentar criar condições para que surja uma nova consciência e, a partir dela, uma esperança por mudanças, podemos encontrar, ainda assim, resistência. Isso porque toda formação vinda de fora já encontra alguma forma da formação já instalada (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 20).

Nóvoa (1997, p. 25) assevera que 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.

Um estudo desenvolvido por Almeida Filho (2018) mostra a percepção de 37 alunos graduandos em formação da universidade de Brasília. O levantamento foi feito nos anos de 2016 e 2017 por meio de um questionário e de duas sessões focais coletivas para afinar as respostas escritas pelos participantes. O gráfico a seguir expõe o que pensam os professores em formação sobre a responsabilidade de formar profissionais da educação.

FIGURA 2.3.1 – A DISTRIBUIÇÃO DE RESPONSABILIDADES PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS



Fonte: Almeida Filho, 2018, p. 48.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (GATTI, 2010, p. 1357). No gráfico, podemos observar que o maior percentual de responsabilidades é atribuído aos próprios professores, seguido do curso de licenciatura, das políticas e legislação pública, escolas e associações de professores.

Ao fazermos pesquisa na área de formação de professores é necessário situar a discussão sobre parâmetros para formação de professores de línguas estrangeiras. A imagem de paredes e pontes nos parece adequada por refletir, em nível mais amplo, as desigualdades da sociedade brasileira (as paredes) e a formação de professores, parte fundamental do projeto educacional e possível elemento de superação dos fossos existentes (as pontes) (GIMENEZ; CRISTOVÃO,

2004, p. 87). Em nível de cursos de Letras, de modo mais focalizado, as paredes foram construídas por currículos que separam disciplinas ditas de conteúdo das disciplinas pedagógicas, dificultando o diálogo que poderia levar à interdisciplinaridade; pela distância entre teoria e prática, ao se atribuir esta última às práticas de ensino; pela não constituição do perfil de um professor que tenha autonomia intelectual, ao não incorporar a pesquisa como componente importante dessa formação; por adotar como enfoque uma formação genérica que não leva em conta que a preparação destina-se ao exercício da função de educador e, portanto, não construir uma identidade profissional (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004 apud GIMENEZ, no prelo).

A formação docente deveria não apenas preparar os/as professores/as intelectualmente a ensinar a língua, mas também encorajá-los a interpretar a realidade e intervir nela, assim como lutar por melhores condições sociais e de trabalho (PESSOA, 2002, p. 4). É necessário que se abra um espaço nos cursos de formação de professores para se debater as falas, concepções, crenças e a ressignificação de ideias sobre os alunos, o ensino e a sala de aula da escola pública brasileira. Concordo com o que propõe Almeida Filho (2018, p.46) quando diz que a formação precisa ser entendida como um processo dinâmico, orgânico, lento, incerto, de avanços e retrocessos para se tomar consciência do próprio ensinar e buscar avanços possíveis baseados no conhecimento relevante que se acumula e nas observação do próprio ensino. Assim, o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações (TARDIF; LESSARD, 2005).

2.4 As crenças e seus principais pressupostos teóricos

O estudo das crenças tem sido um campo bastante frutífero na área de Linguística Aplicada tanto em contexto nacional (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995,2001, 2004, 2006; COELHO, 2006; CRUZ, 2013, 2017; MUKAI, 2012; ROLIM, 1998; SILVA, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; para citar alguns) quanto em contexto internacional (HORWITZ, 1985; KALAJA; BARCELOS, 2003; BORG, 2003; PAJARES, 1992; PEACOCK, 2001; WENDEN, 1999; WOODS, 1996; dentre outros).

Barcelos (2004) explica que em 1985, o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* aparece, pela primeira vez, em LA, e um instrumento, o BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) para se levantar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática foi elaborado por Horwitz (1985). O conceito de crenças ganhou ainda mais proeminência do movimento de autonomia na aprendizagem e de estratégias de aprendizagem (ou *learner training*), em meados dos anos 80, com os artigos de Wenden (1986, 1987).

No Brasil, foi somente na década de 90 que o conceito de crenças ganhou força, com os seguintes marcos teóricos: 1) Leffa (1991) com sua pesquisa que investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série; 2) Almeida Filho (1993, p.13) que definiu *cultura de aprender* como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita”; 3) Barcelos (1995) que utilizou o conceito de *cultura de aprender* para investigar as crenças de alunos formandos de Letras (BARCELOS, 2004, p. 127-128).

As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas que se reconstróem neles mediante suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p. 77). Por isso, compreender a natureza das crenças denota compreender o contexto em que elas são inseridas, e estudá-las traz como relevância ao aprendiz o autoconhecimento e a adaptação no processo de lidar com valores compartilhados (OLIVEIRA, 2013, p. 77-78).

De acordo com Barcelos (2006, p. 18), crenças podem ser definidas como

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

A autora supracitada sugere em sua dissertação que existe um conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) constituído por crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com a sua idade e seu nível

socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (BARCELOS, 1995, p. 40).

Todos os professores, mesmo os que não estudaram para isso, trazem também uma bagagem pessoal composta por expectativas, intuições, crenças, memórias de ensinar e aprender das escolas frequentadas e de seus antigos professores, uma cultura de aprender línguas que reflete marcas de um caráter nacional e regional forjado ao longo da história, de eventuais fragmentos de leituras e exposições orais, experiências úteis, motivações e atitudes (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 3-4).

Silva (2011, p. 24) chama a atenção para a necessidade de que se abra um espaço no curso de formação de professores para que os alunos reflitam sobre suas crenças e sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira. Neste sentido, corrobora Sant'Anna (2005, p. 33) ao afirmar que

é preciso difundir o conhecimento teórico formal de modo a dar ao professor possibilidade de explicar sua própria base teórica, a fim de desvelar as origens das ações e decisões que ele toma em sala de aula. Não é o caso de se supervalorizar as explicações teórico-formais e desprezar teorias informais, mas aproximar os dois conhecimentos.

Como já abordado anteriormente, a pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada (LA) teve início em meados dos anos 80 no exterior e em meados dos anos 90 no Brasil (BARCELOS, 2004), assim a pesquisa a respeito e crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas no Brasil pode ser dividida em três períodos: um período inicial que vai de 1990 a 1995, um de desenvolvimento e consolidação que vai de 1996 a 2001, e o período de expansão que se inicia em 2002 e vai até o presente (BARCELOS, 2007, p. 111). Nesse momento, passado alguns anos, podemos estar vivenciando um período de pós-expansão.

A literatura na área é bastante profícua. Em uma busca realizada no *Banco Nacional de Teses e dissertações* trago alguns dos estudos que foram realizados nos últimos cinco anos na área de crenças, ensino de línguas e formação de professores em ordem sequencial do mais recente para o mais antigo.

QUADRO 2.4.1 - O ESTUDO DAS CRENÇAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS – TESES E DISSERTAÇÕES

| Título | Autor | Instituição | Ano |
|---|-------------------------------------|--------------------|------------|
| Crenças, experiências e ações de uma professora de inglês não licenciada: um estudo de caso | André Santana Machado | UnB | 2019 |
| Os erros na oralidade e o feedback corretivo: crenças e ações de duas professoras de espanhol para aprendizes brasileiros | Rocío Morales Vásquez | UnB | 2019 |
| Crenças de alunos sobre o ensino e aprendizagem de Espanhol | Sílvia Letícia Curpetino dos Santos | UFV | 2018 |
| Beliefs, identities and social class of English language learners: a comparative study between the United States and Brazil | Margaret Marie Palmer | UFV | 2018 |
| A avaliação no ensino de Espanhol: crença-ação de duas professoras da escola pública | Andriza Pujol de Avila | UFMS | 2018 |
| Línguas de imigração em contato com o português no oeste catarinense: crenças e atitudes linguísticas | Munick Maria Hasselstron | UFFS | 2018 |
| A construção da autonomia na sala de aula de línguas: uma análise das crenças, ações e reflexões de uma professora de inglês (LE) | Denise Alves Nunes de Aquino | UnB | 2018 |
| Crenças e atitudes linguísticas de ítalo-descendentes no contato português/talian: contexto urbano e rural de Chapecó – SC | Drieli Laiza Matozo | UFFS | 2018 |

| | | | |
|--|------------------------------|-------|------|
| Entre o dizer e o fazer: implicações das crenças de professores em formação sobre o ensino de LI em escolas públicas | Letícia Telles da Cruz | UFBA | 2017 |
| Crenças de uma professora de inglês para fins específicos: um estudo sobre a tradução em sala de aula | Carolina Moya Fiorelli | UNESP | 2017 |
| Competências de professores de espanhol língua estrangeira: uma investigação de crenças | Maria Tereza Nunes Marchesan | UFSM | 2017 |
| O currículo mínimo de língua estrangeira do estado do Rio de Janeiro: crenças de professores quanto a sua implementação | Katia Celeste Dias Henriques | UFF | 2017 |
| Não me considero um aprendiz autônomo em relação à língua japonesa: crenças e ações de aprendizagem de estudantes com baixo aproveitamento acadêmico | Saori Nishihata | UnB | 2017 |
| Crenças e atitudes linguísticas de polono-brasileiros de Áurea/RS e Nova Erechim/SC: o uso dos termos de parentesco | Fernanda Fátima Wepik | UFFS | 2017 |
| Crenças de uma formadora de professores de língua inglesa e reflexões de seus alunos sobre o papel do bom formador | Tatiana Diello Borges | UFG | 2017 |
| Identidade revelando crenças na sala de aula de formação de línguas | Valdilene Santos Rodrigues | UnB | 2016 |
| Duas professoras de espanhol língua | Ana Nelcinda Garcia Vieira | UFSM | 2016 |

| | | | |
|---|-------------------------------------|--------|------|
| estrangeira (ele) e suas (des)crenças sobre o livro didático | | | |
| A tradução no ensino de língua inglesa: crenças de professoras em formação inicial | Nathércia Barbosa do Espírito Santo | UFOP | 2016 |
| O PLH no contexto de imigrantes brasileiros no Japão: crenças e ações de mães brasileiras | Tábata Quintana Yonaha | UnB | 2016 |
| Pronunciation teaching is not a one-size-fits-all endeavor: EFL teachers' beliefs and classroom practices | Bruno Coriolano de Almeida Costa | UFSC | 2016 |
| Avaliações e crenças em sala de aula de inglês para fins específicos sob o prisma sociocultural e sociossemiótico | Mônica da Costa Monteiro de Souza | PUC-RJ | 2016 |
| Relationships between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English | Neide Nunes Rodrigues | UFV | 2015 |
| Crenças docentes: motivação e autonomia na aprendizagem de Inglês como LE | Rossini Fonseca Silveira | UnB | 2015 |
| Proposta circular no estado de São Paulo: a relação entre as crenças e a prática de dois professores de Inglês | Andressa Cristiane dos Santos | UNESP | 2015 |
| Crenças de alunos brasileiros que vivem na fronteira Brasil/Venezuela a respeito do processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira | Mara Gardeane Abreu Lima | UFRR | 2015 |
| A avaliação no ensino de inglês como LE: crenças, | Thalita da Rocha Soares Ferreira | UnB | 2015 |

| | | | |
|---|---------------------------------------|--------|------|
| reflexões e ressignificação | | | |
| To be or not to be: um estudo sobre crenças de aprendizes e ações de professores de inglês como LE quanto ao ensino de gramática | Dalila Borges Costa Lacerda | UnB | 2015 |
| Não existe material ideal, né? Crenças, experiências e ações sobre o material didático de língua japonesa (LE) na universidade | Renan Kenji Sales Hayashi | UnB | 2015 |
| Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola | Vânia Aparecida Lopes Leal | UFV | 2015 |
| Aprender e ensinar espanhol como língua estrangeira: o papel das crenças na formação de ingressantes no curso de licenciatura em Letras | Ana Carolina Aparecida Marques Soares | UFscar | 2015 |
| Crenças sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) do professor em formação e em serviço inicial | Ana Carolina Silva de Oliveira | UFOP | 2015 |
| Crenças de ensinar do professor x crenças de aprender dos alunos de Inglês com LE | Maria da Conceição Queiroz Vale | UFAM | 2014 |
| Ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira: análise de crenças no contexto público escolar | Maria Teresa Sousa Serpa | UFC | 2014 |
| Ensino de Inglês em Gurupi/TO: sujeitos, crenças e trajetórias | Maria Elaine Mendes | UFT | 2014 |

| | | | |
|---|---|-------|------|
| Estudo analítico sobre a crise do sistema escolar público: produção de discursos, crenças, atores e instituições envolvidas | Natalia Maria Casagrande | UNESP | 2014 |
| Estudo das crenças dos alunos-professores de língua inglesa de uma universidade comunitária catarinense | Sheilar Nardon da Silva | UNESC | 2014 |
| As crenças de formandos de português e de espanhol acerca da variação linguística: um estudo na perspectiva da complexidade | Yana Liss Soares Gomes | UFMG | 2014 |
| Espelho, espelho meu: o reflexo das crenças dos bons aprendizes de inglês em suas ações | Marcelo Carmozini | UnB | 2014 |
| Teoria, prática e crenças no ensino: essência e harmonia na formação de professores de espanhol como língua estrangeira | Alexandra Sin Maciel | USP | 2014 |
| Crenças sobre o professor de língua inglesa: uma análise de diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-serviço | Rosemeire Parada Granada Milhomens da Costa | UFT | 2014 |
| O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial | Fábio Marques de Souza | USP | 2014 |
| A formação de professores de língua inglesa e o estágio supervisionado: o movimento das | Fabrizia Lúcia da Costa | UnB | 2014 |

| | | | |
|--|----------------------------------|--------|------|
| experiências, crenças e identidades | | | |
| Entre o egresso ideal e o egresso real da formação inicial do português como língua adicional: experiências, crenças e identidades | Márcia Pereira de Almeida Mendes | UnB | 2014 |
| Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para terceira idade: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor | Raquel Albano Scopinho | UFScar | 2014 |

Fonte: a autora

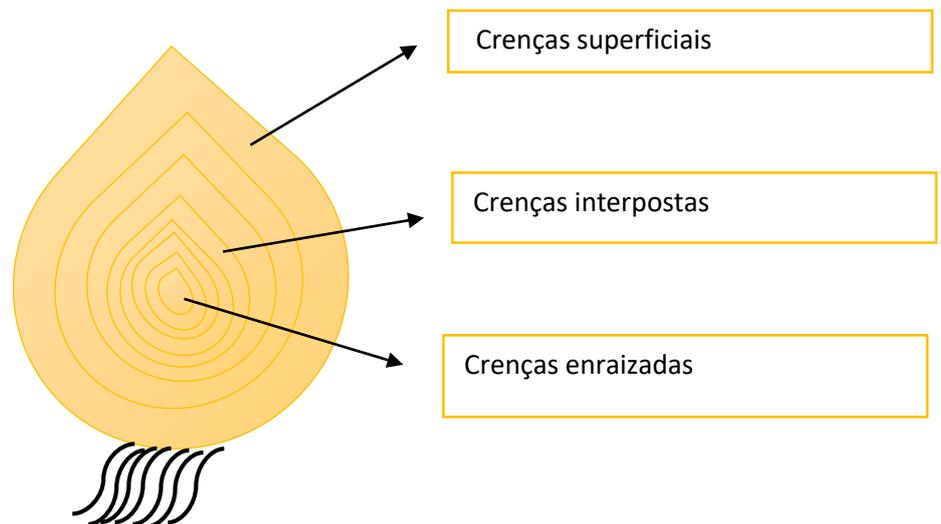
Ao analisar o quadro acima, percebe-se que a pesquisa sobre crenças continua sendo uma área bastante fecunda em se tratando de formação de professores e ensino de línguas, abrangendo o estudo do ensino e aprendizagem de diversos idiomas como o português, espanhol, inglês e japonês.

O ensino é um processo dinâmico que requer tomada de decisão no local e atuação para atender às necessidades dos alunos. Essas decisões são frequentemente vistas como reflexões das crenças dos professores e não necessariamente o reflexo da teoria oficial adotada por seus instituições (GABILLON, 2012, p. 190). O termo representa uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a instituições que têm como base as experiências pessoais vivenciadas (problemas, sentimentos, impressões e da interação com o ambiente), o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo (OLIVEIRA, 2016, p. 15).

Conforme avançaram os estudos sobre crenças, ficou clara a complexidade desse construto (PAJARES, 1992; WOODS, 2003). Assim, podemos considerar que as crenças são dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa e não tão facilmente diferenciadas pelo conhecimento (BARCELOS, 2007).

Phipps; Borg (2009) dividem as crenças em centrais e periféricas. Os autores comentam que as crenças centrais, “arraigadas experimentalmente”, são estáveis e exercem uma influência mais poderosa sobre o comportamento do que as crenças periféricas (PHIPPS; BORG, 2009, p. 381), enquanto as crenças periféricas são “teoricamente adotadas” (PHIPPS; BORG, 2009, p. 388), podem não se refletir nas práticas pedagógicas devido à influência de fatores contextuais (PHIPPS; BORG, 2009). A seguir, apresento uma metáfora para o estudo das crenças:

FIGURA 2.4.2 - METÁFORA DA CEBOLA PARA CRENÇAS



Fonte: a autora

A imagem de uma cebola foi trazida para esta pesquisa simbolizando as crenças que professoras em formação (ou não) possuem. A cebola possui várias camadas que foram divididas em: superficiais, interpostas e enraizadas. Não é fácil ter acesso ao interior da cebola. Da mesma forma, investigar crenças exige que o pesquisador adentre um mundo novo de ideias. O caminho até o desvelamento das crenças é árduo. Exige sensibilidade e um certo tato por parte do pesquisador que pode vir a conhecer apenas as “camadas superficiais” se não tiver ferramentas adequadas para a realização de sua pesquisa que o levem até o “núcleo” das crenças.

O termo crenças, neste trabalho, é entendido como as impressões que as professoras em formação têm sobre atuar no contexto da escola pública. O cenário de desvelamento dessas crenças seria o período da prática de estágio, próximo ao final do curso. Essas impressões seriam fruto do contraste entre teoria e prática, carregadas de significado pessoal, elaboradas a partir das vivências e experiências no efetivo contexto.

Entendo que as crenças não são finais, há sempre algo novo a se desvelar e que pode se moldar na prática cotidiana. Algumas crenças podem ser (re)significadas ao longo do percurso de formação do professor, outras, da mesma forma, vão sempre estar ali. Por isso é importante que os professores tenham consciência de que a sua prática em sala de aula é fortemente guiada por aquilo que eles acreditam. Esse conhecimento fomenta o discernimento para decidir até que ponto um determinado tipo de crença é favorável ou não na condução de suas aulas.

Na seção a seguir trataremos do estudo das crenças dos professores em formação e formadores atuando no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado.

2.5 O estudo das crenças sobre o estágio supervisionado

Nesta seção busco apresentar alguns estudos que envolvem as crenças de professores em formação e a disciplina de Estágio Supervisionado. Após um levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações separei alguns dos estudos que julguei mais relevantes e pertinentes ao tema de minha pesquisa.

Claus (2005) fez um estudo sobre a formação da competência teórica do professor de língua estrangeira dentro dos estágios. O seu objetivo foi analisar como o curso de Letras de uma universidade pública apresenta as teorias de ensino/aprendizagem durante a graduação e se essas teorias são relacionadas na prática pelos alunos/professores durante os Estágios Supervisionados de Língua Inglesa. Os dados analisados mostraram que embora exista uma preocupação dos professores formadores em apresentar teorias contemporâneas e de informar sobre todo o processo histórico de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, nem sempre o graduando ao receber todas essas informações consegue traduzi-las em uma prática consciente.

Além disso, o estudo constatou que a crença arraigada no ensino estruturalista baseada nas experiências dos alunos é a que mais influencia na prática de alguns alunos/professores.

Um estudo conduzido por Daniel (2009) sobre a formação inicial do professor de língua inglesa envolveu uma professora formadora e sete alunos/professores da disciplina de Prática de Ensino em contexto de uma universidade privada. O objetivo era investigar as ações práticas e o discurso da professora formadora na busca pela interação entre os componentes teóricos e práticos, e como essa interação era percebida nas ações e nos discursos dos alunos/professores durante as aulas e na realização de seus projetos de Estágio Supervisionado. Os resultados apontaram uma divergência entre a cultura de ensinar e aprender da professora formadora e dos alunos/professores. As crenças se apresentaram como preponderantes nas tomadas de decisões para suas ações pedagógicas.

Simões (2011) desenvolveu um trabalho a respeito do impacto do estágio nas crenças pedagógicas de professores de inglês em formação com o objetivo de analisar se e como as crenças pedagógicas dos professores em formação sofrem impacto da experiência adquirida durante o Estágio Supervisionado, desenvolvido no curso de Letras. Os participantes do trabalho foram alunos inscritos no programa de graduação de uma Universidade Estadual Paulista, matriculados na disciplina de Prática do Ensino de Língua Estrangeira II. Os resultados apontaram que o estágio pode ser considerado de fundamental importância na construção social e cultural do conhecimento dos alunos/professores e como um fator de impacto e de transformação nas crenças pedagógicas presentes na falas.

Borges (2015) realizou uma pesquisa com professores em formação do quinto semestre de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Estadual da Bahia. O objetivo da pesquisa foi investigar como a reflexão crítica, atrelada à ação fomentadora de se pensar o ato de ensinar alcança o aluno estagiário no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado. Como resultados da pesquisa foi possível identificar no processo de formação de futuros professores que a reflexão crítica cumpre a função de desconstrução e ressignificação de valores, crenças e preconceitos identificados nos estagiários e refletidos de maneira direta em sua prática profissional. Nas palavras da autora, a disciplina de estágio supervisionado acaba por transforma-se no instrumento de mediação por excelência do dialético encontro entre o conhecimento prévio do estagiário e a construção de novos saberes.

Fadini (2016) buscou refletir sobre a formação inicial de professores de inglês do e para o século XXI. Em seu estudo analisou as crenças de professores formadores e de professores de inglês em formação em um curso de Letras Inglês em uma Universidade Federal do Sudeste Brasileiro. Os dados foram coletados nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do curso mencionado. Esse estudo concluiu que está sendo ofertada uma formação correspondente ao que se espera e além disso, sugeriu a incorporação de tecnologias digitais na prática de formação docente.

Cruz (2017) realizou um estudo longitudinal e etnográfico ao longo de dois anos (2014 e 2015) com alunos do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual da Bahia por meio do componente curricular Estágio Supervisionado com o objetivo de rever as suas concepções de ensino/aprendizagem de língua inglesa, a partir da investigação de suas crenças e como elas exerciam influência em seus comportamentos ajudando-os a compreenderem as suas atitudes e escolhas metodológicas em sala de aula a partir do reconhecimento de suas crenças. Os resultados mostraram incongruências entre o dizer e o fazer desses professores em formação.

Nesta seção foram abordados os estudos sobre as crenças no contexto de Estágio Supervisionado no ensino público (BORGES, 2015; CLAUS, 2005; CRUZ, 2017; DANIEL, 2009; FADINI, 2016; SIMÕES, 2016). Os estudos mostram que existem crenças arraigadas na prática dos professores de língua estrangeira e que estas exercem influência em seus comportamentos em sala aula. Neste contexto, a disciplina de Estágio Supervisionado funciona como um termômetro que serve para medir o nível e a variação das crenças dos futuros profissionais da educação.

2.6 O estudo das crenças sobre o ensino público

Nesta seção discorro sobre as crenças que permeiam o ensino público. Apresento alguns dos estudos desenvolvidos na escola pública com foco na temática das crenças.

Conceição (2004) investigou o estudo do vocabulário por meio da estratégia de consulta ao dicionário. A autora analisou as experiências anteriores de aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) dos participantes, suas crenças em relação ao vocabulário e ao dicionário e

a maneira como elas influenciam nas ações dos aprendizes. A pesquisa foi desenvolvida com 51 participantes em uma Universidade Federal de Minas Gerais. Os resultados do estudo sugerem que há uma relação direta entre as experiências e ações dos aprendizes.

Coelho (2005) realizou um levantamento das crenças de quatro professores de inglês e de seus respectivos alunos sobre o ensino de língua inglesa (LI) em escola pública. O estudo foi realizado em três escolas públicas da Zona da Mata, em Minas Gerais. A autora agrupou as crenças em quatro categorias: 1) crenças sobre ensino e aprendizagem de LI; 2) crenças sobre o papel do professor; 3) crenças sobre o aluno; 4) crenças sobre a escola pública. Foram detectadas crenças como a de que não se aprende LI na escola pública, o ensino e aprendizagem de LI nessas escolas públicas são realizados com expectativas baixas por parte dos professores e que o ensino de LI na escola pública tem como maior finalidade preparar os alunos para estudos futuros (passar no vestibular, por exemplo) e lhes garantir melhores empregos, ao mesmo tempo em que existe uma contradição, pois não se ensina sistemas complexos na escola. Ainda é preciso considerar o desprestígio da disciplina na escola, em contraste com seu crescente prestígio na sociedade: não se aprende nem inglês, nem espanhol na escola, mas é muito importante saber outra língua, afinal vivemos em um mundo globalizado (MARCHESAN, 2015, p. 16).

Costa (2007) analisou de onde vêm as crenças de professores de inglês das escolas públicas do Distrito Federal (DF) sobre livros-textos. Os participantes escolhidos para responder os questionamentos da pesquisa foram professores de Inglês do ensino público no DF, duas professoras formadoras do curso de Letras e uma proprietária de uma livraria especializada em vendas de livros para o ensino de LE. Os resultados mostraram que as crenças dos professores advêm principalmente de suas experiências profissionais. A hipótese de preferência por livros internacionais foi derrubada considerando que esta só se afirmou no contexto dos centros de línguas.

Mello (2008) investigou as relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto da escola pública. Os participantes de pesquisa foram alunos do Ensino Fundamental e a professora de língua inglesa da turma de uma escola pública no estado de Goiás. Os resultados da pesquisa mostraram que as interpretações feitas pela professora sobre as ações dos alunos influenciam em sua prática em sala de aula fazendo com que ela adeque sua abordagem de ensinar.

Oliveira (2008) analisou a interferência de crenças específicas de uma professora de Inglês em uma escola pública do estado de Goiás estava inserida e como esse contexto exerce influência em suas ações. Os dados resultantes da pesquisa ajudaram a conhecer um pouco mais sobre o papel do professor e as influências contextuais no seu pensar e agir.

Zerbinati (2013) investigou a cultura de ensinar de duas professoras de LE de uma escola pública situada no interior de São Paulo e as implicações decorrentes das escolhas por determinadas práticas de ensino. Na pesquisa foi possível verificar que a formação deficiente do professor de línguas corrobora a crença de que não é possível aprender inglês na escola pública.

Serpa (2014) investigou as crenças ensino e aprendizagem de inglês no contexto público escolar dos alunos, gestores e professores de três escolas públicas do Ensino Fundamental na cidade de São Luís, no Maranhão. O objetivo do trabalho era compreender a influência das crenças e suas implicações no desenvolvimento da autonomia dos educandos nos discursos dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, dos professores e gestores da escola no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Os resultados do estudo mostraram que existem crenças por parte dos gestores e dos professores que são desfavoráveis à promoção da autonomia dos alunos em contrapartida as crenças dos alunos que se apresentam favoráveis ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa.

Vale (2014) analisou um estudo de caso sobre as crenças de ensinar do professor e as crenças de aprender de alunos de inglês como língua estrangeira na escola pública visando revelar as convergências e divergências entre o dizer e o fazer de alunos e professores. O estudo mostrou que os professores e alunos possuem praticamente os mesmos tipos de crenças, no entanto ainda não é possível estabelecer uma relação causal direta entre crenças de um lado e comportamentos/ações de outro, levantando a hipótese de que esta relação acontece de forma indireta.

Nesta seção foram abordados os estudos realizados acerca das crenças sobre o ensino público (COELHO, 2005; CONCEIÇÃO, 2004; COSTA, 2007; MELLO, 2008; OLIVEIRA, 2008; SERPA, 2014; VALE, 2014; ZERBINATI, 2013). Os trabalhos evidenciaram que as crenças estão presentes ao longo de todo o processo de formação, assim como no ambiente de ensino de um língua estrangeira podendo exercerem um papel decisivo na reprodução de conceitos, comportamentos e ações.

SÍNTESE - CAPÍTULO II

Neste capítulo, alguns encaminhamentos teóricos foram apresentados, bem como os conceitos principais para a construção desta dissertação da área da Linguística Aplicada, Formação de Professores de Línguas e Crenças foram apresentados. Entendemos a Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 1986; CELANI, 1998; MENEZES ET AL., 2009). Visitamos a área de formação de professores (NÓVOA, 1997; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; TARDIF E LESSARD, 2005; IALAGO; DURAN, 2008; CELANI, 2008,2010; GATTI, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; MILLER, 2013; ALMEIDA FILHO, 2018) e a respeito do construto das crenças (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995, 2001, 2004, 2006, 2007; COELHO, 2004; CONCEIÇÃO, 2004; PAJARES, 1992; SANT'ANA, 2005; PHIPPS; BORG, 2009; SILVA, 2011), para citar alguns. Uma tabela com os estudos sobre crenças dos últimos cinco anos baseada em um levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações foi elaborada e um desenho intitulado “a metáfora da cebola para o estudo das crenças” ilustrou o capítulo. É importante destacar que foram abordados os estudos sobre as crenças no contexto de Estágio Supervisionado no ensino público (CLAUS, 2005; DANIEL, 2009; BORGES, 2015; FADINI, 2016; SIMÕES, 2016; CRUZ, 2017). Os estudos mostram que existem crenças arraigadas na prática dos professores de língua estrangeira e que estas exercem influência em seus comportamentos em sala aula. Neste contexto, a disciplina de Estágio Supervisionado funciona como um termômetro que serve para medir o nível e a variação das crenças dos futuros profissionais da educação. Além disso, foram abordados os estudos realizados acerca das crenças sobre o ensino público (COELHO, 2005; CONCEIÇÃO, 2004; COSTA, 2007; MELLO, 2008; OLIVEIRA, 2008; SERPA, 2014; VALE, 2014; ZERBINATI, 2013). Os trabalhos evidenciaram que quando a formação do professor de língua estrangeira nos cursos de graduação em Letras é insatisfatória acaba fortalecendo a ideia de que não se aprende inglês na escola pública. Por sua vez, os professores, alunos e gestores desse contexto desenvolvem crenças que podem ser favoráveis ou não na execução de suas atitudes e ações na sala de aula.

CAPÍTULO III – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Todo ato de pesquisa é um ato político.

Rubem Alves

Neste capítulo, trago a descrição do método, da natureza e abordagem da pesquisa, bem como o contexto, os participantes e os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados. Além disso, estão presentes as considerações éticas que acompanharam a pesquisa ao longo de todo o seu desenvolvimento.

3.1 A pesquisa qualitativa

A distinção das ciências (ditas) sociais e das ciências (ditas) exatas não depende de qualquer critério epistemológico. Essa distinção, que, muitas vezes, se diz oposição, é essencialmente ideológica (LÉVY-LEBLOND, 1984, p. 17-18). Assim, a abordagem qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação de dados (CRESWELL, 2010, p. 206).

Bastante utilizada na área de ciências humanas, a pesquisa de abordagem qualitativa busca “o desvelamento do que está dentro da caixa preta no dia a dia dos ambientes escolares” (BARTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

Relacionando com o campo da LA no Brasil, podemos dizer que este é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado (MOITA LOPES, 2013, p. 17). Sobre a pesquisa qualitativa Moura Filho (2000, p. 6) explica que

a vertente qualitativa dá ênfase à natureza da realidade socialmente construída, à íntima relação entre o (a) pesquisador(a) e o que é estudado e às restrições

circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica.

Este trabalho utiliza o viés de pesquisa qualitativa, haja vista que as crenças apresentadas das professoras em formação são dinâmicas, conforme verificado na parte teórica, e parecem conduzir os procedimentos práticos adotados por elas dentro da sala de aula no contexto público. Dessa forma, ressalto que o objeto de estudo desta pesquisa são as crenças de professoras em formação sobre atuar ensinando uma língua estrangeira dentro do contexto também social da escola pública. Por conseguinte, a sala de aula se torna um ambiente natural onde as crenças surgem, produzindo assim material necessário para a investigação do pesquisador que está inserido naquele contexto ao mesmo tempo em que acompanha a interação entre professores e alunos, alunos e sala de aula.

As pesquisas qualitativas, por outro lado, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos (CHIZZOTTI, 2006, p. 26).

André (2008) afirma que a pesquisa qualitativa é o campo metodológico no qual se entende a íntima relação entre fatos e valores, o que no caso deste estudo, pode levar a pesquisadora a compreender o papel que as crenças desempenham nas expectativas e desejos da profissão docente.

A partir dessas considerações iniciais, anco-ro-me na teoria apresentada para afirmar que este estudo segue a abordagem de pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, na qual explicita uma concepção e o pesquisador assume, manifesta ou latente, ingênua ou justificadamente, uma concepção da realidade (CHIZZOTTI, 2006, p. 25).

3.2 O estudo de caso

O estudo de caso qualitativo é caracterizado pelo fato de o principal pesquisador passar um tempo substancial, no local, pessoalmente em contato com as atividades e operações do caso, refletindo e revisando os significados do que está acontecendo (STAKE, 1994, p. 242).

Na Linguística Aplicada, estudos de caso como na maioria dos outros campos, agora estão geralmente associados à pesquisa qualitativa interpretativa (DUFF, 2008, p. 35). Nesta modalidade, o pesquisador concentra a atenção em uma única entidade, geralmente como existe em seu ambiente natural. Assim, o objetivo de um estudo de caso é descrever o caso em seu contexto. Guiado por uma pergunta de pesquisa, um pesquisador estuda o caso e os aspectos do ambiente que pertencem a esse caso e que lançam luz sobre a questão de pesquisa. O propósito de um estudo de caso é descrever um caso em contexto (JOHNSON, 1992, p. 75-76). O foco do presente estudo é o contexto público de ensino de línguas.

Quanto à natureza, este estudo se configura como estudo de caso, uma vez que tem por objetivo identificar as crenças que as professoras em formação da disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa de uma universidade localizada no Centro-Oeste brasileiro possuem acerca dos alunos, do ensino e da sala de aula da escola pública brasileira. Neste sentido, Chizzotti (2011, p. 136) afirma que o estudo de caso trata de “uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como ‘caso’”. Ao passo que, um estudo de caso é o processo de aprendizado sobre o caso e o produto de nosso aprendizado (STAKE, 1994, p. 237)⁶.

O estudo de caso é uma unidade de análise, isto é, pode ser um professor; um aluno; uma sala de aula; uma escola; uma instituição; ou mesmo uma comunidade. (JOHNSON, 1992, p.75). Esta pesquisa analisa o caso das crenças de cinco professoras em formação advindas de uma universidade da região Centro-Oeste sobre atuar em duas escolas públicas do Distrito Federal.

Quando bem executados, eles (os estudos de caso) têm um alto grau de integridade, profundidade de análise e legibilidade. Além disso, os casos podem gerar novas hipóteses, modelos e entendimentos sobre a natureza do aprendizado de idiomas ou outros processos (DUFF, 2008, p. 43)⁷.

⁶ Tradução minha para: “a case study is both the process of learning about the case and the product of our learning”.

⁷ Tradução minha para: “when done well, they have a high degree of completeness, depth of analysis, and readability. In addition, the cases may generate new hypotheses, models, and understandings about the nature of language learning or other processes”.

A aplicação deste método propiciou ao estudo uma análise mais profunda e detalhada acerca do contexto abordado, assim discorro sobre as crenças e experiências de atuação de cinco professoras em formação na escola pública, cursando a disciplina de Estágio Supervisionado II de uma instituição pública de ensino superior.

3.3 A abordagem da investigação de crenças

Barcelos (2001), um dos principais nomes e pioneira na área da pesquisa sobre as crenças de ensinar e aprender, estabelece três tipos de abordagens para a realização do estudo das crenças: normativa, metacognitiva e contextual.

O quadro a seguir apresenta a definição, características de cada uma das abordagens, vantagens e desvantagens no estudo das crenças.

QUADRO 3.3.1 - CARACTERÍSTICAS, VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS ABORDAGENS EM CRENÇAS

| Características | Abordagem | | |
|-----------------|--|---------------|--|
| | Normativa | Metacognitiva | Contextual |
| Metodologia | Questionário do tipo <i>Likert-Scale</i> | Entrevistas | Observações, entrevistas, diários e estudos de caso. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Definição de crenças sobre a aprendizagem de línguas | Crenças são vistas como sinônimos de ideias preconcebidas, concepções errôneas e opiniões. | Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre a aprendizagem de línguas. | Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade. |
| Relações entre crenças e ações | Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de línguas. | Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora se admita a influência de outros fatores como objetivos, por exemplo. | Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações. |
| Vantagens | Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo. | Permite que os alunos usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender. | Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações. |
| Desvantagens | Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de afirmações predeterminadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses itens. | As crenças são investigadas somente através das afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação dos alunos). | É mais adequada a um pequeno número de participantes. Consome muito tempo. |

Neste estudo, utilizou-se a abordagem contextual proposta por Barcelos (2001) na qual as crenças são investigadas através de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os alunos atuam, daí o nome dessa abordagem. Para a autora, esse tipo de estudo não tem como objetivo generalizar as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos a partir de uma determinada cultura de aprender (BARCELOS, 1995).

Essa abordagem tem a vantagem de que as crenças são investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações, o que oferta detalhes bem mais refinados a respeito do tipo de crenças e do contexto onde elas se desenvolvem, permitindo assim, uma maior compreensão de sua relação com a cultura de aprender e de ensinar línguas estrangeiras dos alunos. Como desvantagem, estudos desse tipo podem consumir muito tempo e são mais adequados às investigações com menor número de participantes (BARCELOS, 2001, p. 82).

3.4 O contexto da pesquisa

O curso de Licenciatura em Língua e respectiva Literatura da instituição de ensino público superior onde desenvolveu-se a presente pesquisa tem duração de 8 semestres, 40 disciplinas obrigatórias, dentre elas duas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II presentes nos dois últimos períodos do curso.

Analisando o currículo do curso de Letras Inglês da instituição mencionada, Mazarack (2016) observa que antes, no grau de licenciatura, a disciplina (de estágio) contava apenas com um semestre (e último do fluxo) de atuação dos alunos/docentes em duplas, por meio de aulas ministradas em turmas da instituição em um curso de idiomas – curso de línguas terceirizado pela instituição localizado na própria universidade. Havia pouca ou quase nula orientação quanto ao planejamento e gestão das aulas e ao final do semestre os alunos deviam redigir um relatório ao final do semestre que era entregue ao professor que ministrava a disciplina e tal

documento não retornava às mãos de seus regentes em nenhum momento (MAZARACK, 2016, p. 69).

Após o exercício do novo currículo em 2011, a disciplina foi dividida em Estágio Supervisionado I, ofertada no sétimo semestre, e Estágio Supervisionado II, ofertada no oitavo (e último) semestre do curso. Contando agora, com uma maior atenção por meio dos professores que ministram a disciplina, que planejam semanalmente as aulas que serão lecionadas nas turmas do curso de idiomas, conjuntamente com as duplas de alunos/docentes, dando e recebendo *feedback* dos mesmos. Podemos então ressaltar, que essa mudança curricular foi bastante exitosa, principalmente para o desenvolvimento da Competência Profissional do futuro professor atuante de LE (MAZARACK, 2016, p. 69).

As Diretrizes Curriculares do Curso de Letras propõe

a carga horária das licenciaturas, de acordo com a resolução Nº 1 de 18/02/2002, é de 2800 horas, englobando 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Contudo, essa prática de 400 horas não deve ficar restrita somente ao estágio pois a prática de exercício à docência deve estar presente ao longo de toda a formação do professor.

A seguir, descrevo como se encontrava a listagem do fluxo de disciplinas da Licenciatura em Língua e respectiva Literatura Inglesa entre o período de referência com início em 1989/1 finalizando em 2020/0 e o novo currículo do curso que passará a estar em vigência a partir de 2020/1.

A listagem de fluxo de habilitação que esteve vigente entre o período de 1989/1 a 2020/0, corresponde ao currículo cumprido pelas participantes desta pesquisa e apresentava como disciplinas obrigatórias no primeiro semestre: Prática de Textos, Inglês: Compreensão de Textos Escritos 1, Introdução à Teoria da Literatura, Inglês: Compreensão da Língua Oral 1, Introdução à Morfossintaxe do Inglês e Introdução à Linguística. No segundo semestre eram Inglês: Expressão Oral 1, Inglês: Compreensão de Textos Escritos 2, Inglês: Compreensão da Língua Oral 2, Fonética e Fonologia do Inglês e Inglês: Expressão Escrita 1. No terceiro semestre tinha Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem, Processos de Leitura e Escrita, Inglês: Expressão Oral 2, Inglês: Expressão Escrita 2 e Morfossintaxe do Inglês 1. No

quarto semestre havia Síntaxe do Português Contemporâneo 1, Inglês: Expressão Escrita 3, Literatura Inglesa I – Século XX, Latim 1, Morfossíntaxe do Inglês 2, Organização da Educação Brasileira e Inglês: Expressão Oral 3. No quinto semestre havia Literatura Inglesa II – Idade Média e Literatura Norte-Americana I. No sexto período tinha as disciplinas de Literatura Inglesa III – Século XIX, Cultura e Instituições Norte Americanas, Literatura Norte-Americana II, Psicologia da Educação, Didática Fundamental e Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna. No sétimo período apareciam as disciplinas de Estágio Supervisionado: Inglês 1, Literatura Inglesa IV e Literatura Norte-Americana III. No último semestre havia Estágio Supervisionado: Inglês 2, Literatura Inglesa V e Literatura Inglesa VI.

A atual listagem de fluxo de habilitação com vigência a partir de 2020/1 no *MatrículaWeb*⁸ dispõe como disciplinas obrigatórias que correspondem ao primeiro período do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e sua respectiva Literatura: Língua Inglesa 1, Introdução à Morfossíntaxe do Inglês, Introdução à Linguística, Introdução à Teoria da Literatura e Linguística Aplicada na Formação do Professor de Língua. No segundo semestre os alunos devem cursar Língua Inglesa 2, Morfossíntaxe do Inglês 1 e Fonética e Fonologia do Inglês. No terceiro semestre as disciplinas são Língua Inglesa 3, Inglês: Laboratório de Ensino 1 (Metodologia) e Didática Fundamental. No quarto semestre as disciplinas são Língua Inglesa 4, Inglês: Laboratório de Ensino 2 (Material Didático) e Inglês: Laboratório de Ensino 3 (Avaliação). No quinto semestre apresenta as disciplinas de Inglês: Estágio 1 (Ensino Fundamental), Língua Inglesa 5 e Língua de Sinais Brasileiro (Básico). No sexto semestre a disciplina obrigatória é Inglês: Estágio 2 (Ensino Médio). No sétimo período tem Inglês: Estágio 3 (Escolas de Línguas). Por último, no oitavo período possui Inglês: Estágio 4 (Projetos) e TCC: Inglês.

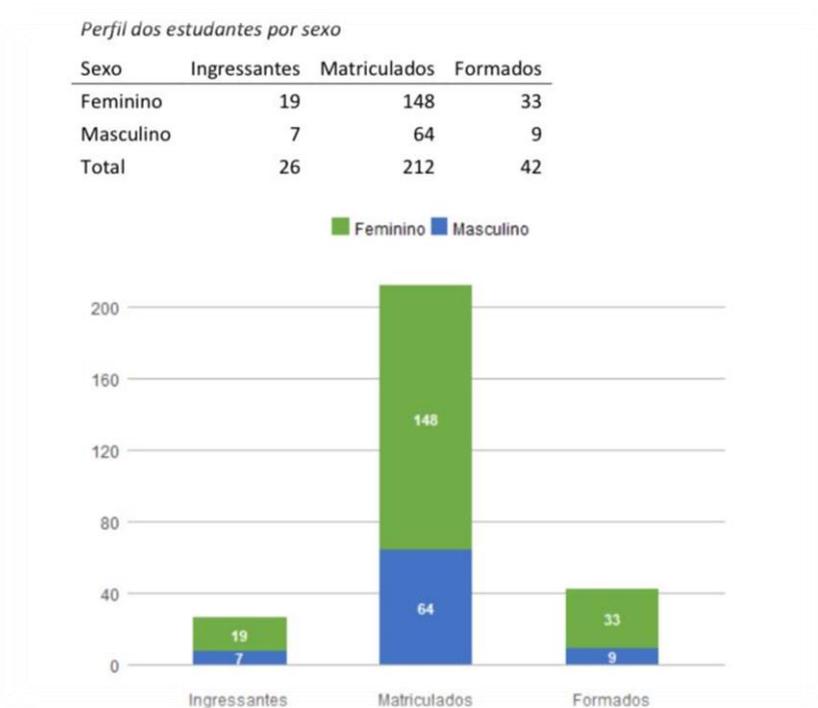
Além do fluxograma mencionado, os alunos do curso devem cumprir 210 horas em atividades complementares e 180 horas em atividades de extensão. Na próxima seção descreverei as participantes da pesquisa.

De acordo com dados disponibilizados pela Comissão Própria de Avaliação dos 212 estudantes matriculados no curso, 148 são mulheres. Ainda segundo o relatório, são considerados ingressantes os estudantes que entraram na universidade no ano de 2018; matriculados todos os estudantes da instituição que efetuaram matrícula no ano de 2018 em ao

⁸ Informação disponível em: < <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/fluxo.aspx?cod=4324>>. Acesso em 16 Jan. 2020.

menos uma disciplina, de acordo com seu histórico escolar; e formados todos os estudantes que saíram do curso por formatura em graduação, também no ano de 2018. A fonte das informações é o Sistema de Graduação (SIGRA), com extração em 23/04/2019. No site encontra-se disponível alguns gráficos que ajudam a traçar o perfil dos estudantes do curso de Letras Inglês, como, por exemplo, o apresentado abaixo

3.5.1 FIGURA - PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO POR SEXO



Fonte: http://cpa.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=456&Itemid=305

Isso explica a probabilidade de uma disciplina ser formada apenas por mulheres. Para a escolha das participantes, considerei como critérios que todas estivessem matriculadas regularmente na disciplina de Estágio Supervisionado II, tivessem disponibilidade e abertura para serem participantes de uma pesquisa que seria conduzida ao longo de todo o semestre. Além disso, a professora responsável por ministrar a disciplina me apresentou as alunas da disciplina e mostrou-se bastante receptiva comigo. Essa primeira aproximação pode realizar-se tomando como intermediário algum responsável institucional ou líder natural de um grupo. Dessa forma, evita-se abordar diretamente o indivíduo, sendo a ligação feita através de um canal social (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 50). Assim, posso dizer que obtive *the gatekeeper's*

*permission*⁹ (FETTERMAN, 1998), o que me permitiu ter uma maior liberdade para investigar com afinco as questões levantadas neste estudo.

3.5 As participantes da pesquisa

Uma das questões que envolvem decisões críticas nas pesquisas é a da escolha dos participantes (FREEBOY, 2003). Seis alunas do curso de graduação em Licenciatura e Literatura de Língua Inglesa que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado II foram convidadas a participar da pesquisa. Dos sete alunos matriculados, seis frequentaram as aulas e concluíram a disciplina. Dentre as seis, cinco aceitaram contribuir voluntariamente com minha pesquisa. As participantes da pesquisa foram descritas brevemente no quadro a seguir.

QUADRO 3.5.2 – PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

| Nome | Idade | Ensino médio | Tempo de estudo na língua | Possui experiência em sala de aula |
|---------|---------|----------------|---------------------------|------------------------------------|
| Alice | 23 anos | Escola privada | 15 anos | Não |
| Alyssa | 24 anos | Escola pública | 7 anos | Sim |
| Clarice | 22 anos | Escola privada | 9 anos | Sim |
| Marge | 24 anos | Escola privada | 9 anos | Sim |

⁹ No sentido de obter a permissão do guardião ou responsável pelo acesso aquele contexto.

| | | | | |
|---------|---------|----------------|---------|-----|
| Nynaeve | 35 anos | Escola pública | 23 anos | Não |
|---------|---------|----------------|---------|-----|

Fonte: a autora

No decorrer da pesquisa, estive presente em dois dos encontros presenciais que as participantes tiveram no início da disciplina, antes da prática do Estágio. Nesses encontros, eu pude falar a respeito da realização de minha pesquisa e também observar as calorosas discussões dos textos que serviriam de apoio para a condução e reflexão de suas aulas na escola pública, o que me permitiu conhecê-las um pouco melhor e estabelecer alguma proximidade.

Ao final da disciplina, assisti ao compartilhamento das experiências no estágio em um Seminário e algumas palestras realizadas no auditório do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (CDT) na universidade mencionada no estudo, organizado pela professora da disciplina, mesmo tendo concluído a coleta de dados. As participantes deste estudo atuaram em duas escolas públicas, localizadas nas regiões administrativas do Paranoá e Plano Piloto, na Asa Norte, cidade de Brasília.

Nesta pesquisa, reforço ainda que pedi às participantes que escolhessem um pseudônimo para que fossem identificadas ao longo de todo o estudo, assim as chamaremos de Alice, Alyssa, Clarice, Marge e Nynaeve. Da mesma forma, atribuí nomes fictícios para as professoras regentes de sala de aula com o propósito de proteger suas identidades, as chamaremos de Bárbara e Jucilene. Na transcrição utilizei as datas seguidas da identificação de narrativa ou entrevista e os pseudônimos das participantes em cada trecho. Considerações éticas foram tecidas e um roteiro curto foi elaborado para que servisse de apoio as participantes ao narrarem suas experiências do estágio. Pedi a todas que refletissem sobre as impressões que tiveram ao longo do estágio, que analisassem essa experiência e me contassem no que ela contribuiu (ou não) em relação às suas expectativas e desejos de sua profissão. Pedi também que elas falassem de sua visão sobre o ensino, a sala de aula e os alunos da escola pública e que, ao final, escolhessem algo que melhor representasse e ilustrasse sua experiência de estágio na escola pública e que atribuíssem um significado. Tanto na transcrição das narrativas orais quanto das entrevistas semiestruturadas utilizarei o que propõe Van Lier (1988) e Marcuschi (1986).

Após discorrer sobre o perfil das participantes da pesquisa, exponho, na seção a seguir os instrumentos e métodos para a realização da coleta de dados e os motivos pelos quais foram adotados.

3.6 Instrumentos de Coleta de Dados

Para a realização da coleta de dados os seguintes instrumentos foram utilizados: observação de aulas, um questionário, narrativas orais e visuais e entrevista semiestruturada. A seguir apresento um quadro com as vantagens e desvantagens do uso de cada instrumento.

QUADRO 3.6.1 – INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

| Instrumentos | Vantagens | Desvantagens |
|----------------------------|---|--|
| Observação de aulas | <p>Possibilita a inserção do pesquisador diretamente no contexto pesquisado;</p> <p>Permite uma maior aproximação com os participantes da pesquisa</p> | <p>Exige muito tempo e disponibilidade por parte do pesquisador para acompanhar todas as aulas</p> |
| Questionário | <p>Pode ser aplicado a um grande número de participantes ao mesmo tempo;</p> <p>Sua aplicação pode ocorrer de forma presencial ou virtual;</p> <p>Ajuda o pesquisador a obter informações iniciais sobre seus participantes</p> | <p>Pode obter respostas muito amplas e superficiais que não ajudem a alcançar o objetivo da pesquisa</p> |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| Narrativas orais e visuais | Permitem uma aproximação entre pesquisador e participantes da pesquisa; Fornecem uma riqueza de detalhes para o estudo e identificação das crenças tanto de alunos quanto de professores | Exige muito tempo do pesquisador para realizar sua transcrição |
| Entrevistas semiestruturada | Possui um roteiro pré-elaborado; O pesquisador possui abertura para elaborar perguntas sobre eventuais dúvidas que surgirem durante sua realização | Exige bastante habilidade por parte do pesquisador para sua condução; Leva bastante tempo para realizar a transcrição |

Fonte: a autora

3.6.2 Observações de aulas

De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 225) a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação. Neste estudo, acompanhei duas das aulas que antecederam a prática das alunas no estágio e assisti a apresentação final das experiências da disciplina. No primeiro encontro fui apresentada pela professora da disciplina às alunas e pude explicar sobre o que se tratava a minha pesquisa. No segundo encontro apliquei o questionário para colher informações iniciais sobre o perfil profissional das participantes. As aulas tiveram início em 23/08/2019 e terminaram em 29/11/2019 com uma apresentação e compartilhamento das experiências de estágio do auditório do CDT da universidade.

3.6.3 Questionário sobre o perfil profissional das participantes

Brown (2001, p. 6) define questionários como quaisquer instrumentos escritos que apresentem aos entrevistados uma série de perguntas ou declarações às quais eles devem reagir, escrevendo suas respostas ou selecionando dentre as respostas existentes¹⁰.

Um questionário foi utilizado para fazer um levantamento de informações iniciais que me permitissem traçar um perfil das participantes da pesquisa considerando o seu nível de formação, experiência em sala de aula e interesse pela língua inglesa.

A aplicação do questionário aconteceu no dia 13 de Setembro de 2019. Os questionários foram entregues impressos ao final da aula de estágio e também enviados por e-mail, dando as participantes duas possibilidades de responderem, seja presencialmente ou virtualmente. A esse respeito Creswell (2005) e Dörnyei; Taguchi (2010) afirmam que um questionário pode ser administrado de várias maneiras, como por correio, e-mail ou online¹¹. Antes da entrega pude explicar as participantes que aquele seria um dos instrumentos utilizados na pesquisa e que seu uso tinha o objetivo de levantar informações iniciais que me permitissem conhecer e traçar um perfil acadêmico-profissional de cada participante deste estudo. Foi solicitado a todas que escolhessem pseudônimos para identificá-las ao longo da pesquisa.

O questionário com itens abertos apresentava cinco questões. Na primeira parte, foi requisitado que as informantes preenchessem dados pessoais. No corpo do questionário, busquei elaborar questões que trouxessem informações sobre a formação educacional e aprendizagem da língua estrangeira, bem como a respeito de suas experiências de atuação profissional, interesses e visão sobre o ensino de inglês na escola pública.

É necessário testar o questionário para garantir que as perguntas não sejam ambíguas e para verificar a viabilidade dos procedimentos¹² (GUILLHAM, 2000; WILSON; MCLEAN, 1994). Ressalto que uma pilotagem de todos os instrumentos de pesquisa foi realizada, anterior a coleta de dados. Os instrumentos foram testados com uma ex-aluna, recém-formada, do curso

¹⁰ Tradução minha para: “any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers”.

¹¹ Tradução minha para: “a questionnaire can be administered in a number of ways, such as via post, email or online”

¹² Tradução minha para: “it is necessary to pilot the questionnaire to ensure that the questions are not ambiguous and to check the feasibility of the procedures”

de Letras Inglês de uma universidade pública do Centro-Oeste brasileiro, atualmente no mestrado de Linguística Aplicada, que também vivenciou a prática de Estágio Supervisionado na escola pública.

Assim, os questionários são utilizados porque entre as vantagens de seu uso, pode-se lembrar que eles permitem alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.184). No entanto, vale mencionar que, de acordo com Gimenez (1994), eles podem apresentar algumas desvantagens como a generalidade das respostas obtidas, pois os participantes tendem a responder o que eles acham que seria adequado.

3.6.4 Narrativas orais e visuais

Creswell (2005) e Murray (2009) salientam que os relatos narrativos permitem que a voz dos participantes seja ouvida¹³. O primeiro autor, ainda chama a atenção para a possibilidade de que pesquisadores e participantes estabeleçam uma confiança mútua, o que ajudaria a reduzir a percepção de que ensinar e pesquisar são atividades separadas.

A semiose encontra-se presente nos estudos realizados na contemporaneidade. Kress (2003) prevê uma tendência em relação à valorização no aspecto visual dos textos. Neste contexto, a investigação narrativa visual pode ser definida como um processo intencional, reflexivo e ativo, no qual investigadores e participantes exploram e fazem sentido da experiência, tanto visual e narrativamente (BACH, 2008, p. 938).

As narrativas visuais propostas por Kalaja (2008) tem auxiliado o estudo das crenças e de outros aspectos da aprendizagem. Neste sentido, as imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto um sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros (HEBERLE et al, 2002, p. 532).

¹³ Tradução minha para: “point out that narrative accounts allow participants' voice to be heard”

Em sua tese de doutorado, Silva (2017) explora as narrativas visuais de alunos do ensino fundamental e médio de uma escola da rede privada de ensino sobre a aprendizagem de inglês. Assim, de acordo com a autora as narrativas visuais analisadas são consideradas uma importante ferramenta investigativa sobre o processo de ensino e aprendizagem, capaz de propiciar um processo reflexivo e descrever não apenas experiências pessoais, mas também um sistema de significação construído social e culturalmente.

Assim, para a presente pesquisa, as narrativas (BARCELOS, 2006; CLANDININ; CONNELLY, 2000; PAIVA, 2005; TELLES, 2002) são consideradas como ferramenta de suma importância para a condução deste estudo, pois nelas encontram-se os relatos das participantes a respeito de sua jornada na prática de estágio.

A seguir, apresento um quadro referente à organização das narrativas orais de cada participante por data.

3.6.4. QUADRO – ORGANIZAÇÃO DAS NARRATIVAS ORAIS

Participante Data Duração Local

| | | | |
|----------------|------------|------------|---------------------------------------|
| Alice | 07/11/2019 | 17'e 24'' | ICC – Instituto Central de Ciências |
| Alyssa | 08/11/2019 | 11' e 23'' | CEU – Casa do Estudante Universitário |
| Clarice | 06/11/2019 | 16'e 33'' | ICC - Instituto Central de Ciências |
| Marge | 08/11/2019 | 15'e 49'' | Escola da Asa Norte – Plano Piloto |
| Nynaeve | 08/11/2019 | 11'e 36'' | Escola da Asa Norte – Plano Piloto |

Fonte: a autora

No caso das narrativas orais, estabeleci um roteiro no qual as participantes teriam que falar sobre as impressões que tiveram ao longo do estágio, como analisam essa experiência e no que ela contribuiu (ou não) em relação às expectativas e desejos de sua profissão. Foi pedido também que falassem sobre sua visão de ensino, da sala de aula e os alunos da escola pública.

Este instrumento foi escolhido por permitir uma análise mais apurada e detalhada das crenças das participantes. Considerei também a disponibilidade das alunas, tendo em vista que por estarem na reta final de semestre, acumularam muitas atividades para realizar. As narrativas orais me pareceram um meio mais prático e eficaz, além de otimizar o tempo das participantes. No entanto, sua transcrição é demorada e exige bastante tempo por parte do pesquisador.

É importante frisar que ao final de cada narrativa, foi solicitado às informantes que a ilustrassem por meio de desenho, figura ou foto que representassem a experiência de estágio na escola pública. Dentre as opções ofertadas, quatro participantes optaram pelo uso da fotografia. A fotografia esteve intimamente alinhada com a pesquisa qualitativa e pode ser usada de muitas maneiras diferentes. As fotografias fornecem dados descritivos impressionantes e são usadas para entender o subjetivo e frequentemente analisadas indutivamente (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 141).

As fotos que aparecem em um cenário em estudo podem fornecer uma boa sensação de que os indivíduos não estão mais lá ou como eram os eventos específicos nesse cenário. Enquanto as fotos fornecem uma noção geral de uma configuração, elas também podem oferecer informações factuais específicas que podem ser usadas em conjunto com outras fontes (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 141-144).

A pesquisa narrativa visual adiciona outra camada de significado à investigação narrativa (BACH, 2007, p. 282). A autora propõe a combinação do visual com a pesquisa narrativa, gerando o conceito de pesquisa narrativa visual a partir de suas próprias histórias vividas e contadas. Neste tipo de pesquisa, de acordo com a autora, os participantes e pesquisadores exploram e constroem significado da experiência visual e narrativamente.

3.6.5 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é cada vez mais usada na pesquisa qualitativa atual (DENZIN; LINCOLN, 1998; TALMY, 2010) como uma parte importante para a triangulação da coleta de dados, juntamente com observações, diários e questionários (BLOCK, 2000).

No caso das entrevistas semiestruturadas, as questões deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.30-31).

Um dos desafios na pesquisa das crenças dos professores reside no fato de que as crenças são tácitas (KAGAN, 1992) e não observáveis, e os professores podem ter dificuldades em articulá-las. Isso exige que os pesquisadores usem métodos apropriados para tentar tornar essas crenças mais explícitas. Um desses métodos é a entrevista, que pode ser não estruturada ou semiestruturada (MALEY, 2012).

Lüdke; André (2013), a entrevista é um dos instrumentos mais representativos dentro da perspectiva qualitativa e uma das técnicas de pesquisa mais utilizadas nas ciências sociais, pois apesar de possuir uma estrutura orientada pelo investigador com base nas questões relativas ao processo de investigação, permite maior flexibilidade, contemplando não só as perspectivas dos entrevistadores como também as dos entrevistados.

Para Vieira-Abrahão (2006, p. 223), o uso deste instrumento oportuniza uma visão tão ampla quanto possível das percepções que os informantes têm de si próprios; de sua situação e experiências sociais. A autora explica que

o pesquisador prepara algumas perguntas orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É um instrumento que melhor se adéqua ao paradigma qualitativo por permitir interpretações ricas e respostas pessoais.

A aplicação das entrevistas ocorreu entre os dias 06 e 08 de Novembro do ano de 2019, de forma individual, sendo realizadas de acordo com a disponibilidade das participantes. Duas das entrevistas foram realizadas na universidade, duas na escola em que as participantes

atuavam e uma na moradia de uma das participantes. Procurei deixá-las confortáveis para que respondessem o mais detalhadamente possível as questões. Para Valles (1992, p. 255) o lugar, o momento e os meios selecionados para a realização da entrevista constituem condições primordiais, podendo afetar tanto positivamente, quanto negativamente a obtenção adequada de informações.

Após a conclusão da aplicação deste instrumento, todas as entrevistas foram transcritas e enviadas por meio de correio eletrônico para que as participantes tivessem acesso ao registro transcrito de suas entrevistas, de forma individual. As participantes me pediram um retorno do trabalho, assim ao concluí-lo enviarei uma cópia da pesquisa completa a cada uma delas atendendo o que foi solicitado.

A seguir, mostro um quadro com a representação das datas e duração da aplicação de cada entrevista.

3.6.6 QUADRO – ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

| Participante | Data | Duração | Local |
|---------------------|-------------|----------------|---------------------------------------|
| Alice | 07/11/2019 | 21´e 27´´ | ICC – Instituto Central de Ciências |
| Alyssa | 08/11/2019 | 17´e 26´´ | CEU – Casa do Estudante Universitário |
| Clarice | 06/11/2019 | 30´e 37´´ | ICC – Instituto Central de Ciências |
| Marge | 08/11/2019 | 10´e 33´´ | Escola da Asa Norte – Plano Piloto |
| Nynaeva | 08/11/2019 | 11´e 48´´ | Escola da Asa Norte – Plano Piloto |

Fonte: a autora

Como desvantagem do uso desse tipo de instrumento, podemos dizer que essa proximidade com os entrevistados também pode ser negativa, já que as respostas dos professores podem ser influenciados pela visão de que o entrevistador é mais bem informado, eles podem enxergar o pesquisador como um *expert* naquele campo e pedir uma opinião após darem suas respostas (MALEY, 2012, p. 99).

Neste estudo, as entrevistas semiestruturadas (ERICKSON, 1988) foram utilizadas por permitirem que os participantes falassem de algo que fosse pertinente à pesquisa, mas que por ventura não esteve presente nas narrativas e no questionário. É um instrumento de pesquisa prático, pois permite que algumas temáticas sejam aprofundadas, no entanto exige um bom preparo da elaboração de questões por parte do entrevistador.

3.7 Procedimentos para a coleta de dados

Todos os instrumentos foram aplicados separadamente. Primeiro, apliquei um questionário com o objetivo de coletar informações iniciais sobre as participantes da pesquisa e traçar o perfil acadêmico-profissional de cada uma. Na etapa seguinte, realizei a coleta das narrativas orais para identificar as crenças que professoras em formação possuem acerca do ensino, a sala de aula e alunos da escola pública. Por fim, apliquei as entrevistas semiestruturadas a fim de melhor compreender o que por ventura não ficou esclarecido anteriormente por meio do uso dos instrumentos já mencionados.

3.8 Procedimentos para a análise de dados

A pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas (CHIZOTTI, 2006, p. 20).

Nesta pesquisa realizei a descrição das crenças que professoras em formação possuem sobre os alunos, o ensino e a sala de aula da escola pública, o agrupamento e triangulação de dados. Na parte da análise de dados realizei a transcrição e análise de trechos das narrativas e excertos das entrevistas semiestruturadas visando cumprir o proposto no objetivo geral desta pesquisa que é identificar as crenças que as professoras em formação da disciplina de Estágio

Supervisionado II do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa de uma universidade pública possuem acerca dos alunos, do ensino e da sala de aula da escola pública brasileira.

Entre as formas mais populares de estabelecer validade interna na pesquisa de estudo de caso estão a triangulação, observação de longo prazo no local do caso, verificação de afirmações e divulgação de suposições e orientações teóricas no início do estudo (FALTIS, 1997, p. 150).

Segundo Duff (2008), a triangulação de dados amplia a validade do estudo, uma vez que permite a observação do problema sob diferentes perspectivas, ocasionando uma visão mais vasta e complexa do contexto em questão. Assim, para se realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1).

3.9 Considerações éticas

Sobre os aspectos éticos na pesquisa, muitos pesquisadores insistem, hoje, na necessidade de se obter o “consentimento esclarecido” do participante, para deixar claro que este deve não apenas concordar em participar do experimento mas também tomar essa atitude plenamente consciente dos fatos, dos questionamentos que lhe serão feitos, dos motivos da entrevista, dos riscos e dos favorecimentos que os resultados podem ocasionar e da sua liberdade de deixar de ser participante, caso sinta necessidade, por qualquer que seja o motivo (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 67).

Para Ribas (2004, p. 71), toda pesquisa que envolve seres humanos e aquelas ligadas à área de atuação profissional do pesquisador “deve atender a aspectos éticos determinados”. Assim, ressalto que todos os procedimentos utilizados na presente pesquisa tiveram o consentimento das participantes que por meio de um termo de livre esclarecimento aceitaram voluntariamente fazer parte deste estudo. A confidencialidade a respeito das identidades das participantes foi garantida e mantida ao longo de toda a jornada de pesquisa. Prezou-se sempre pelo bem-estar e respeito às participantes. Os pseudônimos utilizados foram escolhidos pelas próprias participantes, as entrevistas e coleta das narrativas orais e visuais foram realizadas em

ambientes reservados, esclarecendo-se desde o princípio os objetivos para a aplicação de cada instrumento, assim como salvaguardando quaisquer informações que pudessem, de alguma forma, expor as participantes deste estudo, pois a principal salvaguarda a ser aplicada contra a invasão da privacidade é a garantia da confidencialidade (PUNCH, 1994, p. 92).

Finalizado o capítulo metodológico, passamos a parte de apresentação e análise dos dados da pesquisa.

SÍNTESE - CAPÍTULO III

Este capítulo apresenta o caráter qualitativo desta pesquisa (JOHNSON, 1992; BOGDAN; BIKLEN, 1998; CHIZOTTI, 2006; BARTONI-RICARDO, 2008;), na modalidade de estudo de caso (STEAK, 1994). Cinco participantes matriculadas na disciplina de Estágio Supervisionado aceitaram contribuir voluntariamente com este trabalho. Assim, o perfil das participantes da pesquisa foi apresentado, bem como o contexto, os instrumentos e procedimentos que foram utilizados para a coleta de dados. Quatro instrumentos foram utilizados na coleta de dados: observação de aulas, questionário, narrativas orais e visuais e entrevistas semiestruturadas. As vantagens e desvantagens de cada instrumento foram apresentadas. Para a interpretação e análise dos dados optou-se pelo procedimento de triangulação e categorização das crenças. Ressalta-se que considerações éticas (ROSA; ARNOLDI, 2006) foram mantidas ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O que acontece na sala de aula está intimamente ligado a forças sociais e políticas.

Antonietta A. Celani

Nesta seção, apresento e discuto excertos das narrativas orais e entrevistas semiestruturadas onde foi possível detectar as crenças das professoras em formação sobre os alunos, o ensino e a sala de aula da escola pública. Além disso, falo das impressões das participantes sobre a disciplina de Estágio Supervisionado e mostro ilustrações explicadas pelas próprias participantes que representam a experiência no contexto público.

4.1 Categorização das crenças

Análise de dados é o processo de pesquisar e organizar sistematicamente as transcrições das entrevistas, notas de campo e outros materiais que você acumula para aumentar sua própria compreensão deles e permitir que você apresente o que descobriu a outras pessoas (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 157). Desta forma, as crenças identificadas foram organizadas em três categorias:

- 1- Crenças sobre os alunos da escola pública
- 2- Crenças sobre o ensino da escola pública
- 3- Crenças sobre a sala de aula da escola pública

A categorização das crenças visou colaborar com a triangulação dos dados coletados, oferecendo suporte para a análise e interpretação de como as crenças de atuar ensinando inglês na escola pública afetam nas expectativas das professoras em formação e (des)constróem o desejo pela profissão docente.

Foram considerados no processo de triangulação de dados todos os instrumentos utilizados neste estudo: observação de aulas, questionário, narrativas orais e visuais e entrevistas semiestruturadas. Neste sentido, Vieira-Abrahão (2006) argumenta que a combinação de vários instrumentos de coleta é um fator que auxiliará na triangulação de dados. A escolha pela triangulação de dados se justifica na combinação de “diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno (FLICK, 2009, p. 361). Assim, por meio do procedimento de triangulação dos dados obtidos a presente pesquisa visa contemplar os objetivos apresentados e facilitar o entendimento do leitor por meio da exposição da sequência de eventos e das considerações do pesquisador sobre a análise de dados.

Na próxima seção, apresento as crenças das professoras em formação sobre os alunos da escola pública.

4.2 Crenças sobre os alunos da escola pública

Nesta categoria compartilho a visão das participantes da pesquisa a respeito dos discentes desse contexto. Ao realizar um estudo minucioso acerca do discurso das participantes por meio das narrativas orais, as seguintes crenças sobre o alunado foram detectadas

[1] a gente não pode dar muita matéria pra eles porque eles.. demoram duas aulas pra gente conseguir dar um tema e é be::m devagar, bem mais.. lento do que se a gente tivesse dando aula pra adolescente..., pra jovem (...) é (+) eu acho que algumas coisas deixaram a gente um pouco desmotivadas porque.. algumas turmas os alunos num vem, num vem! Isso aí já é aula particular pro aluno. Teve uma aula que foi u::m aluno.. e ele sentou lá, a gente explicou a matéria, deu um dever de casa e foi isso. E é isso a aula.. porque são duas turmas de 1º ano. Uma turma do 1º ano é mais cheia, tem uns 10 alunos que ve:m mesmo. Às vezes 8 e tem outra que vêm 3.. vêm 5.. vem 1..., é muito (+) é desafiador, de verdade. E muito, mu::ito, mu::ito ruim! Mas a gente tem que fazer.. e eles realmente não tão interessados no que a gente tá falando! Eles..., sentam lá.. ficam mexendo no celular. Aí, cê briga pra não mexer no celular. Mas o que você vai fazer? Já passou a matéria toda, em 15 minutos.. porque o aluno num tá interessado, ele num tá fazendo pergunta, ele num tá.. participando da dinâmica que a gente tinha planejado (...) dar aula pra uma coisa.. tão (+) dar aula pra dois alunos..., a gente não tinha preparado a aula pra dois alunos! Então a gente num..., fica.. a gente fica ansiosa desde o início, 19 horas da noite que a gente chega na escola, a gente fica ansiosa até o último horário porque vai dar aula pra um aluno só. Será quantos alunos

que vem hoje? Ficar esperando..., será que vem? Será que num vem ninguém? (07/11/2019, narrativa, Alice).

Neste excerto da narrativa oral de Alice podemos observar que existe um descontentamento com a quantidade de alunos que frequentam as aulas de inglês. Alice realizou o seu estágio supervisionado em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino para jovens e adultos, com alunos de diferentes idades e ritmos de aprendizagem. Seu relato chama a atenção para um fenômeno por vezes recorrente na escola pública, a evasão escolar, grande desafio que o professor pode vir a encontrar na sala de aula. Lima (2019, p.261) entende que a evasão é um processo contínuo de desengajamento. Não se trata de uma decisão tomada de última hora, em que as diversas variáveis coagem o sujeito a assumir sua posição sem mais nem menos. Instaurada no corpo, diariamente repensada, a evasão é coadunada em faltas sucessivas, marcando não apenas uma decisão intencional, mas também um produto dinâmico de sentimentos que às vezes foram represados na esteira de uma escolarização imediatamente posterior.

A seguir, apresento o excerto da narrativa oral de Alyssa, companheira e dupla de estágio de Alice. Ambas fizeram estágio com as mesmas turmas e na mesma escola, localizada no Paranoá, em Brasília. Alyssa contou que aquela foi a sua primeira experiência com a sala de aula da escola pública, ela relata como se sentiu e o que encontrou da seguinte forma

[2] eu tô horrozida! eu tô decepcionada! chorei muito:: depois daquela Segunda-Feira que deu tudo errado..., porque eu senti que é uma responsabilidade muito grande: que..., num dá certo, num dá! Ninguém quer aprender nada! Como é que você ensina um pessoal que não quer aprender? Como que você ensina uma turma *comparatives*, sendo que eles não sabem nem..., o que é verbo ali, nem o que é adjetivo..., e isso é culpa da professora anterior? Num é! Sabe? Eu não sei de quem é a culpa..., assim, desde o início, o que eles têm aprendido que num tá dando certo (+) eles têm que aprender uma série de coisas que tão fora do nível de inglês que eles têm (+) é horrível! Nossa..., imagina você chegar na frente de um monte de gente e começar a ensinar pra eles uma coisa que você sabe que tá muito:: acima do nível deles, mas você tem que ensinar porque tá no plano de ensino da escola. Você tem que ensinar, dar uma prova sobre aquilo, dar uma nota sobre aquilo e passar eles de ano..., mas você sabe que eles não têm capacidade de aprender aquilo ainda porque falta um monte de coisa pra trás e se você pegar pra ficar indo pra trás, pra trás, pra trás, pra trás, você vai começar a ensinar eles inglês do básico, e aí você não consegue alcançar o assunto que você tinha que dar agora pra prova, pra fechar a nota do segundo bimestre:: e entendeu? Eu não sei, não sei o que que faz não. Eu só tenho decepção (+) coisa boa que aconteceu lá..., eu acho que foi só na primeira aula, que foi uma revisão, a professora já ti::nha trabalhado aquilo ali de algum jeito que eu não sei qual e a gente tava revisando, aí eles até que parecia que tava entendendo o que tava acontecendo, mas fora isso (+) não é bagunça que eu reclamo, não é nada, é só falta de interesse que magoa mais a gente.. eu queria que eles tivessem gritando, pulando, conversando mas entendendo o que eu tô falando e querendo aprender, do que tudo quietinho, mas assim oh..., mhm,

quero ir embora. Agora eu acabei. Meu relato é só tristeza, né? (08/11/2019, narrativa, Alyssa).

Alyssa traz em seu relato o problema da defasagem no ensino de língua estrangeira. Para ela, os alunos passam anos estudando uma estrutura da língua e ao final saem como se não soubesse de nada a respeito do conteúdo ensinado. O desinteresse dos alunos no contexto público também é mencionada como algo que magoa demais o professor em formação. Um estudo realizado por Almeida (2012) com alunos da 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no estado de São Paulo mostrou que o aparente desinteresse dos alunos é resultante de fatores sociais. No caso da turma em que Alyssa ministrou as aulas no estágio podemos considerar que o desinteresse dos alunos pela disciplina também pode envolver fatores sociais.

Nesta esfera, o curso de formação de professores deve oferecer suporte para que as alunas tenham um entendimento prévio sobre o que podem encontrar no ambiente de sala de aula. As crenças que foram construídas de maneira histórica e social por vezes podem dificultar as condições de operacionalização e implementação do currículo para o ensino de línguas, o que pode acontecer também com outras disciplinas.

Ainda neste campo, a adoção da conceituação de língua como prática social evidencia, assim, o papel político do ensino de línguas na escola regular, uma vez que pautado por questões não apenas linguística, mas também culturais, identitárias e sociais. Desse modo, confere-se ao estudo de línguas “um caráter educativo e crítico, que possibilite ao aluno e à aluna, bem como ao seu professor ou à sua professora (re)pensar sobre a diversidade que o/a constitui e que constituiu o mundo (SILVESTRE, 2015, p. 65).

A participante Clarice realizou o seu estágio sozinha em uma escola localizada no Plano Piloto, Asa Norte, de Brasília. Apesar de relatar que a escola oferece uma boa estrutura e todo um suporte tecnológico adequado disponível para uso do professor, ela relata que a desmotivação por parte dos alunos é uma força constante neste cenário

[3] então (+) existe essa desmotivação..., desses alunos que (+) dormem, ficam no célula::r, que num prestam atenção, não querem participar. Quando eu peço pra participar, eles não participam, então..., isso tá acontecendo até agora, né? (...) então (+) com relação a isso eu já estava meio que preparada, exatamente porque eu já estive naquele contexto, então..., eu sei que o ensino de língua estrangeira é deficiente nas

escolas públicas. Então essa dificuldade que eles sentem desmotiva muito, eles mesmo, né? Então eles..., não se sentem motivados porque eles pensam: eu não entendo! eu não consigo! e eu não tenho porque ficar..., prestar atenção, eu não tenho porque me arriscar, sendo que eu não sei! Então isso eu já..., tinha meio que (+) uma noção..., dessa desmotivação dos alunos com relação às línguas estrangeiras (...) é (+) mas ainda sim, existe aquela parcela que não (+) não é afetada por nada que você faz, assim, não adianta você conversar, não adianta você tentar motivar, não adianta você trazer um vídeo diferente..., uma aula diferente porque..., eu acredito que aquele aluno (+) ele simplesmente não..., eu acredito que ele não..., não tem vontade! Não tem motivação pra tentar pelo menos. Então, isso é um aspecto muito negativo, porque isso acaba desmotivando o professor também. Essa questão de você tá ali tentando trazer coisas e os alunos não estarem tão engajados. Isso..., traz uma certa desmotivação para o professor também (...) então eu percebi que essa ideia que eu tinha é real. Essa ideia de que muitos alunos são desmotivados e não conseguem captar toda a informação que você tá tentando passar, tanto com relação ao conteúdo quanto com relação a importância do estudo da língua. Então, isso foi um dos aspectos que eu mantive desde o início até agora, essa questão da desmotivação dos alunos mesmo (06/11/2019, narrativa, Clarice).

Além da falta de interesse mencionada nas narrativas anteriores, a desmotivação no estudo de uma língua estrangeira (LE)¹⁴ se mostra presente na sala de aula da escola pública. Segundo o relato de Clarice, mesmo ela já conhecendo esse contexto e achando estar preparada para atuar nele, essa desmotivação do aluno acaba afetando o professor, deixando-o também desmotivado. De acordo com Oxford (1999), compreender o construto da motivação é de interesse e valia para professores, ao permitir-lhes usar técnicas pedagógicas adequadas e otimizadoras do envolvimento do aluno com o aprendizado, e também para os próprios alunos, podendo-lhes auxiliar nos momentos em que se torna difícil manter a motivação interna para continuar persistindo na tarefa de aprender uma língua estrangeira.

Marge realizou o estágio na mesma escola de Clarice, o seu relato sobre a impressão que teve dos alunos se mostra completamente diferente, pois esta apresenta um olhar afetivo

[4] então, a turma que eu peguei.. os alunos são muito acolhedores, eles são muito simpáticos, eles são escandalosos, tipo assim, a maioria são bem escandaloso, fala gritando, riem muito alto. Mas, no geral, eles são muito tranquilos. Acho que o único problema de comportamento mesmo deles é a altura da voz porque eles obedecem, eles tentam prestar atenção quando têm de bom humor e eu acho que isso é bacana. É uma das coisas que eu mais gosto porque.. mesmo quando a Nynaeve tá lecionando e ela..., fica um pouco mais nervosa pra lecionar porque ela não teve experiência antes, eles dão um descontinho, tipo, conversam um pouquinho ali mas baixo, repetem quando ela pede e isso é muito legal né. Eles são tipo..., assim, eles não são..., são atentos como sempre, são adolescentes, é a fase deles também, mas..., em questão de comportamento eles são muito bons! Ainda mais, se comparado a turma que eu tava..., a turma que eu tava três alunos estavam participando. Os outros estavam

¹⁴ O termo LE foi utilizado neste trabalho para se referir a língua estrangeira e pode ser equivalente a língua adicional.

mexendo no celular, vendo vídeo, mostrando vídeo pro colega e assim (+) 7 horas da manhã você vem exigindo muita coisa. E (+) já me perdi..., sim, sobre a contribuição. A contribuição é a questão afetiva, né? Que eu sempre fui pro lado de Krashen, né? Do vínculo afetivo e de como isso influencia no aprendizado e eu sempre fiz questão de ter vínculo afetivo com os meus estudantes (08/11/2019, narrativa, Marge).

Marge nos apresenta um outro lado dos alunos da escola pública. Em sua experiência na turma que lecionava, eles se mostraram receptivos para aprender a língua e até compreensivos com as professoras em formação na fase de estágio. Ao final de seu relato, ela fala da importância de o professor criar vínculo com os alunos e de como isso influencia no aprendizado de uma língua. Para ela, se os alunos gostarem de você, eles vão gostar de aprender a língua que você ensina. Em sua teoria, Krashen atribui aos fatores afetivos uma importância considerável uma vez que, para ele, esses fatores estão diretamente relacionados tanto ao processo de aquisição/aprendizagem¹⁵ de uma segunda língua quanto aos resultados obtidos ao longo e ao final desse processo. A desmotivação do aprendiz, a alta ansiedade e a baixa autoconfiança são elementos que podem, segundo o pesquisador, dificultar a aquisição. Por outro lado, a aquisição será facilitada se houver condições psicológicas favoráveis (motivação, baixa ansiedade e autoconfiança elevada) (CALLEGARI, 2006, p. 97).

Nynaeve realizou o seu estágio na mesma escola de Clarice e Marge. Ela fez dupla com Marge para ministrar as aulas. Para ela os alunos não têm interesse nenhum em aprender uma língua estrangeira (no caso, o inglês) como relata a seguir

[5] não adianta, eles não têm interesse, eles queriam ficar em qualquer outro lugar dormindo. Eu também! Se eu pudesse não estaria aqui cumprindo estágio obrigatório, me colocando como aluna também, o professor tem que se colocar como aluno antes de chegar com aquela arrogância de “sou professor, sou detentor do conhecimento” (...) você tem 40 alunos para lidar, 40 universos, você não tem como pegar alguém assim e vamos lá, vamos com calma..., ajudar. A gente acaba indo nisso! A gente acaba caindo nesse generalismo. E também não adianta, a motivação é interna, é interna do ser humano! Se a pessoa não tem motivação, se ela não tem interesse, não adianta eu querer tentar ajudar. Então, quem quiser, quem tem interesse costuma vir até o professor e pergunta: professor, me ajuda aqui? (...) eu falei que eu faço música, né? eu sou flautista. Como dizia o meu antigo professor de flauta, sempre que você ensaia a peça e você ensaia por um período enorme, sempre que você apresenta, alguma coisa dá errado, alguma nota sai errada, alguma coisa acontece que não deveria ter acontecido! E aí, esse meu professor sempre falou assim: Nynaeve, a (+) vida, na hora de você apresentar, é você aprender a lidar com essa frustração. Então assim..., a gente

¹⁵ Os termos aquisição e aprendizagem têm sido bastante debatidos na literatura em Linguística Aplicada. Neste trabalho, utilizo os dois termos com o mesmo significado para me referir ao processo de aprender (adquirir) uma língua estrangeira.

tem que aprender a lidar com essa frustração o tempo todo, o tempo todo. Então assim, às vezes, eu tenho vontade de continuar dando aula, mas eu tenho que aprender a lidar com essa frustração de uma turma de 40 alunos, só 2 ou 3 querem aprender. É essa frustração que eu tenho que aprender a lidar (08/11/2019, narrativa, Nynaeve).

Além de mencionar o desinteresse e a desmotivação presentes nos alunos daquele contexto, Nynaeve chama a atenção para o fato da superlotação das salas de aula e de como é difícil para o professor lidar o obstáculo de ter que cativar a atenção de 40 alunos ou mais por turma. Em seu trabalho, Souza (2009, p.114) conclui que a não aprendizagem contribui para a diminuição do interesse que, por sua vez, pode causar indisciplina, contrariando sua ideia inicial de que o desinteresse levava à indisciplina e não à aprendizagem.

Na próxima seção conheceremos as crenças das professoras em formação a respeito do ensino na escola pública.

4.3 Crenças sobre o ensino da escola pública

A seguir, veremos nas narrativas das participantes o relato de como se encontra o atual modelo de ensino de língua estrangeira no país, segundo a prática cotidiana do professor em sala de aula

[6] não tem como a gente dar uma aula que é perfeita na teoria e não é perfeita na prática (...) mas (+) uma coisa que ajudou muito foi a Jucilene, a nossa professora supervisora, que tá em sala de aula com a gente. Ela trouxe vários insights interessantes sobre as turmas porque ela já conhece as turmas, já dá aula há muito tempo pra eles. Então, ela trouxe várias coisas pra gente. Eu acho que ter.. a professora dentro de sala de aula com a gente foi muito: bom. Traz um pouco de ansiedade, traz um pouco de ansiedade, mas..., ela falava algumas coisas que fazia a gente se sentir um pouco menos ansiosa, em relação ao planejamento, em relação a dar aula (...) no EJA, eu já tinha..., visto: algumas aulas porque minha mãe: estudou:, fez o ensino médio pelo EJA e eu fui com elas algumas aulas porque eu fazia ballet na escola que ela estudava, na escola pública lá.. do Guará.. é o centrão do Guará. E (+) eu ia pro ballet, ela ia pra aula e eu ficava com ela no último horário que normalmente era Geografia, uns negócios assim..., e geralmente era uma turma muito cheia, uma turma muito cheia, de 2º ano, 3º ano e todo mundo participando, todo mundo querendo entender mais o que tava acontecendo e.. eu não esperava encarar uma turma tão pequena e tão desinteressada. Isso foi uma coisa que me chocou um pouco (07/11/2019, narrativa, Alice).

Alice também chama a atenção para o desinteresse dos alunos já mencionado anteriormente no discurso de sua colega de estágio. Para ela, o apoio da professora efetiva em

sala de aula foi muito importante por permitir que elas tivessem um maior direcionamento sobre os conteúdos a serem trabalhados e a melhor forma de lidar com as turmas. A participante julga que é impossível dar uma aula que é perfeita na teoria mas que não se adequa à prática e à realidade dos alunos. Neste sentido, a Linguística Aplicada precisa pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática (RAJAGOPALAN, 2011, p. 2).

Em seu depoimento, Alice conta que tinha outra expectativa em relação ao ensino da sala de aula do EJA na escola pública. Segundo ela, há alguns anos as turmas eram cheias e os alunos participativos, o que não condiz com a situação que ela encontrou atualmente. Em um cenário onde programas como *Brasil Alfabetizado*, *o Projovem* e *o Proeja* são promovidos, ao mesmo tempo em que se discute o aluno como um protagonista no processo educativo, capaz de realizar uma leitura crítica do mundo baseado no que propõe a corrente Freiriana, Godinho e Fischer (2019, p.338) entendem que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil carrega até hoje um conflito de concepções oriundo de sua história. Por um lado, é marcada pela visão assistencialista presente nas campanhas de alfabetização do século XX e, por outro, pela visão emancipatória dos movimentos de educação popular.

Oliveira (2009, p.30) responde qual a função da aprendizagem de língua estrangeira na escola pública, na modalidade ensino de jovens e adultos. Há três funções básicas do ensino de LE na escola pública. A primeira é de natureza legalista: cumprir o que o Ministério da Educação (MEC) determina por meio dos PCNs. Pode-se discordar das determinações do MEC, mas delas não se pode escapar. Portanto tem-se que aprender, pelo menos, uma língua estrangeira. A segunda razão é de natureza social: o desenvolvimento da leitura em língua estrangeira pode ajudar o estudante no processo de inserção cultural na medida em que ele pode se tornar um cidadão mais consciente de si e dos outros. Finalmente, a aprendizagem de línguas estrangeiras cumpre a função de ajudar o estudante a se desenvolver cognitivamente já que o auxilia na construção de conhecimentos.

Alyssa discorda totalmente do modelo de ensino de língua estrangeira vigente nas escolas públicas e deixa isso claro quando afirma

[7] é (+) minha visão sobre o ensino:, eu acho que tá muito errado o jeito que as coisas estão sendo conduzidas. Eu não sei se esse novo Ensino Médio, na verdade, eu sou totalmente contra esse novo Ensino Médio, mas eu não sei se ele vai ajudar a melhorar o contexto que tá na aula de inglês.. porque no novo Ensino Médio você pode escolher, né? Eu não sei se as pessoas vão poder tirar o inglês ou escolher uma língua estrangeira só para fazer..., eu não sei direito como é, mas talvez que:m vai tá dentro da sala de inglês daqui pra frente são pessoas que realmente têm interesse. Então.. mas mesmo assim eu sou contra o novo Ensino Médio. E eu acho que..., eu não sei, eu não faço ideia de como mudar todo esse jeito que a gente ensina aqui no Brasil, mas não tá dando certo! Mesmo a professora Jucilene que já é.. uma professora assim super experiente, sabe o que tá fazendo, mesmo a aula dela sendo muito boa, eu vejo que aquilo num tá rendendo muitos frutos. Por conta de todo o contexto pessoal, social, como que a escola funciona, o porquê que eles tão ali, sabe? Num tá funcionando, eles não tão aprendendo o inglês! Eles tão aprendendo.. tipo inglês instrumental..., que é pro interesse de alguns fazer a prova do ENEM, pro interesse de outros conseguir o diploma. Que é a maioria, alguns ali da turma dos mais velhos querem fazer o ENEM, então, pra mim não tá dando certo e eu não sei te dizer agora como que vai mudar o ensino..., pra funcionar, mas..., num tá, não tá legal! Tanto da parte dos alunos que não têm interesse quanto da parte dos professores, e quando eu digo isso eu não tô querendo dizer que o professor tem que se estrebuchar tentando levar coisa nova..., eu acho que é no ensino mesmo, na má:quina do ensino que tem que mudar alguma coisa! E não adianta só a gente ficar pensando em.. Letramento:, em num sei o que.. em alfabetização, um monte de coisa, enlouquecida procurando dinâmica nova pra levar pra sala porque (+) sabe? Num vai, num vai rolar. Num cabe só ao professor, sabe? E muita responsabilidade nas costas de um professor, de fazer tudo isso acontecer, sendo que.. é o ensino que tá quebrado, num tá funcionando a escola.. como instituição, tá falhando! E joga nas costas do professor, é isso (...). Sobre o ensino no Brasil, sobre a educação no Brasil, a minha expectativa é zero:, agora com esse governo aí, num dá, não tem interesse nenhum em melhorar a educação. Como que vai melhorar alguma coisa? Minha expectativa tá: lá embaixo mesmo, se eu acabar entrando na escola pra ensinar, eu vou virar mais uma dessas professoras que tá se matando pra ensinar coisas novas, sendo que o problema não é elas..., é o jeito que tá se dando a educação no Brasil. Expectativa ZERO:.. Não quero ir pra sala de aula agora (08/11/2019, narrativa, Alyssa).

Alyssa menciona a nova reforma do Ensino Médio já apresentada anteriormente neste trabalho que se refere à mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que previa certa autonomia dos centros escolares para escolherem a língua “estrangeira” a ser ensinada e impôs, mediante medida provisória que reformou o ensino médio, a oferta obrigatória do inglês em todas as escolas do país. No entanto, ela se mostra absolutamente contrária a essa reforma. Ela garante que a forma como se ensina um idioma na escola se assemelha as técnicas de ensino de uma língua para fins específicos. Segundo ela, o sistema de ensino e a instituição escola estão falhando e já não oferecem bons frutos para o setor educacional.

Clarice explica que não se identifica com a forma de ensino e o perfil de professor do contexto público porque este tem que atuar em várias turmas com uma grande quantidade de

alunos. Por outro lado, ela conta que se surpreendeu com todo o aparato tecnológico disponível nesse local

[8] o meu perfil não é o perfil de um professor que consegue é (+) ter.. controle de uma sala com quase 40 alunos todos os dias e ali..., tendo que (+) é..., tendo que mostrar sua autoridade e etc. Então, eu acho que essa seria minha maior dificuldade tendo tantas turmas, em uma escola e tendo que lidar com cada turma, então (+) cada turma com.. 35 ou 40 alunos. Então, acredito que isso seria a maior dificuldade para mim e que não seria saudável mentalmente falando. É (+) com relação aos alunos, eu não imaginava que eu..., conseguiria meio que me conectar mesmo com esses alunos. Eu tinha essa visão de que eu ia dar a minha aula, estaria lá na frente dando a minha aula e ajudando os alunos com o que eles precisassem e enfim. Mas, na verdade, a gente acaba criando uma conexão com alguns alunos, principalmente, aqueles que tão interessa::dos e que pedem a sua ajuda e que você percebe que eles querem aprender, que eles..., é (+) por mais que eles tenham dificuldade, eles tão interessados em aprender e eles tão até respeitando a sua aula porque às vezes eu acho que alguns alunos até..., faltam com respeito a sua aula quando eles conversam, viram de costas pra você e etc. Você tá dando a aula e o aluno está de costas pra você, por exemplo (...) eu:: não tinha muito expectativa com relação ao:: suporte tecnológico (+) que a gente tem..., dentro de sala de aula que no caso é o data show, um som e etc que a gente não tinha antigamente e isso facilita bastante o:: trabalho do professor. Então, eu tinha uma perspectiva um pouco diferente em relação a isso. Eu imaginava que seria uma coisa mais manual, uma coisa mais tradicional, mas não! A gente tem muita liberdade e muita (+) a gente tem esse suporte tecnológico pra levar aulas diferentes com vídeos, com músicas e etc. Então isso..., isso é muito positivo e (+) a gente consegue, consegue (+) como é que se diz? A gente consegue afetar alguns alunos utilizando essas ferramentas (06/11/2019, narrativa, Clarice).

Clarice demonstra em seu discurso que algumas das crenças que possuía foram confrontadas, ressaltando que não esperava conseguir estabelecer uma conectividade com os alunos e que isso foi um ponto bastante positivo na sua experiência. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que a educação moderna considere algumas competências necessárias para serem trabalhadas em sala de aula como, por exemplo, o raciocínio crítico, comunicação, criatividade e a colaboração. Neste sentido, a compreender a importância da conectividade humana no mundo cheio de tecnologia é uma habilidade necessária para ensinar as crianças, ou, no caso do estágio, adolescentes e adultos.

Marge enxerga o ensino na escola pública como bastante rígido. Para ela, além de ser difícil estabelecer laços entre professores e alunos, a grande quantidade de alunos por turma desgasta muito o professor e sua relação com os mesmos

[9] (...) da forma como a gente leciona, eu acho que é uma forma do (+) brasileiro mesmo. A gente tem uma fórmula de lecionar que, por exemplo, dentro da escola pública é mui::to rígida. Não tem a..., questão do professor-aluno porque as salas são mui::to grandes, a turma é mui::to grande. Minha turma mesmo, essa turma do 2F são 40 alunos, não, 40 não, 43! Mas nunca tem mais de 20. É mui::to raro ter mais de 20. Metade sempre tá faltando! E aí, eu acho que isso desgasta mui::to o professor, desgasta muito a relação dele com o aluno. É uma das questões por eu não querer trabalhar na escola pública (+) porque a turma é muito grande e você não consegue ter um..., relacionamento tã::o próximo. Tão próximo não, mas o mínimo ali. Tipo, tá! Beleza! Dá..dá pra conviver porque a quantidade de crianças e adolescentes..., é mui::to maior do que aquilo que você poderia controlar mesmo se você fosse u::m pouquinho mais legal que se você não é muito duro que foi uma das coisas que a gente aprendeu no início do estágio com o texto da professora que foi se moldando no decorrer da carreira..., se você não é muito duro (+) se você não atinge ali um patamar que eles te respeitem sem você precisar ser muito duro, você decai e ponto! Tô aqui para lecionar e ponto! Você não se importa mais com a pessoa do estuda::nte, é só um número ali na chamada que tem que estudar para conseguir nota. Isso é uma coisa que..., precisa ser mudado, mas aí é uma questão de estrutu::ra, de governo investir, coisa que a gente não tá tendo e provavelmente não vai ter por um tempo..., e aí, porque a educação ainda é vista como um ga::sto. Então, se você vê uma coisa que é de extrema importância sendo vista como um gasto, você não vai querer investir, porque você vai tá perdendo dinheiro, literalmente. Pra melhorar não vai melhorar do dia pra noite, não..., beleza! Vou investir aqui 100 milhões. Tá! Amanhã, eu quero bom! Não! Não é assim. Você investe 100 milhões e daqui a 5 anos você vai ver os frutos desses 100 milhões. E (+) como a gente já vem de uma sociedade que é mui::to imediatista, quer tudo pra amanhã, quer tudo pra ontem. Não tem a paciência de esperar pra ver crescer, pra ver acontecer (08/11/2019, narrativa, Marge).

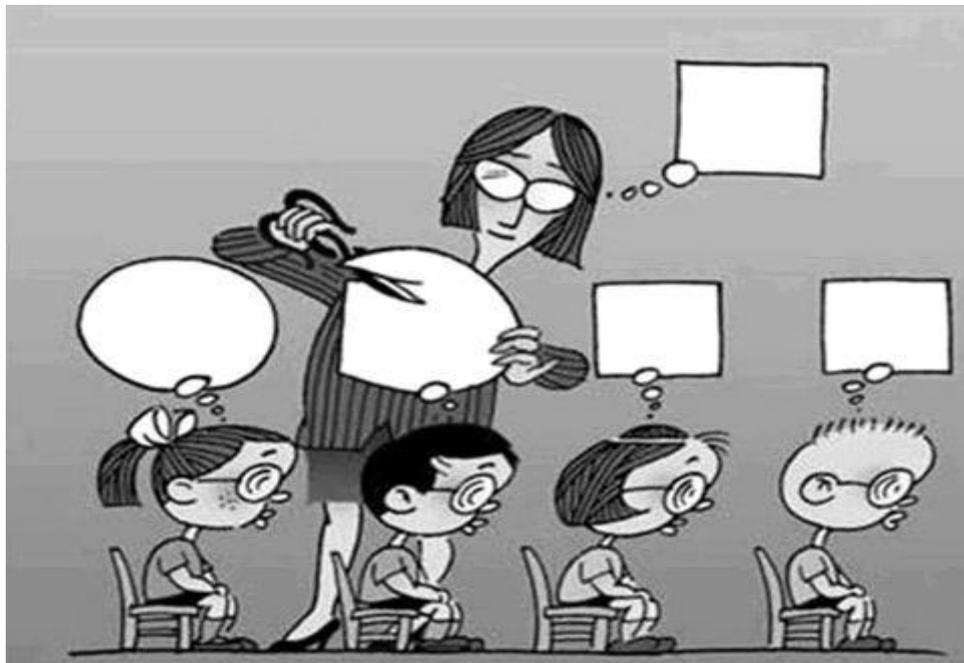
Marge comenta a respeito do professor e sua postura em sala de aula, para isso ela menciona o texto “Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil” de Assis-Peterson e Silva (2011) discutido na disciplina de estágio antes da prática de sala de aula. O artigo de Novais (2004) realiza uma distinção muito útil entre “ter autoridade” e “ser autoritário”. Jovens são inquietos e, às vezes, indisciplinados. Ser um aluno desatento, bagunceiro ou brincalhão faz parte do processo de amadurecimento de alguns jovens; é um tipo de indisciplina que o professor pode controlar com paciência e firmeza (NOVAIS, 2004 apud SCHMITZ, 2011, p.117).

Nynaeve argumenta que apesar de se passar muito tempo na escola, a maneira como se ensina não tem sido eficaz

[10] sim, eu acho que do jeito que se ensina..., essa massificação não vai levar a nada (..) não adianta (...) essa questão do ensino foi o que eu falei (+) se passa muito tempo na escola..., eu não acho que seja proveitoso, do jeito que está não é proveitoso! Cada um que tem que buscar o seu ensino..., aí fica nessa massificação de que..., esse currículo aqui tem que ser cumprido. Às vezes pro aluno não é interessa::nte aquele currículo lá, ele tem outros interesses. Ele aca::ba sendo po::dado, acaba sendo po::dado. Ele tem um potencial enorme numa outra área mas o currículo exige, a prova do ENEM exige, a prova de..., vestibular exige. Então, isso aca::ba limitando o aluno.

Eu acho que isso limita muito não o aluno, limita o ser humano, a pessoa como ser humano! Ela não pode ser ela, ela acaba tendo que se moldar aquela forma que é a forma exigida. Isso, eu acho que é pior parte do nosso ensino (+) essa massificação, essa forma::ção, deixar todo mundo certinho, igualzinho! Tem até uma.. uma *chargezinha* na internet que é muito assim, não sei se você já viu? Isso a gente pode até pode procurar depois. Tem um monte de cabeça de aluno ba::ixa, a cabeça abaixada e tem alguém em cima, como se fosse o professor, passando uma tesoura. Então, quando tem alguém que levanta..., alguém que se sai daquela (+) daquilo ali, que todo mundo tá falando, a tesoura passa e corta. Não! É pra ficar todo mundo igual! Não é pra você ter algo a mais (+) e isso, às vezes, eu acho que é o nosso ensino (08/11/2019, narrativa, Nynaeve).

Figura 4.4 - O sistema de ensino escolar público brasileiro



Fonte: Google Imagens.

Nynaeve ressalta que o currículo da escola pública, da forma que está, acaba “podando” o aluno e não permitindo que este desenvolva outras potencialidades, além do que sugere o currículo escolar. Ela também menciona que existe uma massificação do ensino na sala de aula. Diante da massificação e da universalização do acesso oportunizado pelas políticas públicas, associado ao crescente acesso às redes mundiais de comunicação e, por conseguinte, do aplainamento das informações produzido na atualidade, o sistema escolar e o professor do ensino médio vivenciam essas modificações culturais contemporâneas em seu cotidiano. Se, de

um lado, os jovens percebem o impacto das diferentes retóricas socioculturais, as quais os levam a uma mudança no seu modo de ser, de se constituir e de estabelecer sentidos a essas experiências, da mesma forma, são eles os próprios agentes a construírem novos signos, diferentes formas de existir nos espaços sociais, as quais igualmente têm influenciado a coletividade (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p.334). Conforme Oliveira (2008), a escola, e aqui tratando especificamente o ensino médio, já não se apresenta como representante único e legítimo de uma cultura a ser transmitida (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016 apud OLIVEIRA, 2008).

Na seção a seguir discutiremos as crenças das participantes a respeito da sala de aula da escola pública.

4.4 Crenças sobre a sala de aula da escola pública

Nesta seção, apresento as impressões das participantes sobre a sala de aula da escola pública. Começo pelo depoimento da participante Alice

[11] a gente chegou em sala e a gente achava que os alunos iam querer mais..., que aquilo ali que a gente tinha planejado ia ser pouco, não ia ser bom. A gente não conseguiu dar o conteúdo todo em uma aula..., porque os alunos interagiram muito com a gente, eles paravam o tempo todo e questionavam, pediam pra explicar de novo, pediam isso, pediam aquilo e a gente deu a atividade, deu o exercício e..., eles gostaram muito da aula, gostaram muito da gente..., e (+) eu achava que não ia ser tão bom assim (07/11/2019, narrativa, Alice).

No excerto acima, Alice comenta sua primeira impressão da sala de aula da escola pública como professora do EJA. Ela mostra preocupação em relação ao plano de aula, o medo que o professor tem de planejar e aquilo não ser suficiente para aquela aula ou mesmo não ser aplicável aquela turma. Almeida Filho (1993) desenvolveu a partir do modelo de Anthony (1963) o Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) no qual aponta quatro dimensões práticas, todas elas ordenadas da esquerda para a direita, numa sequência de fases: o planejamento das aulas; a seleção ou produção do material didático; as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos dentro e fora de sala; a avaliação de rendimento

e proficiência na língua-alvo até o momento. Neste sentido, podemos perceber a importância do planejamento para a condução de uma boa aula.

Alyssa fala da ansiedade e nervosismo que enfrentou em seu primeiro dia em sala de aula e usa a metáfora de apresentar um seminário para comparar o momento de encarar uma turma pela primeira vez

[12] primeira impressão da sala de aula (+) ahh..., a gente ficou be::m nervosa no primeiro dia. A gente falava.. eu falo por mim, né? porque eu estou em dupla, não conseguia nem olhar pra cara deles. Eu olhava assim.. oh, eita, tô olhando pra eles, não vou olhar, vou olhar pra outro lugar. Sabe quando cê va:i apresentar seminário e: você não consegue olhar pra cara de ninguém? É tipo aquilo e eu acho que olhar pra cara deles é pior ainda porque você percebe que ninguém tá nem aí, tá bem na cara deles que ninguém nem tá olhando pra você. É horrível! Foi essa a impressão. A turma dos adultos a gente foi.. bem, be::m mais recebidas. Eles gostaram muito da gente:, no::ssa, adoraram! Até prestam atenção, mas não entendem nada (08/11/2019, narrativa, Alyssa).

No depoimento de Alyssa, além da ansiedade e nervosismo mencionados, pode-se perceber que desde o início da experiência do estágio, ela já havia notado a falta de interesse dos alunos e a dificuldade deles para acompanhar os conteúdos ministrados.

Clarice conta como foi recebida na sala de aula e especula a visão dos alunos a seu respeito

[13] o meu primeiro dia de aula foi meio caótico. Na verdade, o..., mais caótico foi o segundo dia de aula porque assim, o primeiro dia de aula eles tavam..., oh, professora nova..., eles tavam meio que curiosos, né? Aí já no segundo dia de aula.. eu tô meio que especulando o que passava na cabeça deles. Eu (+) acredito que eles já me conheciam e eles..., me tinham como estagiária. Então, eu não tinha muita autonomia dentro de sala de aula. Eu não tava conseguindo controlar os alunos. Eu (+) tinha que elevar minha voz vá::rias vezes, então assim, ao fim das aulas eu (+) já tava be::m esgotada.. fisicamente, vocalmente, mentalmente. Então (+) esses primeiros dias foram be:m, be::m difíceis. Foi aí que eu pensei: meu deus, o que que eu tô fazendo? O que que vai acontecer? Então (+) aí foi quando eu decidi que eu precisava..., intervir, eu precisava fazer algo pra poder tentar (+) mudar pelo menos o mínimo daquilo porque eu não ia consegui::r, eu não ia conseguir! Eu não ia conseguir (+) é..., terminar o estágio daquele jeito que estava. Eu até pensei: (+) se continuar assim, eu não..., não vou querer mais (06/11/2019, narrativa, Clarice).

Clarice encontrou indisciplina por parte dos alunos e menciona que teve um sentimento bastante comum que acompanha os professores em formação nessa fase, na sala de aula, os

estagiários habitam um “entrelugar” (MILLER et alii, 2008), assim sofrem um pouco, já que na universidade eles são considerados alunos e futuros colegas e, nas escolas, ora são tratados como “professores”, ora como alunos-estagiários (MILLER, 2013).

Marge afirma ser necessário que existam investimentos diretos para esse espaço e comenta que existe uma máscara de que o inglês na escola pública não funciona, justamente para barrar investimentos por parte do governo. Nesta esfera, Zerbinati (2013) levanta que a formação insatisfatória do professor de línguas corrobora a crença de que não é possível aprender inglês na escola pública. Esse contexto reforça, dia a dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres (DUTRA; MELLO, 2004, p. 37).

[14] e a escola pública, no geral, precisa de investimento! É a única coisa que falta! Falta você ter condições de pegar um aluno que precisa e dar um acolhimento melhor porque tem merenda, tem almoço e isso é um passo muito grande. Têm crianças que só comem na escola, têm alunos daqui que só comem na escola. E (+) eu acho que é isso, a escola pública só precisa de investimento! Porque essa máscara de que a escola pública não funciona é desculpa pra barrar investimento. É a mesma coisa da saúde! Não..., a saúde não funciona, não vou dar dinheiro! Tá! Mas como é que você quer que algo funcione sem recursos? Nada funciona sem recurso (...) Ah, sim, eu tava falando de contextos, também por causa da escola particular, né? Que é sempre muito exaltada e a escola pública não. E na escola particular, a gente tem..., os mesmos problemas da escola pública. A única coisa que a gente não tem problema, é a questão de fome. Mas questão de abandono parental a gente tem, questão do aluno não saber se desenvolver na aprendizagem e os pais não aceitarem, tem muito. Tem muito da criança achar que é superior a você porque o pai tá pagando, de não respeitar (...) Na escola particular, você não tem tanta liberdade mas você é exigido muito mais (...) eu acho que essa comparação de que a escola pública é muito ruim, escola particular é muito boa, é a mesma coisa de eu olhar os Estados Unidos e dizer que quero ser igual a eles, sendo que você não tem a mesma base para comparar. Mas, você não quer ver a mesma base, você só quer ver os pontos ruins de uma e os pontos positivos de outra (...) pra mim, ver as duas coisas e comparar é muito mais fácil do que para quem tá fora (08/11/2019, narrativa, Marge).

Marge conta que o professor pode encontrar os mesmos tipos de problemas no ambiente de sala de aula tanto da escola pública quanto da escola privada. Ainda assim, ela garante que não há como comparar a escola pública e a escola privada porque a base de ambas é diferente. Em sua visão, na escola pública o professor tem mais liberdade e é exigido bem menos do que em uma escola particular.

Na análise do excerto, podemos observar que existe uma crença histórica e social de que o que é público não funciona, a mesma se aplica para diversos âmbitos. Mas qual o papel da sociedade neste contexto? A sociedade por vezes acaba reproduzindo ideias e reforçando padrões o que pode acarretar na demonização do que é público, sendo comum ouvirmos que a saúde pública não funciona, a escola pública não funciona e assim por diante. Esse tipo de reprodução torna-se favorável para o mercado. Deste modo, o Brasil que é mundialmente

conhecido por sua diversidade – étnica, cultural, biológica etc., torna-se não apenas um país diverso, mas marcadamente desigual (SILVESTRE, 2016, p. 60).

Nynaeve conta que o auxílio da professora regente na turma de estágio é extremamente importante para o planejamento de aula e o direcionamento da prática do futuro professor

[15] (...) a professora da escola foi uma..., ela nos recebeu bem, ela nos ajuda mui::to, ela mostra mais ou menos o que é pra fazer, sempre dá um feedback. Ela.. a gente dá a aula, ela não costuma interferir muito a::ntes da aula, mas depois da aula..., depois que a gente deu a aula, ela fala assim: olha, gente, isso daqui podia ser assim, podia ser assado, isso aqui não funcionou. Eles têm que fazer desse jeito, eles têm que ser guiados, eles não podem ficar muito livres durante a aula. Ela sempre dá esse feedback depois, o que eu acho interessante porque se ela falar antes, também não vai resolver porque a gente quer fazer de um jeito. Então, ela espera a gente..., fazer do jeito que a gente pensou, ela espera a gente quebrar a ca::ra pra depois falar assim: gente, faz desse jeito! Não faz do outro jeito, que vai ser melhor! Ela tá ajudando mui::to (...) no meu primeiro dia de aula como eu comentei, eu custa::va a fala::r. Na hora de corrigir as provas eu ficava: fu::lano, você tem que prestar atenção nisso, você tá errando aqui! É assim, assado. Hoje não! É tipo: menino, senta lá no seu canto! Fica quieto::to! Tem que prestar atenção porque você que tem que passar de ano, eu não preci::so disso. E na questão da prova, não adianta eu fazer o comentário do que eles precisam estudar ou não, eles nã::o olha::m. Então, é negativo, é errado. Não tem jeito! Infelizmente, chega uma hora que você tem que fazer isso (08/11/2019, narrativa, Nynaeve).

Nynaeve comenta que iniciou o estágio de uma forma, mas que ao final cedeu ao sistema de ensino que vigora no contexto público. Na seção a seguir discutirei a importância do estágio supervisionado na formação do professor de língua estrangeira.

4.5 A importância do estágio supervisionado na formação do professor de língua estrangeira

Nesta seção discuto a relevância de uma disciplina como a de Estágio Supervisionado no curso de graduação das Licenciaturas em Letras de acordo com as vivências verificadas nas histórias e relatos presentes tanto nas narrativas orais quanto nas entrevistas semiestruturadas das participantes.

Ensinar inglês na escola pública não é tarefa fácil, principalmente para professores recém-formados, inexperientes na tarefa de ensinar ou que ainda não conhecem tal contexto.

Para esses professores, o período de prática de ensino proporcionado pelo estágio supervisionado se torna o único contato com tal ambiente. Sendo assim, eles idealizam o ensino de inglês nas escolas públicas sob o ponto de vista de alunos oriundos dessas instituições ou sob a ótica de quem já ouviu falar sobre esse contexto (LIMA; PESSOA, 2010, p. 250).

Ao problematizar o estágio supervisionado de Inglês, Lima e Pessoa (2010) realizaram um estudo com quatro participantes que cursaram o quinto e último ano de Letras na Universidade Federal em Goiás e realizaram o estágio supervisionado na escola pública federal CEPAE/UFG¹⁶. Os resultados apontaram que os participantes acreditam na eficácia do ensino inglês na escola pública e que o estágio supervisionado realizado em um contexto considerado quase ideal influenciou no modo como eles perceberam o ensino de inglês na escola pública. Da mesma forma, pude observar que essa experiência também exerce influência nos desejos e expectativas das participantes.

Alice conta que a experiência não foi fácil, mas que serviu para o seu desenvolvimento profissional e o despertar da vontade de seguir a carreira docente

[16] acho que mesmo essas experiências mais difíceis acabam contribuindo muito pro nosso desenvolvimento, né? Então, acho que (+) acho que no geral, tudo é muito bom. Eu acho que num sentaria e reclamaria muito: nossa:, meu deus, hoje o dia foi horrível! Eu só quero chegar em casa e chorar! Eu não passei por isso e acho muito bom porque muitas colegas passaram..., no estágio (...) eu gosto de entrar no meio deles..., quando alguém tem alguma dúvida e tipo.. uma pessoa bem mais velha que já é muito difícil pra ela pedir ajuda, se você vê uma pessoa de 40 ou 50 anos voltando pra escola é porque ela é muito corajosa.. porque essas pessoas normalmente têm muito orgulho, é muito difícil pra elas (+) muitas dessas pessoas mais velhas, chegarem e pedir ajuda, falarem assim: eu tenho uma dúvida! Eu tenho uma dificuldade! É muito difícil, você vê o esforço que eles estão fazendo no olhar que eles olham pra você, você vê o esforço que é. Eu faço questão de abaixar e ficar na altura deles, ajudar, escrever, mostrar como é, soletrar..., várias vezes e explicar mais de uma vez porque eu sei que é muito difícil. Eu tento me colocar no lugar deles e..., ter..., nossa (+) é..., eu não me arrependo nenhuma vez de ter escolhido fazer o meu estágio no EJA. É muito gratificante! É muito diferente: porque você lida com essas pessoas que não estão acostumadas a pedir ajuda..., e pedindo ajuda pra você que é uma menina de 23 anos, maluca da cabeça e eles já têm uma vida de experiência, já têm filhos da sua idade, sabe? Eu gostei demais! (07/11/2019, narrativa, Alice).

Alice comenta que sua experiência no estágio foi muito gratificante. Além de despertar nela o desejo por seguir na profissão, ela reconhece que tenta se colocar no aluno que está regressando para a escola e ajudá-los da melhor forma possível.

¹⁶ Abreviação para Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Nos excertos da entrevista, ela comenta que achou o tempo de duração da disciplina muito curto

Pesquisadora: qual a importância de uma disciplina como a de estágio supervisionado para o professor de língua estrangeira?

Alice: ai (+) eu acho que pra formação do professor de língua estrangeira é mais importante pra tirar a gramatização da sala de aula porque a gente (+) tende a ensinar só regri::nhas. Ah, eles não sabem inglês! Vamo ensinar o verbo to be, vamo ensinar o past perfect, o participle simple, mas e..., o que você dá para eles realmente de conteúdo? Isso que a gente precisa, eu acho. Dentro da graduação, a gente não tem em nenhum outro lugar, mas..., aparentemente vai mudar. A coordenadora do curso falou que vai mudar o currículo, então não vai ser só o estágio mais. Vai mudar bastante, então eu espero que sejam mudanças melho::res que o estágio é muito pouco pra (+) a gente aprender.

Pesquisadora: você achou o tempo muito curto?

Alice: achei! Corridí::ssimo, corridí::ssimo! A gente não tem tempo assim (+) pra se preparar, para chegar na sala de aula e já vai, sabe? Acho que (+) se a gente tivesse uma disciplina antes do estágio que já entrasse nesse contexto de uma forma um pouco ma::is aprofundada, porque a gente tem Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira, mas é uma matéria de u::m semestre que é muito conteúdo em um curso de 4 meses. É mui::ta coisa que a gente devia ver em um ano e meio de curso. Eu acho que se focasse um pouquinho mais nessa área..., ia ser melhor do que ter somente o estágio. Mas eu acho que o estágio ainda é muito importante pra gente que não tem isso (07/11/2019, entrevista, Alice).

Conforme mencionado no capítulo metodológico desta pesquisa, o currículo do curso de Letras Inglês sofreu alterações bastante significativas. De acordo com o atual currículo, o aluno terá três níveis de estágio: no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e em Cursos de Idiomas. Isto garantirá que o desenvolvimento da prática do professor ocorra em várias frentes e o ajudará a atingir um tipo de formação integral, tendo em vista que este terá experiências variadas de sala de aula, o que poderá ajudá-lo até mesmo em sua decisão sobre em que setor deseja atuar.

Alyssa considera que a experiência foi válida, no entanto serviu para lhe mostrar que ela ainda não está preparada para atuar na sala de aula no contexto público

[17] essa experiência contribuiu..., para ficar claro na minha cabeça: que eu realmente ainda não tô preparada pra dar aula, pelo menos não, na escola pública (+) não sei se um dia vou tá preparada..., e essa experiência não vai me preparar, eu acho que esse estágio não é para preparar a gente, sabe? É só pra mostrar como é (+) porque a gente num sai preparado não.. é..., me mostrou que eu não tô, ainda:, e eu não sei se um dia eu vou tá, espero que si::m.. espero que um dia eu vença esse trauma que eu tô sofrendo (08/11/2019, narrativa, Alyssa).

Em sua entrevista, ela relata que considera a disciplina de estágio como a mais importante para o curso

Alyssa: é importante. Nossa (+) eu acho que é a matéria mais importante do curso! Porque ela faz a gente ver me::smo como que é a realidade nua e crua porque o curso todinho é tão li::ndo. Ah, Literatura Americana, Literatura Inglesa, Shakespeare, Morfossintaxe, sabe? É tudo lindo! Ai, a gente fica..., ah, não, quando a gente pega psicologia da educação, num sei o que..., tudo lindo! A gente acha que sabe porque eles falam: olha, você vai fazer assi::m, assi::m, assi::m! E a gente fala: eu sei fazer isso! Por que os professores não prestam hoje em dia? Por que os professores não são bons se eles estudaram isso? E aí, quando a gente entra me::smo na realidade nua e crua a gente ente::nde porque que esses professores que a gente diz que são ruins, são ruins. Porque não cabe só a eles! É to::da a sociedade que tem que mudar para aquilo ali dar certo. É o sistema de ensi::no, meu deus do céu! É sério! E sem a matéria do estágio é melhor fazer só bacharel mesmo! A matéria do estágio é um divisor de águas, mas é um trauma..., meu deus do céu! Eu acho que tinha que diminuir as horas porque só esse ta::nto que eu fiz já foi suficiente, não precisam ser tantas horas não (08/11/2019, entrevista, Alyssa).

Alyssa afirma que a disciplina de estágio funciona como um divisor de águas. É neste momento que você sai do plano das ideias e vivência a parte prática do curso. Para ela, sem o impacto desta experiência seria melhor fazer o curso de bacharelado. Além disso, ela sugere que a carga horária da disciplina seja reduzida, pois poucas aulas na sala de aula da escola pública já seriam suficientes para o professor decidir se essa é a profissão que desejam seguir ou não.

Clarice conta que aprendeu bastante com os *feedbacks* dos planejamentos que recebeu e dicas ao final de cada aula, deixando claro que o estágio serviu para que pudesse reafirmar seu desejo pela profissão. No entanto, comenta que a experiência no estágio serviu também para lhe mostrar que não é seu propósito seguir atuando na sala de aula da escola pública

[18] é (+) eu (+) quando eu comecei o estágio, eu tava imaginando que..., ele traria uma certa..., como eu posso dizer? Ele traria uma certa certeza com relação a..., se eu queria ou não continuar trabalhando no contexto público. Então, assim, comentando sobre todos esses aspectos eu acho que eu não..., não conseguiria! Estar num contexto público, responsável por todas as turmas daquela escola, eu sendo a professora de..., várias turmas em uma escola, eu acredito que eu não conseguiria exatamente tendo essa experiência no estágio supervisionado (+) eu..., tenho meio que uma certeza de que não seria saudável pra mim, na minha experiência..., mas ao mesmo tempo, essa parte de ensinar, ela foi muito positiva. Assim.. quando eu consegui::a fazer um aluno entender, por exemplo, uma coisa que ele jurava que não conseguiria entender, é mui::to bom, é muito gratificante! Então..., ser professora realmente é um objetivo e eu não mudei essa minha visão, depois do estágio. Na verdade, talvez até tenha mais.. intensificado essa minha vontade de ensinar porém num contexto mais ideal pro meu

perfil, então..., assim, eu acredito que isso também tem muito.. muita relação com o perfil de cada professor. Essa experiência foi bastante positiva com relação a (+) minha aprendizagem como professora, para minha construção profissional, tá sendo bem positivo sim. É (+) eu tô aprendendo bastante toda aula que eu planejo.. eu tô aprendendo, todo planejamento de aula que eu envio para as professoras e elas me dão um feedback, eu tô aprendendo. Todo conselho que eu peço pra.. é.. pra professora que tá em sala de aula comigo sobre como lidar com certas situações eu tô aprendendo, então assim.. é (+) isso tá sendo muito positivo (...) É (+) eu já tinha uma certa certeza porque eu já trabalhava na área antes, mas assim.. o estágio serviu pra me dar mais certeza ainda e pra me mostrar outras experiências também, né? Porque eu só tinha tido uma experiência, em um contexto escolar, então é sempre bom você ter experiência em outros contextos pra você..., saber o que..., qual contexto você se adaptaria, qual contexto você..., é (+) conseguiria se dar bem e conseguiria ser.. é.. feliz, ser mentalmente saudável. Então, eu acho que o estágio é muito importante também nesse sentido.. pra você ter diferentes experiências, principalmente porque.. a gente, normalmente, nós, formandos, nós que não formamos ainda, a gente não teve experiência no contexto público, né? A gente, normalmente, consegue ter uma experiência num contexto privado..., é.. uma minoria, mas ainda conseguimos. Então, é bem diferente..., você conseguir ter essa experiência, pra você ter esse contraste entre cada método, cada experiência (06/11/2019, narrativa, Clarice).

Na visão de Clarice, a disciplina de estágio é bastante útil pois ajuda bastante com o planejamento da aula

Clarice: eu acredito que pra mim tá me ajudando bastante na questão da preparação de aula porque a gente faz a matéria de metodologia, né? Que a gente aprende sobre os métodos e sobre preparação de aula, mas é diferente quando você está num contexto real, quando você tá preparando uma aula para pessoas reais e não só para sua professora analisar e avaliar. Então, você vai aplicar o seu plano de aula, então a partir dessa aplicação você consegue ter uma ideia (+) exatamente de como é a prática daquelas atividades que você tá fazendo. Aí entra também o método, né? Porque, às vezes, você tá pensando em..., atividades que estão mais relacionados a um método e quando você vai aplicar não dá tão certo. Então, eu tô aprendendo bastante com relação ao plano de aula! E a professora Bárbara, que é a professora que..., tá me acompanhando na turma, tá me ajudando bastante com relação a como lidar em situações em que (+) o aluno não te respeita, não tá nem aí para você. Então, eu tô aprendendo um pouco sim..., a lidar com essas situações (+) apesar de não ser sempre daquele jeito que a gente imaginou, né? Ela me passa algumas informações..., eu tento aplicar e às vezes dá certo, às vezes não. Então, isso tem me ajudado bastante (+) a manter esses conselhos dela na minha cabeça pra se um dia eu precisar..., tiver que enfrentar novamente essas situações, eu possa me lembrar desses conselhos e também dos conselhos que a professora supervisora do estágio tá me dando em relação ao planejamento de aula. Ambas têm me ajudado bastante. É bom ter esse suporte! (06/11/2019, entrevista, Clarice).

O momento do estágio para Clarice é bastante importante porque é nessa fase que o professor vai planejar e aplicar o plano de aula na escola. Segundo ela, o retorno dessa prática serve para guiar o professor e ajudá-lo a entender se aquilo que planejou funciona e está em consonância com a metodologia de ensino utilizado.

Marge diz que a experiência de estágio foi positiva e serviu para que ela mantivesse o seu desejo de continuar na profissão

[19] (...) foi uma coisa que aconteceu porque eles tiveram problema pra se inscrever no PA::S, eles mandaram o código errado e uma das meninas chegou pra mim e pediu pra eu ajudar a escrever o e-mail porque..., em português, né? Mesmo sendo em nossa língua materna, a escrita padrão é complicada. E aí, eu peguei, não..., beleza! Tirei os 30 minutos finais da minha aula.. pra poder escrever o e-mail com eles. Isso foi muito importante pra eles, uma diferença assi::m absurda, e coisa assim que..., passou, bem simples. E isso é uma das coisas que eu queria fazer e que continuo fazendo porque eu acho mui::to importante e é uma das coisas mais legais do estágio porque..., mesmo quando eu sair daqui, eu sei que se eles me verem na rua vão lembrar. Principalmente, por causa das piadas..., fazer o que, né? E isso é mui::to legal. É uma das coisas que mais contribuem para querer continuar na profissão (08/11/2019, narrativa, Marge).

Para Marge, a disciplina de estágio exerce uma certa pressão em relação ao tempo disposto e organização do plano de aula

Pesquisadora: qual a importância de uma disciplina como a de estágio supervisionado para o professor de língua estrangeira?

Marge: pressão!

Pesquisadora: pressão?

Marge: é! A questão de você ter um período de tempo cu::rto pra realizar tarefas que você só viu teoricamente (+) é mui::to eficaz ou é muito ineficaz porque ou a pessoa desmo::nta ou ela segue, assim cambaleando. Então, uma das coisas que eu achei mais importante foi o plano de aula, você conseguir montar um plano de aula sem se basear muito no livro (...) tem que ter a prática, a prática ajuda mui::to (08/11/2019, entrevista, Marge).

Marge também comenta sobre a importância do plano de aula e de como a disciplina serve para nortear o professor na elaboração do planejamento que quando colocado em prática pode ser aplicável ou não para aquele contexto.

Nynaeve comenta que a experiência de estágio é bastante importante para a preparação do professor e o capacita para enfrentar os desafios futuros que ele poderá encontrar na sala de aula

[20] é (+) eu num sabia exatamente o que esperar do estágio, eu ficava assim: será que vai ser isso? Será que vai ser assado? Eu acho que eu deixei a vida acontecer pra ver o que que ia ser. É (+) a experiência..., na primeira aula que eu de::i, mal terminei minha aula e eu tava com a boca seca. Não conseguia falar mais nada, de tamanho o

meu nervosismo. Aí foi passando..., hoje eu te::nho mais facilidade, a gente consegue falar, mas aí tem hora que dá uma vontade de..., aiii (+) assim, a gente vai passando todo di::a por um desafio, nunca vai ser igual, mas a gente vai aprendendo a lidar com eles, o que eles tão falando, como é que é, eu tô percebendo isso (08/11/2019, narrativa, Nynaeve).

Para Nynaeve, a importância do estágio se encontra na vantagem dele oferecer ao professor a oportunidade de vivenciar a realidade sala de aula, assim a disciplina de estágio supervisionado acaba por transformar-se no instrumento de mediação por excelência do dialético encontro entre o conhecimento prévio do estagiário e a construção de novos saberes (BORGES, 2015).

Nynaeve: o estágio supervisionado ele te dá uma no::ção do que você vai enfrentar na vida real. A vantagem do estágio é que você tá protegido, cê tá protegido pelo professor da UnB, da sua graduação, né? Você tá protegido pelo professor da escola, né? Então, se acontece alguma coisa, falam assim: ah, não! É estagiá::rio, tá aprendendo! Agora (+) se você vai sozinho, você tá sozinho ali, então (+) você já deveria saber de algumas coisas! O estágio supervisionado tem essa utilidade, você vai aprendendo algumas coisas..., não tudo, impossível, lógico! Mas algumas coisas você aprende, isso é importante! (08/11/2019, entrevista, Nynaeve).

A participante também menciona que existe um apoio tanto por parte do professor da disciplina na universidade quanto do professor efetivo da escola. Segundo ela, no estágio o professor em formação tem a oportunidade de aprender fazendo.

Borelli (2018) com base nas problematizações feitas acerca do estágio supervisionado em sua tese de doutorado, defende uma prática de estágio decolonial, que supere a aproximação entre universidade e escola, e promova uma resignificação epistemológica que possa tornar o estágio um espaço de fala e escuta cuidadosa (SILVESTRE, 2017; REZENDE, 2017 apud BORELLI, 2018, p. 53) de todos/as os participantes.

A seguir, veremos as ilustrações que representam a experiência das participantes no estágio da escola pública. Foram solicitadas às mesmas que explicassem o que cada imagem representa.

4.6 Ilustrando a experiência de estágio na escola pública

Conforme visto no capítulo metodológico, a fotografia esteve intimamente alinhada com a pesquisa qualitativa e, como exploraremos aqui, pode ser usada de muitas maneiras diferentes. As fotografias fornecem dados descritivos impressionantes e são frequentemente usadas para entender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente. As fotos que aparecem em um cenário em estudo podem fornecer uma boa sensação de que os indivíduos não estão mais lá ou como eram os eventos específicos nesse cenário. Enquanto as fotos fornecem uma noção geral de uma configuração, elas também podem oferecer informações factuais específicas que podem ser usadas em conjunto com outras fontes (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 141-144).

A seguir, veremos as imagens escolhidas pelas participantes que ilustram a experiência de estágio na escola pública e a explicação de cada uma quanto ao que representam. É importante destacar que as fotos foram desfocadas para manter o sigilo da identidade das participantes.

FIGURA 4.6.1 – O LADO RECOMPENSANTE DE SER PROFESSOR



Fonte: arquivo cedido pela participante Alice.

Convém lembrar que Alice tem 23 anos, estudou em escola privada, ingressou na graduação em 2014. Ela contou que tem uma tia que é casada com um americano e mora em Laurel, Maryland. Quando eles vinham para sua casa, quando era bem pequena, ela ficava curiosa sobre o que seu tio estava falando. Essa foi sua motivação para pedir ajuda a sua tia. Ela começou a ensiná-la e depois convenceu seu pai a colocá-la no curso de inglês. Ela estudou dos 8 aos 14 anos o curso da Cooplem Idiomas, depois continuou por conta própria. A escolha do curso de deu porque ela achava que seria uma boa professora, gostava de ensinar e o inglês era a matéria que ela mais gostava. Aquilo fez sentido para ela. Alice considera que a aplicação de uma língua estrangeira no currículo da escola seja algo importante, mesmo que eles (os alunos) não vejam dessa forma; é um meio de trazer um pensamento diferente. Ela nunca atuou em sala de aula antes da experiência do estágio e afirma o seguinte: *“A experiência com a turma do EJA foi sensacional. Os alunos adoraram passar essas nove semanas coma gente, pelo que nos disseram e ver o progresso deles durante esse período foi muito gratificante”*.

FIGURA 4.6.2 – ACABOU A LUZ



Fonte: arquivo cedido pela participante Alyssa.

Convém lembrar que Alyssa tem 24 anos, estudou em escola pública, ingressou na graduação em 2016. Alyssa relata que seu interesse pelo idioma surgiu naturalmente, pois sempre preferiu filmes legendados e gostava muito de saber mais sobre outras culturas, como o que ela mais via pela *TV* eram programas americanos como *Master Chef*, *Say Yes to the Dress* e etc. Acabou se interessando pela língua também e assim foi querendo aprender a falar. Começou a estudar sozinha por meio de sites gratuitos e a se interessar mais pela matéria de inglês na escola, as pessoas de sua família também a apoiavam sempre comprando materiais para que ela pudesse estudar em casa. Ela escolheu o curso de Letras porque ainda não sabia o que queria fazer, achava que era muito cedo ainda, então entrou na UnB fazendo o curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA) e no meio do caminho decidiu trocar pelo curso de Letras Inglês porque viu que era algo com que tinha mais afinidade depois de construir uma visão de mundo mais ampliada dentro da universidade. Sempre amou aprender novas línguas e o curso pareceu muito interessante depois que ela viu a grade cheia de Literatura Inglesa e Americana. Para ela, inserir uma língua estrangeira no currículo da escola é importantíssimo, pois não podemos deixar que nossos alunos fiquem apenas presos no “nosso mundinho”, devemos mostrar pra eles que existem outros países e culturas, outro modo de pensar, outras línguas e que tais coisas não são exclusivas, podem ser de conhecimento de todos eles. Ela acredita que esta seria uma oportunidade de mostrar na prática o que a geografia e a história nos contam, mostrar isso através do ensino da língua estrangeira e trazer os alunos para mais perto de tais realidades. Alyssa não possui experiência trabalhando em sala de aula, exceto no estágio. Na foto ela explica que: *“acabou a energia, a gente tava super feliz que não ia mais ter aulas mas ao mesmo tempo não podíamos perder as horas de regência no estágio, então ficamos na sala esperando a energia voltar mais tarde. Isso resume bem a experiência, a gente no escuro tentando fazer alguma coisa direito”*.

FIGURA 4.6.3 – A CONECTIVIDADE COM OS ALUNOS

Fonte: arquivo cedido pela participante Clarice

Vale lembrar que Clarice tem 22 anos, estudou em escola privada, ingressou na graduação em 2015 e já trabalha em instituição particular de ensino de línguas. Clarice começou estudar a língua na Ensino Fundamental e logo depois, pediu a sua mãe que a matriculasse em um curso de inglês pois na escola ela sentia que não estava progredindo mais. Ela relata que sempre teve muito interesse por línguas estrangeiras, mas não pensava em lecionar, e após ter a experiência de entrar em uma sala de aula, durante sua primeira graduação em LEA, ela decidiu fazer uma segunda graduação para poder atuar na área, pois havia sido uma experiência ótima e com a qual ela se identificou bastante. Na sua visão, a inserção de uma língua estrangeira no currículo da escola pública é muito importante, no entanto, exige reformulações para que alcance um nível de efetividade satisfatório, já que a atual situação não é ideal. Sobre a imagem, ela comenta: *“Essa foto vai me lembrar sempre a conexão que eu consegui criar com os alunos, eles me surpreenderam muito com toda receptividade e confiança que eles tiveram com relação a mim. Apesar dos momentos difíceis, eu vou guardar com carinho essa lembrança”*.

FIGURA 4.6.4 – O DOMÍNIO DA SALA DE AULA

Fonte: arquivo cedido pela participante Marge.

Vale lembrar que Marge tem 24 anos, estudou em escola pública, ingressou na graduação em 2016. Já possui experiência em sala de aula em uma empresa particular. Marge afirma que seu interesse pelo inglês começou quando fez um curso no CIL, ela gostou muito da didática da professora e do idioma em si. Antes de decidir cursar Letras Inglês, ela cursou Engenharia Mecatrônica por quatro semestres, mas não se identificou com o curso, nem com a área em que poderia trabalhar e como desde cedo dava aulas particulares e já conhecia o idioma, decidiu trocar o curso por Letras Inglês em 2/2016. Para ela, inserir uma língua estrangeira na grade escolar é extremamente necessário pois diversos estudantes só têm contato com o idioma na escola, em sua maioria não podem pagar cursos de inglês ou qualquer outro idioma. De acordo com ela, esse acesso possibilita uma nova janela de possibilidade na vida desses estudantes. Quando questionada sobre o que representa a imagem que ilustra sua experiência de estágio ela explica: *“A imagem representa a participação deles e aceitação da gente (eu e*

Nynaeve) como professoras. Já estava em nível muito bom e eles se sentiam a vontade para realizar as tarefas propostas no quadro, mesmo que pudessem errar.”

FIGURA 4.6.5 – TEACHERS BE LIKE



Fonte: Google images (enviada pela participante Nynaeve).

Vale lembrar que Nynaeve tem 35 anos, estudou em escola pública, ingressou no curso em 2016. Não possui experiência na área de ensino de línguas, exceto durante o estágio. Nynaeve diz que quando era criança, falaram para ela que era importante estudar uma língua e seus pais a matricularam num curso de inglês quando ela tinha uns 11 anos de idade. Depois, ela foi adquirindo interesse pela língua por saber que havia livros, músicas, filmes e jogos em inglês. Para que ela pudesse entender do que eles tratavam, precisou aprender o idioma. Ela fez a escolha do curso por questões práticas: primeiro porque segundo ela os boletos (infelizmente) não se pagam com energias positivas e boas vibrações e, na sua visão, mesmo não sendo o

salário mais honesto para um profissional de nível superior, o profissional de Letras sempre tem opções de emprego. Em segundo porque ela não sabe lidar com o Português, por isso escolheu o Inglês. Nynaeve ainda não se vê dando aulas ou se sentindo realizada profissionalmente, mas considera que seja bom que tenha língua estrangeira no currículo da escola. Apesar de uma carga horária bastante alta (o que a faz questionar sua efetividade), ela enxerga a língua como forma de expressão da subjetividade (e objetividade) humana, estando atrelada a cultura de um povo. Considera importante que as pessoas saibam que há outros mundos além do que habitam. Por essa ótica, poderia ser qualquer língua. Ela diz que o aluno poderia escolher aquela que lhe chama mais a atenção ou que ele julga ser a mais importante para ele. Ao questioná-la a respeito de algo que representa sua experiência no estágio, ela me enviou a imagem acima e comentou: *“esse meme me representa muito, pois no primeiro dia de aula há todo um preparo físico, visual, psicológico... no meio do estágio, eu quase enlouqueci, queria matar todos os meus alunos, queria matar os professores orientadores (risos)... no final era o momento "Estou de boas". Acabou! Entre mortos e feridos, salvaram-se todos”*.

4.7 Análise das entrevistas semiestruturadas individuais

Por meio das entrevistas foi possível analisar a posição das participantes em relação a de que forma o estágio (des)construiu o desejo pela profissão e entender como isso ocorreu. A seguir faço uma análise do excerto da entrevista de Alice na qual questiono se a experiência no Estágio Supervisionado ajudou a construir ou a desconstruir o desejo pela sua profissão

Pesquisadora: então, a primeira pergunta é: você considera que a experiência no Estágio Supervisionado te ajudou a construir ou a desconstruir o desejo pela sua profissão? Justifique.

Alice: eu (+) será que tô falando alto o suficiente? É..., eu acho que me ajudou a construir mais em cima da ideia que eu já tinha sobre a experiência de ensino e sobre..., o que era uma sala de aula, como era lidar com alunos de verdade. A experiência que eu tinha com aulas era aula particular e quando você tem um aluno na sua frente é completamente diferente de ter uma sala inteira na sua frente. A experiência do planejamento não foi tão diferente porque eu já tinha planejado aula antes, então..., foi mais ou menos a mesma coisa! Só que (+) colocar experiências pra turma toda interagir..., isso foi uma coisa que aprendi muito com o estágio! E aí colocou um tijolinho a mais no que eu já tinha de aprendizado.

Pesquisadora: por que te ajudou a construir?

Alice: porque... eu (+) antes de começar no estágio, eu não queria dar aula!

Pesquisadora: você tinha essa ideia de não querer dar aula mesmo estando em um curso de licenciatura?

Alice: mesmo estando no curso de licenciatura..., porque eu acho que (+) a gente como professor ainda é muito assim (+) desvalorizado em todas as áreas, não só o salário: baixo, o desrespeito em sala de aula, que na maioria das vezes acontece com os alunos, mas também na sociedade! É muito triste! E eu (+) ficava muito mal pensando nisso e em todos os problemas que eu já tenho, eu pensava que era melhor não, sabe? Melhor não começar a dar aula, não: (+) ser professora efetivamente pra não sofrer mais. Mas eu acho a melhor profissão que alguém pode ter (+) se a pessoa realmente gosta disso, se gosta de dar aula e passar as experiências dela..., o conhecimento para os alunos, eu acho que de verdade, de verdade mesmo, essa é a melhor profissão que alguém pode se dar o trabalho de ter. Mas..., depois do estágio, eu fiquei pensando em realmente seguir:, em dar aula de verdade. Mesmo que eu não fique aqui, eu vou tentar..., seguir dando aula. Mudou um pouco: minha visão (07/11/2019, entrevista, Alice).

Alice chama a atenção para a desvalorização salarial e para as condições de trabalho ofertadas pela profissão de professor, o que pode gerar a frustração ou insatisfação desse profissional. Zeichner (2003, p.16) defende a necessidade de melhorar a educação para diferentes grupos da sociedade, relacionando essa ação à melhora dos salários e das condições de trabalho dos professores do mundo inteiro.

A seguir, Alyssa comenta que a sua experiência a ajudou a (des)construir o desejo por seguir na profissão docente

Alyssa: ajudou a construir e a desconstruir ao mesmo tempo porque: eh (+) tipo, a gente olha para eles e a gente vê que eles não têm a mínima vontade de aprender nada..., eu vou falar como se num tivesse gravando porque senão eu vou tentar falar bonitinho..., por exemplo (+) construí: me dá vontade de mudar aquilo ali, entendeu? porque o jeito que tá funcionando..., do jeito que tá indo, não tá dando certo, sabe? E além de não tá dando certo pra eles, não tá dando certo pra gente como professora. E a desconstruir..., é que eu percebi que eu não quero, eu tô: em pânico! Eu não quero: ir pra sala de aula de adulto e nem de adolescente! E antes, eu achava que era só de adolescente que eu não queria, mas de adulto também, eu fico um pouco horrorizada..., mas é uma coisa pessoal minha que.. eu não tô conseguindo vencer a minha própria timidez e tal. E como eu já trabalhei com criança, eu senti que (+) antes, eu ficava mais à vontade porque a criança não olha pra você te julgando: “nossa, essa daí não sabe”. E o adulto não, sabe? Inclusive:, durante algumas aulas, a turma do EJA lá, dos adultos, eles ficavam tipo: “ah, mas não é melhor você fazer assim?”, “Não é melhor você fazer isso?”, “Não é melhor você trazer um slide professora que já tem tu:do?”. E eles têm tipo aquele instinto, tipo patê: rno, mate: rno, por serem mais velhos e a gente mais nova, de quererem ficar dizendo como a gente deve fazer a aula pra eles, entendeu? E eles ficam me: smo pensando, vocês não tão sabendo, né? Eles fazem umas perguntas assim..., que: é pra pegar a gente, sabe? Desconstruí:, totalmente. Eu cheguei em pá: nico aqui, na segunda-feira. Eu nem sabia que eu tava tã: o chateada, mas eu cheguei e comecei a chorar aqui contando como que foi.

Pesquisadora: O que aconteceu?

Alyssa: (...) aí (+) eu comecei a dar aula e eu olhava pra cara deles e eles tavam meio assim, a outra..., no mundo da lua olhando pro nada e eu, gente? E aí tínhamos levado um negócio de *Family tree*: e a gente pensou que ia ser legal porque eles iam falar,

tipo: ah, minha *grandmother* se chama num sei o que...a gente ia fazer a *Family tree* deles no qua::dro. A gente achou que aquilo ali::, eles iam ficar su::per interessados, mas não ficaram! Porque a professora queria que a gente..., entra::sse no universo deles, né? Aque::la coisa do Letrame::nto, tem que trazer coisa da vi::da do aluno, a gente pensou: a família! Só que não! Porque todo mundo começou a ficar incomodado porque ninguém queria falar de família porque ninguém tem família direito.

Pesquisadora: nossa...

Alyssa: e a gente..., assim, foi horrível! Aí a menina já começou: ah, não! Pai não põe! Eu num quero falar do meu pai! Ela já começou a ficar nervo::sa e eu já fiquei: pronto! Toquei na ferida da aluna, sem nem (+) sabe? Eu só tava tentando te ensinar a falar *father*, mas aí como você não tem pai, agora você não vai aprender a falar pai porque você não tem pai e aí todo esse negócio de letramento já tá me enchendo o saco porque (+) a gente tenta inserir, mas é tâ::o delicado, sabe? A gente tem que ficar selecionando um assunto, porque tal assunto pode (+) pegar ali na ferida de alguém, tal assunto pode causar muita polê::mica. Mas aí um assunto que é neutro, ninguém se interessa! É mui::to difícil escolher assunto! (...) Foi um desa::stre! Foi um desa::stre, sabe? Aí a gente voltou para casa be::m caladinha no carro porque a professora que traz a gente, como é a noite, ela traz a gente. Aí ela começou a falar: ah, gente, num sei o que, não fiquem tristes, bá bá bá. Quando é no começo é assim mesmo, tem que trazer assunto, tem fazer warm up, num sei o que, num sei o que..., e a gente be::m tristes assim, ca::ladas. Saindo do carro da professora, entrei aqui e a primeira pessoa que eu vi que tava aqui em casa eu comecei: ah, meu deus do céu! Eu não quero ser professora! porque eu escolhi essa profissão? Comecei a chora::r e assim..., eu ne::m sabia que eu ta::va me sentindo tâ::o mal assim. Era um sentimento tâ::o novo, assim a primeira ve::z que eu sentia, eu num sei nem dar nome..., para o que eu ta::va sentindo porque eu queria ta::nto ensinar alguma coisa pra eles, mas não tava dando certo! Nada! Nada, que você leva! Não dá certo! Você tenta levar coisa legal e não dá certo! Você leva coisa que é muito fácil, eles falam: é muito fácil! Se você leva coisa que é muito difícil, eles nem tentam fazer. Ninguém tá interessado em aprender inglês ali (+) e não é só ali::, eu acho que em outras escolas também..., o pessoal não dá muita atenção! E a gente tem que fazer mala::barismo, levar um mo::nte de coisa para chegar lá (+) e ningué::m (+) tá nem aí! É horrível! É horrível! Eu tô mui::to desapontada! Eu acho que pra mim..., já deu a experiência! Ainda faltam umas três aulas (+) mas, eu já foi suficiente para mim! Eu já tô (+) nossa, só de pensar que segunda-feira eu vou ter que fazer i::sso de novo::, pode ir para próxima (08/11/2019, entrevista, Alyssa).

A postura indisciplinar da LA se articula aos Estudos de Letramento, que contribuem para nossas pesquisas, pois entendem as práticas de letramento como práticas sociais situadas, que variam segundo as instituições, os participantes e as relações de poder que as sustentam e, portanto, não são universais. Em outras palavras, entendemos o letramento como sempre relacionado à situação de comunicação em que a escrita desempenha um papel na interação, dependente dos elementos que constituem essa interação e do contexto sócio-histórico em que ocorre. (BARACAT DE GRANDE; CURADO VALSECHI; ASSIS DIAS VIANNA, 2019). Alyssa acredita que além da proposta de levar o que pertence ao mundo do aluno para a sala de aula, é necessário que o professor também apresente um mundo novo e ele encoraje seus alunos a explorar esse mundo e mostre a eles que existe um mundo de coisas novas, cheio de possibilidades, línguas e culturas lá fora. Para Alyssa é importante que os alunos conheçam aquilo que está além de sua realidade também.

No excerto a seguir, Clarice fala que a experiência no estágio serviu para reafirmar o desejo pela profissão, mas que no entanto tiveram alguns momentos de frustração ao longo desse caminho

Clarice: ham, construir! Com certeza, sim! Porque eu (+) tô gostando bastante de aula, eu já dava aula anteriormente e eu sempre gostei bastante. É..., a partir do momento que eu comecei a entrar em sala de aula, eu percebi que realmente não era uma coisa que eu tava meio que incerta (+) ou que eu não tinha certeza, mas que era uma coisa que eu queria mesmo e gostava, então o estágio serviu para me abrir os olhos quanto a isso porque todo o processo desde a montagem de slides, tanto quanto o plano de aula, eu gosto bastante dessa parte, apesar de às vezes ser um pouco frustrante..., quando você vai colocar em prática, principalmente, no contexto público. Eu gosto bastante desse processo, tanto porque eu gosto bastante da língua quanto porque eu fico pensando em qual o efeito isso vai ter para os alunos, então (+) ao mesmo tempo em que eu estou planejando aula, dando aula, eu tô estudando inglês que é uma coisa que eu gosto bastante (06/11/2019, entrevista, Clarice).

Assim como no discurso de Clarice, Ribeiro (2003) e Borges (2004) registram o sentimento de frustração com a profissão de docentes, só que no contexto da rede pública de São Paulo e o descaso com o ensino de LE que acontece no setor público.

Para Marge, a experiência no estágio a ajudou a reafirmar o desejo por sua profissão pois é algo que ela se identifica em fazer

Marge: então, é muito chato. É complicado, nossa (+) é muito difícil! Mas eu gosto muito de dar aula, sempre gostei muito! Lecionar pra mim por mais..., que eu tenha dificuldade é uma coisa que eu gosto bastante, é uma coisa que eu faço de verdade porque eu gosto! Sabe aquele clichê de ensinar por amor? Claro que não, quero dinheiro! Mas..., é uma coisa que eu gosto de fazer (...) construir, que é uma coisa que eu já esperava, né? Tipo, eu estudei a vida inteira em escola pública, então a questão do choque ele é muito menor porque eu já convivi nesse contexto, né? (08/11/2019, entrevista, Marge).

As crenças dos professores advêm principalmente de suas experiências profissionais (COSTA, 2007). A experiência anterior de Marge a ajudou a aceitar e a compreender a situação atual do ensino público. Em outras palavras, as experiências (anteriores e presentes) estão ligadas intimamente com as crenças, assim as experiências contribuem para a construção das crenças.

Nynaeve também compartilha da opinião de Alyssa ao dizer que a vivência no estágio ajuda a construir e a desconstruir o desejo por sua profissão

Nynaeve: ajuda a construir, mas ao mesmo tempo ajuda a desconstruir. Tudo depende! Isso foi o que eu aprendi nessa minha segunda graduação. É bom porque é uma experiência profissional, você lida com os alunos. É horrível porque você que tem que matar parte deles quase todos os dias. Mas assim, é bom! É importante! Tem que ter realmente o estágio porque..., você se formar e cair direto no mercado de trabalho é impossível! Não tem condição! Com o estágio (+) você tem..., a supervisão do professor, você tem a ajuda tanto do professor da UnB, quanto do colégio. Isso ajuda muito! Ajuda pra caramba você a se formar profissionalmente porque aí depois..., quando você vai pro mercado de trabalho (+) mudando do trabalho, ele (+) você já tem uma noção do que você vai enfrentar (08/11/2019, entrevista, Nynaeve).

A política de formação de professores, implementada nas últimas décadas, deve ser entendida como estratégia do denominado ajuste estrutural, que direcionou as reformas do Estado no plano político institucional e no plano econômico-administrativo. Portanto, está inserida em uma perspectiva de adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema capitalista. Na análise dos documentos oficiais, fica evidente que se está constituindo no campo da formação uma nova institucionalidade, cujas premissas ancoradas na formação por competências e na lógica que lhe é associada, possibilita a criação de novos dispositivos na gestão da formação inicial e continuada (CASTRO, 2005, p. 473).

Quando questionadas a respeito dos desejos e expectativas da profissão, as participantes responderam

Pesquisadora: segunda questão: quais os desejos a respeito de sua profissão? Poderia descrever algumas de suas expectativas?

Alice: hum (+) eu não sei se eu tenho alguma expectativa porque (+) eu acho bom seguir assim sem expectativas porque aí eu não me decepciono! Eu deixo..., eu deixo as coisas seguirem, sem pensar muito nisso. Porque se não a gente sempre sofre, né? Quando fica achando: ah, vai ser um parafuso! Igual muitas colegas falaram no primeiro dia do estágio que..., achavam que ia ser muito interessante, uma experiência construtiva e que esperavam isso e isso e isso dos alunos (+) e isso e isso e isso de si. Eu acho que é (+) muito pra você colocar em cima de você, então eu sigo sem expectativas, mesmo que o estágio tenha mudado a minha visão e feito eu ter um pouquinho mais de vontade..

Pesquisadora: de atuar em sala de aula?

Alice: de atuar em sala de aula. Mas expectativas pra frente (+) eu acho que não tenho! Deixa a vida seguir. Se for pra dar aula, eu vou. Se não..., outra coisa vai aparecer. E (+) os meus desejos (+) eu acho que (+) seguir dando o melhor de mim porque muitos professores fazem 20 anos de carreira e..., chegam lá na frente desmotivados. Simplesmente, querem abrir mão de tudo e dar aula sem dar tudo de si pros alunos.

Eu acho que (+) eu espero que eu e todos os outros::s colegas possam continuar assim, como a gente começa na graduação, com essa vontade de ensi::nar, passar conhecimento para os alunos, tentar colocar alguma coisinha a mais além do conteúdo na cabecinha deles. Eu acho que esse é um dos desejos.

Em seu discurso, Alice sugere que o professor deva manter a gana e vontade de ensinar que possui logo ao ingressar no curso. Além disso, demonstra preocupação em querer levar além dos conteúdos da sala de aula. Em sua visão ensinar valores também faz parte do papel de um bom professor.

Alyssa demonstra vontade de seguir atuando em outras áreas que estejam relacionadas com o uso da língua, mas não necessariamente com a sala de aula da escola pública

Alyssa: hum (+) eu tenho expectati::va de conseguir entrar em uma escola de ensino infantil mesmo, tipo a Thomas Jefferson, alguma coisa assim. Quero fazer um mestra::do também (+) talvez, até um dia dar aula na UnB, né? Pra pessoas que realmente querem escutar o que eu tô falando e aprender alguma coisa. E (+) sei lá..., talvez entrar no ramo de outras áreas assim, tipo hotela::ria, qualquer coisa pra não ter que entrar numa sala de aula..., do ensino médio..., do EJA (+) da escola pública. Sério!

Após sua experiência na sala de aula do EJA da escola pública, Alyssa garante que não quer seguir atuando no espaço público e que caso continue atuando como professora, será no contexto privado de ensino mais voltado para o ensino bilíngue infantil.

A participante Clarice em seu discurso fala do desejo de continuar se aperfeiçoando cada vez mais ao longo de sua carreira

Clarice: é (+) com relação a profissão no geral (+) é (+) assim, eu pretendo me aperfeiçoar muito mais, eu estudo inglês há quase 10 anos e eu vejo que tem mui::ta coisa ainda que eu preciso aprender para ensinar porque não basta apenas você saber porque eu acredito que uma expectativa profissional seria continuar estudando mais para saber lidar com situações onde eu tenha que (+) ensinar mesmo pessoas com dificuldade, etc., então isso foi até uma..., percepção minha dentro de sala de aula durante o estágio e durante o meu trabalho mesmo formal. E (+) perceber que realmente não acaba! a parte dos estudos do professor nunca acaba! Então (+) eu (+) não estou satisfeita atualmente com a minha performance como professora porque eu acredito que eu posso melhorar bastante. Então, seria..., um objetivo melhorar o máximo possível, estudar ma::is para isso mesmo, para alcançar um nível que eu esteja satisfeita..., medianamente com a minha performance.

Clarice diz que não está satisfeita com o seu desempenho e que pretende melhorar e se manter sempre atualizada a respeito do processo de ensino e aprendizagem do idioma que leciona.

No excerto a seguir, a participante Marge expõe que já atua dando aula e expressa que tem preferência por um público em específico

Marge: então..., eu (+) apesar de trabalhar com adolescente aqui na escola, eu dou aula para criança. Eu gosto muito da área infantil, então no futuro eu pretendo seguir a..., área de pedagogia, fazer a complementação de pedagogia e lecionar inglês para crianças! Porque eles são (+) não que os adolescentes não sejam carinhosos, não sejam atenciosos, mas a fase deles é mais gostosa de lecionar, eles são mais abertos para aprender. A questão de (+) tá ali mais empenhado, eles têm mais facilidade porque para eles é a fase de brincar. Tá! Tô na escola, mas não é uma coisa tão rígida. Tenho que tá aqui mas não é forçado como os adolescentes que já sabem que não querem estar ali: (...) então (+) eu quero..., eu quero entrar logo.. como professora no mercado de trabalho porque eu ainda tô como auxiliar, mas eu quero já assumir uma sala de aula, assumir turmas e trabalhar mesmo como professora. Isso é uma das coisas que eu mais quero no momento!

Em seu depoimento, Marge deixa claro que se identifica com a área, pretende continuar atuando na profissão, no entanto quer trabalhar com a educação infantil do contexto privado de ensino.

Nynaeve comenta que o seu maior desejo para a carreira docente no momento envolve o fator econômico

Nynaeve: cara (+) desejos (+) no momento, eu quero pagar os meus boletos. Esse é o meu maior desejo! (...) o ideal no mundo perfeito, seria que todos eles..., se dedicassem, mas do jeito que tá o nosso ensino não tem muito o que fazer! Você fica 200 dias letivos em sala de aula, não é efetivo! Você fica muito tempo em sala de aula (...) é impossível, eu acho impraticável. Chega um momento que fisicamente, mentalmente, você já não dá mais conta! Então assim, eu não sei mais se eu tenho desejo (+) não sei. Expectativas, eu me formo agora no final do ano, graças a Deus! É expectativas..., não sei (+) expectativa, é? eu não sei se vai dar certo, se vou acabar entrando no sistema. Porque a gente acaba correndo o risco de entrar no sistema. E se você entra não tem jeito!

Pesquisadora: o sistema de escola pública?

Nynaeve: o sistema (+) usando o termo bem (+) o sistema da matrix mesmo, essa coisa. Você tá indo, você tem que seguir o fluxo mesmo porque senão você não vive! Então assim, a gente acaba caindo nesse sistema, por mais que você questione isso na universidade, as coisas seguem um fluxo independente de você aceitar ou não.

Nynaeve possui uma visão mais pragmática, ela fala de necessidades mais urgentes como a de pagar contas e acredita que mesmo estando em um curso que incentive a reflexão da prática docente, pode acabar se inserindo no sistema vigente. Araújo de Oliveira (2011) em seu texto “A matrix de LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento” explica que existem três frentes possíveis para mudança na forma como se ensina uma LE: a) a da iniciativa governamental; b) a da “popularização” das questões linguísticas na sociedade; c) e a do empenho desta na reivindicação de melhorias para o ensino (de LE) e valorização de educação linguística.

Questionei as participantes se depois do estágio, elas pretendem seguir na carreira docente. Alice responde que possui a opção de atuar tanto aqui no Brasil quanto no exterior

Pesquisadora: bom, a terceira pergunta: depois dessa experiência de estágio, você pensa em seguir a carreira docente lecionando num contexto público? Justifique.

Alice: bom, se eu for no contexto de que eu posso ficar aqui...

Pesquisadora: você tem a possibilidade de ir para outro lugar?

Alice: tem (+) eu não sei como falar isso (+) tem a probabilidade de eu não ficar no Brasil. Mas mesmo assim, eu ainda penso em seguir dando aula no contexto público. Até porque para onde eu penso em ir não tem outro contexto, o contexto particular não existe. Eu seguiria dando aula nesse meio, mas se eu ficasse aqui..., eu acho que sim! Porque os alunos precisam be::m mais. Eles precisam (+) que os professores estejam lá para eles, eles precisam que os professores se impo::rtem. Eu percebi isso muito na experiência com (+) os alunos adultos, eles falaram isso no primeiro dia que a gente foi lá. Eles reclamaram com a professora supervisora..., eles falaram pra ela que eles achavam horrí::vel que alguns professores simplesmente enchiam o quadro, sentavam na cadeira e ficavam mexendo no celular na mesa deles, sabe? E não se importavam. E (+) eu sei que isso não acontece só no EJA, eu sei que é assim no ensino regular também porque meus irmãos..eu não estudei no ensino público, mas meus irmão estudaram. Eu conheço vá::rias pessoas que vieram pra mim e me falaram quando eu perguntei..., porque depois dessa experiência no EJA, eu fui perguntar (+) para os meus irmãos como era no Ensino Médio. Eles falaram que era be::m assim, às vezes, principalmente, com professor de língua estrangeira. Eles enche::m o quadro..., colocam um monte de regra, um monte de coisa, texto pros alunos copiarem e sentam na sua mesa e ficam mexendo no celular ou então ficam no corredor conversando com outro professor. Então, eu acho que (+) eles precisam ma::is, precisam bem mais. E pra gente, como profissional da educação é o nosso dever ir pra onde precisam mais, né?

Alice que antes do estágio não pensava em seguir a carreira docente hoje possui um discurso diferente e julga que o professor pode transformar a realidade dos alunos de alguma maneira. Neste sentido, o estágio pode ser considerado de fundamental importância na construção social e cultural do conhecimento dos alunos/professores e como um fator de impacto e de transformação nas crenças pedagógicas presentes nas falas (SIMÕES, 2011).

A participante Alyssa afirma que gostaria de atuar no setor público, mas explica que não tem mais forças o suficiente para continuar atuando nesse contexto

Alyssa: no conte::xto público (+) eu até tenho vontade assim, mas acho que não tenho forças! Isso acabou comigo demais!

Pesquisadora: O estágio? Essa experiência?

Alyssa: sim, eu fiquei: ge::nte? eu não tenho talento para (+) é a profissão mais difícil do mundo! Sério! Eu acho que um mé::dico, um advoga::do, um engenheiro e um professor..., antes de todos eles! porque (+) você tem que enfiar na cabeça de alguém que não que::r..., aprender nada. E você tem essa responsabilidade! porque se no final do ano, ele não tiver aprendido nada a culpa é sua! E eles não querem! Você fa::la, fa::la, fala e 15 por cento de tu::do que a gente falou fica na cabeça deles. Eu acho que a gente falou to::do o contexto de *Family tree* e eu acho que a única coisa que deve ter ficado na cabeça deles foi: *Family*! Num sabe o que é *father*, num sabe o que é *brother* (+) A gente tava ensinando como quem ensina..., vocabulário pra..., como quem ensina vocabulário pra gente do primeiro nível de inglês..., do cursinho. Olha..., isso aqui é *father*! Isso aqui é *mother*! E nem isso (+) então, se eu entrar um di::a no ensino público, daqui a muito tempo, até eu supera::r esse trauma, vai ser pra mudar mesmo! Eu não sei nem se isso é possível, tipo se eu passar num concurso e falar: olha, essa aqui vai ser sua turma de inglês! E eu puder entrar lá e fazer do jeito que eu quiser.

Alyssa acredita que não tem capacidade para atuar na sala de aula da escola pública, a menos que ela consiga superar o trauma das vivências do estágio e caso, algum dia, venha a ingressar no setor de ensino público ela tenha liberdade para fazer diferente.

Clarice já tinha certeza quanto ao fato de não querer atuar no setor público, esta veio a se confirmar ainda mais com essa experiência de estágio

Clarice: é (+) assim (+) eu de::sde antes já tinha meio que um plano traçado quanto ao ensino de inglês. Eu já tinha um plano antes do estágio antes de (...) de dar aula em cursinhos onde seguem um método com o qual eu me identifico. Então, eu acredito que essa questão do método..., ele pesa bastante e o contexto também pesa bastante..., essa questão do (+) ai como eu posso explicar? Essa que::stão do perfil dos alunos porque você (+) eu, como trabalho em um curso privado de inglês, eu consigo ver esse contra::ste entre alunos que são aqueles que, nem sempre, né? Claro que a gente não pode generalizar, mas eu percebo que no contexto privado..., os alunos eles tão mais..., motivados, eles tão ma::is preparados pra..., aula de inglês. E no contexto público é diferente..., porque eles vão sem base, não tem base, então isso desmotiva eles. Eles não têm motivação para aprender aquilo que você tá ensinando ali naquele momento! Então, por exemplo, eu tô dando aula pro 2º ano, então (+) se esses alunos não têm uma base desde o primeiro ano é muito difícil você ensinar, você progredir com matérias que precisam de um conhecimento prévio. Então, é uma coisa que eu percebo mui::to (+) essa deficiência mesmo (+) uma deficiência que eles já trazem desde o..., ano anterior. Enfim, eu (+) tive muita dificuldade em relação a isso e eu até acredito que (+) essa questão de desmotivação dos alunos acaba criando um ambiente às vezes, meio (+) como eu posso dizer? Estressante!

Pesquisadora: para o professor?

Clarice: é.. para o professor! Porque os alunos por não estarem motivados eles não vão prestar atenção na sua aula, eles não vão (+) talvez não vão te respeitar. Tanto é que existiram algumas situações nas quais (+) eu tentei controlar e assim (+) o aluno olhou pra mim, o que que você tá fazendo aqui? Vou continuar conversando. Então, é be::m difícil! Eu não sei como que eu lida::ria com essa situação a longo prazo porque assim (+) nesse curto período, eu já tive esses momentos de querer: meu deus, o que eu tô fazendo? O que eu vou fazer? De eu não consegui pensar devido ao caos..., que talvez seja motivado pela falta de motivação mesmo. Porque (+) pro professor é mui::to difícil você tá em uma sala de aula em que metade da turma tá dormindo ou no celular ou (+) que você não consegue ter um controle daquilo. Então, eu acho que pelo bem da minha sanidade mental, eu acho que não, eu acho que não!

Clarice diz que não pretende atuar na sala de aula da escola pública pois sente que não possui o perfil de professora para atuar na rede pública de ensino. Ela fala que existe uma deficiência no ensino da língua pois os alunos avançam de ano mas não têm domínio dos conteúdos, além disso a desmotivação dos alunos pode desmotivar também os professores.

Assim como Clarice, Marge também não pretende alavancar sua carreira no setor público de ensino

Marge: assim (+) eu nunca fui muito do trabalho público em geral, tipo de concursado. Nunca quis! Já cheguei a..., chegar bem perto de passar em concurso para administrativo, mas..., a carreira pública não me atrai e o contexto de escola pública também não me atrai muito! Acho que (+) talvez se fosse na área de infantil, com crianças mais no::vas, eu acho até que sim. Mas, eu gosto muito da área particular também. Então, eu acho que se eu for contratada na escola que eu estou hoje, eu não vou querer trabalhar na rede pública e nem tentar (...) a realidade é muito diferente. A realidade dos alunos nã::o, a realidade do professor sim! Na escola pública, o professor ele tem (+) não, sei te explicar. Trabalhar na escola pública não é uma das coisas que eu queira fazer, por enquanto não! Talvez, quando eu tiver um pouco mais de experiência (+) acho que me falta experiência para a escola pública.

Marge não se vê atuando no setor público e essa visão a acompanha mesmo antes de vivenciar a experiência do estágio. Ela conhece a realidade tanto do ensino público quanto privado por estar atuando nos dois e garante que ainda não possui experiência suficiente para continuar atuando na escola pública.

Nynaeve afirma que acredita na escola pública e que se tiver a opção de escolher, pretende atuar neste cenário

Nynaeve: cara, eu acredito na escola pública! Eu acredito mais na escola pública do que na escola particular. Aqui a gente tem liberdade, liberdade pra ensinar algumas coisas e dependendo da escola, você tem que seguir uma (+) vou chamar de cartilha. Você tem que seguir um método lá e aquilo tem que ser seguido à risca ou não. Na escola pública, o professor pode..., fazer aquilo que ele acredita, ele leciona aquilo que ele acredita, que é a parte principal do ensino. Você ensina aquilo que você acredita e na escola pública tem esse sentido, então tem essa facilidade. Então, para mim eu acredito que a escola pública é mais interessante! Se for para eu escolher, eu escolho a escola pública! Mas..., vida, né?

Nynaeve acredita que na escola pública o professor tem mais liberdade para ministrar os conteúdos em sala de aula da forma que julgar mais adequada e essa, em sua visão, seria o grande diferencial de seguir atuando neste setor.

A seguir podemos ver um quadro que resume os desejos e expectativas das participantes a respeito de sua profissão.

4.7.1 QUADRO – DESEJOS E EXPECTATIVAS PARA A PROFISSÃO

| Participantes | Construir ou descontruir desejo profissão? | Desejos e expectativas da | Pretende atuar na carreira pública? |
|----------------------|---|--|--|
| Alice | Construir | Não tem expectativas; Continuar como começou na graduação, com essa vontade de ensinar para além da sala de aula, passar conhecimento para os alunos. | Sim |

| | | | | |
|----------------|---------------------------|---|--|-----|
| Alyssa | Construir desconstruir | e | Trabalhar no ensino bilíngue infantil privado; Entrar no mestrado; Ser professora da UnB; Atuar no ramo de outras áreas, como hotelaria, por exemplo. | Não |
| Clarice | Construir | | Estudar mais a língua; Continuar se aperfeiçoando como professora. | Não |
| Marge | Construir | | Trabalhar no ensino bilíngue infantil privado; Assumir uma sala de aula como professora efetiva. | Não |
| Nynaeve | Construir desconstruir | e | Se formar; Pagar boletos; Não tem certeza, mas acha que pode “cair no sistema de ensino”. | Sim |

Fonte: a autora

Barcelos (2011, p. 156-157) analisa a narrativa de um aluno sobre o sonho de aprender inglês na escola pública e como ele viu esse sonho ser destruído pela realidade do que contexto em que viveu. A partir de sua experiência, ele acredita não ser capaz de aprender inglês nesse local. No entanto, a autora diz que é e deveria ser possível que isso acontecesse. Ela reforça que todos aqueles envolvidos na educação de línguas e com linguística aplicada deveriam se

preocupar com esse aspecto. A autora faz indagações e apontamentos sobre a aprendizagem de uma LE na escola pública e afirma que esta será possível desde que:

- a) Os professores sejam respeitados por seus pares, pelos agentes educacionais e pelos pais, que precisam acreditar nessa possibilidade e cobrar e lutar por seus direitos. Por que a sociedade e os pais aceitam essa situação? Por que os pais que pagam uma escola particular acreditam que devem pagar o curso de idiomas para os filhos? Se esses pais acreditam que o ensino de inglês não é eficiente, por que não cobram maior carga horária ou exigem mudanças na escola? Até quando vamos conviver com as práticas sociais e a crença de que não é possível aprender inglês em escolas regulares?
- b) Os alunos compreendam que as condições exteriores são importantes sim; mas que a aprendizagem, o desejo, a motivação vem de dentro e que esses podem ajudá-los a redesenhar o seu ambiente em oportunidades de aprendizagem. Que eles tenham consciência de que estudar uma língua estrangeira abre horizontes, amplia nossos mundos e oferece possibilidades de imaginar possíveis eus, novas identidades e novas oportunidades de aprendizagem e crescimento não somente profissional mas principalmente pessoal;
- c) A escola e a sociedade assumam o compromisso com o ensino eficiente da língua inglesa com seus professores e alunos, respeitando a autonomia de seus professores, dando-lhes todo apoio para atuar de acordo com seu conhecimento na área e como profissionais da linguagem;
- d) As associações de professores de inglês e de linguistas aplicados atuem mais fortemente junto aos órgãos governamentais, para valorizar o ensino de inglês nas escolas públicas;
- e) O governo fortaleça o ensino através do aumento da carga horária, de melhor salário para os professores e recursos para essas aulas, como livros didáticos, recursos audiovisuais e acesso a novas tecnologias, com adequado apoio ao professor.

Neste sentido, eu concordo com o pensamento de Barcelos e acredito que essa mudança além de possível é extremamente necessária, sobretudo, porque a perpetuação da crença de que não se aprende inglês na escola pública negligencia o acesso a aprendizagem de línguas por boa parte da população brasileira, especialmente da parcela formada por pessoas da camada socioeconomicamente vulnerável.

Ao final da discussão deste capítulo, ficou evidenciado que as crenças exercem influência na construção da identidade do professor, refletem nos seus desejos e expectativas da profissão. Estas podem ser consideradas uma mola propulsora capazes de desencadear o encantamento ou aversão pela profissão docente. Faz-se necessário destacar que estágio pode ser considerado um espaço de conflito em que fatores como as atuais condições de trabalho ofertadas aos professores, a desmotivação dos alunos, o tipo de metodologia utilizada e sua aplicabilidade a sala de aula da escola pública podem ocasionar certos embates. É importante ressaltar ainda que ao ingressarem na disciplina de Estágio as professoras em formação já possuem crenças que foram construídas socialmente a partir das experiências anteriores ao período de estágio pois todas já passaram por etapas da formação dissociadas da experiência de ir à escola pública. Urge pensarmos em novas formas de se trabalhar a influência proativa das crenças na formação do professor de língua estrangeira.

SÍNTESE – CAPÍTULO IV

Neste capítulo, apresentei os dados coletados da pesquisa e realizei a sua análise a partir dos relatos das participantes encontrados nas narrativas orais e entrevistas semiestruturadas individuais. Assim como Barcelos (2011), acredito que a mudança sobre aprender inglês de forma efetiva na escola pública além de possível é extremamente necessária, sobretudo, porque a perpetuação da crença de que não se aprende inglês na escola pública negligencia o acesso a aprendizagem de línguas por boa parte da população brasileira, especialmente da parcela formada por pessoas da camada socioeconomicamente vulnerável. Ao final da discussão deste capítulo, ficou evidenciado que as crenças exercem influência na construção da identidade do professor, refletem nos seus desejos e expectativas da profissão. Estas podem ser consideradas uma mola propulsora capazes de desencadear o encantamento ou aversão pela profissão docente. Urge pensar em novas formas de se trabalhar essa influência proativa das crenças na formação do professor de língua estrangeira.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo
que estamos vendo, vivendo.*

Rajagopalan

Este capítulo constitui-se de quatro partes: a primeira retoma a pergunta de pesquisa proposta neste estudo, a segunda enfatiza a relação entre crenças e o desejo de (não) seguir a profissão docente, a terceira apresenta as limitações e dificuldades deste estudo e por último são feitas sugestões para a condução de estudos futuros.

5.1 Retomando a pergunta de pesquisa

Neste capítulo, a partir do aporte teórico apresentado e dos dados coletados e analisados retomo as seguintes perguntas de pesquisa: *Quais as crenças das professoras em formação da turma de Estágio Supervisionado sobre os alunos, o ensino e a sala de aula da escola pública? Que reflexões as crenças de professoras em formação no último semestre da graduação geram acerca do ensino de uma língua estrangeira (neste caso, o Inglês) no contexto de ensino público? Como as crenças sobre atuar na escola pública brasileira (des)constroem o desejo pela profissão docente?* O estudo aponta que crenças de professoras em formação foram detectadas como: “os alunos são desmotivados e desinteressados”; “Os alunos não conseguem captar toda a informação que o professor está tentando passar, tanto com relação ao conteúdo quanto em relação à importância do estudo da língua”, “A aprendizagem da língua acontece de forma bem lenta”; “Não tem como dar uma aula que é perfeita na teoria e não é perfeita na prática”; “O jeito que se ensina no Brasil não está rendendo muitos frutos”; “Ensina-se um tipo de inglês instrumental para provas, vestibulares e exames, não a língua propriamente dita”; “As turmas de alunos são muito grandes”; “A sala de aula traz um nervosismo igual ao de apresentar

um seminário”; “A máscara de que a escola pública não funciona é desculpa para barrar investimento”, “O professor encontra os mesmos desafios como, por exemplo, indisciplina, abandono parental, tanto na escola pública quanto privada”. As crenças que aparecem no relato das participantes dizem respeito à estrutura e à sala de aula da escola pública, ao tipo de aluno que possivelmente o professor em formação pode encontrar nesse contexto, a maneira como a língua inglesa vem sendo ensinada e aos possíveis desafios que podem surgir ao longo dessa experiência.

Nesta seção as crenças foram categorizadas e agrupadas em: crenças sobre os alunos da escola pública, crenças sobre o ensino na escola pública, crenças sobre a sala de aula da escola pública. As mesmas foram localizadas nos excertos das narrativas orais e em trechos da entrevista semiestruturada realizada com cada participante deste estudo, encontrando-se disponíveis no capítulo de análise e discussão dos dados da pesquisa. O quadro abaixo traz as descobertas deste estudo.

QUADRO 5.1.2 - CRENÇAS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO NA ESCOLA PÚBLICA

| Participantes | Os alunos | O ensino | A sala de aula |
|----------------------|---|---|--|
| <i>Alice</i> | <i>O índice de evasão escolar é grande; Os alunos são desinteressados; A aprendizagem dos alunos é lenta.</i> | <i>Não tem como dar uma aula que é perfeita na teoria e não é perfeita na prática; As turmas são muito cheias e participativas.</i> | <i>O planejamento poderia não ser bom o suficiente para aquela aula.</i> |

| | | | |
|-----------------------|---|---|---|
| <p><i>Alyssa</i></p> | <p><i>O nível de língua dos alunos é insuficiente para a turma em que estão matriculados;</i></p> <p><i>Os alunos são desinteressados.</i></p> | <p><i>O jeito que se ensina no Brasil não está rendendo muitos frutos;</i></p> <p><i>Ensina-se um tipo de inglês instrumental para provas, vestibulares e exames e não a língua propriamente dita;</i></p> <p><i>O ensino está quebrado, a escola não está funcionando como instituição, está falhando.</i></p> | <p><i>A sala de aula traz um nervosismo igual ao de apresentar um seminário.</i></p> |
| <p><i>Clarice</i></p> | <p><i>Os alunos são desmotivados;</i></p> <p><i>Os alunos não conseguem captar toda a informação que você está tentando passar, tanto com relação ao conteúdo quanto em relação à importância do estudo da língua;</i></p> <p><i>Os alunos não se engajam na tarefa de aprender uma língua estrangeira.</i></p> | <p><i>As turmas são muito grandes;</i></p> <p><i>O professor tem que lidar com um grande número de turmas ao mesmo tempo;</i></p> <p><i>O professor tem muita liberdade;</i></p> <p><i>A escola oferece um bom suporte tecnológico;</i></p> <p><i>O professor cria uma conexão com o aluno.</i></p> | <p><i>Os alunos não respeitam a autoridade de uma professora estagiária;</i></p> <p><i>É necessário elevar sua voz para se impor na sala.</i></p> |

| | | | |
|-----------------------|--|--|--|
| <p>Marge</p> | <p><i>Os alunos são acolhedores, simpáticos, escandalosos e falam gritando;</i></p> <p><i>Os alunos obedecem e tentam prestar atenção quando estão de bom humor.</i></p> | <p><i>Não existe conectividade do professor com os alunos;</i></p> <p><i>As turmas de alunos são muito grandes;</i></p> <p><i>Se você não atinge um patamar que os alunos te respeitem sem você precisar ser muito duro, você decai.</i></p> | <p><i>A máscara de que a escola pública não funciona é desculpa para barrar investimento;</i></p> <p><i>O professor encontra os mesmos desafios como, por exemplo, indisciplina, abandono parental, tanto na escola pública quanto privada;</i></p> <p><i>Na escola particular você não tem tanta liberdade em sala de aula, mas é exigido muito mais.</i></p> |
| <p>Nynaeve</p> | <p><i>Os alunos são desinteressados;</i></p> <p><i>Os alunos são desmotivados.</i></p> | <p><i>Existe uma massificação do ensino que não vai levar a lugar algum;</i></p> <p><i>Se passa muito tempo na escola e isso não é proveitoso;</i></p> <p><i>A forma como se ensina e o currículo da escola acaba podendo as potencialidades dos alunos;</i></p> <p><i>A forma como se ensina não respeita a individualidade do aluno, quer-se que todos sejam iguais.</i></p> | <p><i>O acompanhamento e feedback da professora regente em sala é muito importante;</i></p> <p><i>Você começa a dar aula de forma atenciosa com os alunos e depois, devido ao desinteresse, você muda sua postura pois não adianta fazer comentários do que eles precisam estudar ou não, eles não prestam atenção.</i></p> |

Ainda neste sentido, registra-se que as crenças estão intrinsecamente interligadas ao desejo de (não) seguir a carreira docente. Ao final deste estudo, a maioria das participantes expressaram a intenção de não seguir atuando no contexto público de ensino. Por outro lado, consideram que a experiência no estágio foi bastante relevante e tenha funcionado como um divisor de águas no curso da graduação, ajudando-as a (des)construir o desejo por sua profissão.

5.2 Contribuições deste estudo

Esta pesquisa fomenta debates na área de ensino de língua estrangeira dentro do contexto de formação de professores atuando no estágio na escola pública. Neste sentido, o presente estudo contribuirá, primeiramente, para fomentar discussões na intenção de que melhorias nas políticas públicas de ensino de línguas na escola pública ocorram. Não obstante, este estudo também pretende endossar as pesquisas direcionadas à área de formação de professores, especificamente, atuando no contexto de estágio da escola pública.

Além disso, esse estudo visa oferecer contribuições substanciais para a prática de ensino de línguas nas escolas públicas e para a formação de futuros professores, apresentando encaminhamentos tanto para aqueles que estão em processo de formação, quanto para os que já atuam a mais tempo nesse contexto.

Baseado no discurso das participantes, percebe-se apontamentos sobre o que um professor pode vivenciar na sala de aula, bem como proceder neste ambiente. Expectativas e desejos foram revelados: continuar como começou na graduação, com essa vontade de ensinar para além da sala de aula, passar conhecimento para os alunos, trabalhar no ensino bilíngue infantil privado, seguir a carreira acadêmica, para citar alguns.

5.3 Limitações deste estudo

Como limitações deste estudo, eu posso citar que uma das alunas matriculadas na disciplina não se disponibilizou a contribuir com a pesquisa. Tive um pouco de dificuldade para

melhor me encaixar a disponibilidade de cada participante, o tempo disponível por elas era curto, pois as mesmas tinham outras atividades para realizar.

5.4 Sugestões para futuros estudos

Considerando o processo investigativo desenvolvido neste estudo, acredita-se que mais estudos na linha de investigação das crenças, ensino de língua estrangeira e formação de professores no âmbito da escola pública devem ser realizados.

Seria relevante desenvolver estudos etnográficos e longitudinais nesse contexto que permitissem o acompanhamento de professores e de sua prática de ensino em escolas públicas relacionando-a com as políticas públicas do ensino de línguas existentes em nosso modelo de ensino. Sugere-se que as crenças de professores atuantes neste sistema sejam investigadas a fim de contribuir com uma melhor capacitação no curso de formação inicial e continuada de professores de línguas e melhorias nas políticas desse contexto.

Por fim, ressalta-se a necessidade de que o contexto da escola pública seja estudo não com a intenção de denegrir ou de apenas denunciar aspectos negativos encontrados na sala de aula, mas no sentido de conhecer todas as interfaces desse ambiente e apontar aquilo que pode ser aperfeiçoado tanto na forma como se ensina uma língua estrangeira para os alunos para que essa seja eficaz, quanto na formação dos futuros professores e/ou professores atuantes desse contexto, pois “quando falo em educação, falo em intervenção. A escola não apenas reproduz, mas também contradiz a reprodução. Como professores, educadores, nós temos que estar engajados num palco de luta permanente” (Paulo Freire, 1997).

SÍNTESE – CAPÍTULO V

Este capítulo constitui-se de quatro partes: a primeira retoma as perguntas de pesquisa propostas neste estudo, a segunda enfatiza a relação entre crenças e o desejo de (não) seguir a profissão docente, a terceira apresenta as limitações e dificuldades deste estudo e por último são feitas sugestões para a condução de estudos futuros. O estudo aponta que crenças de professoras em formação foram detectadas a respeito da estrutura e sala de aula da escola pública, do tipo de aluno que possivelmente o professor em formação pode encontrar nesse contexto, da maneira como a língua inglesa vem sendo ensinada e dos possíveis desafios que podem surgir ao longo da experiência de estágio atuando no contexto público. Neste sentido, registra-se que as crenças estão intrinsecamente interligadas ao desejo de (não) seguir a carreira docente. Ao final deste estudo, a maioria das participantes expressaram a intenção de não seguir atuando no contexto público de ensino. Por outro lado, consideram que a experiência no estágio foi bastante relevante e tenha funcionado como um divisor de águas no curso da graduação, ajudando-as a (des)construir o desejo por sua profissão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Aspectos da formação de professores de línguas. Pressupostos, práticas e representação. Uma perspectiva da Linguística Aplicada*. Mimeo, 2018.
- _____, J. C. P. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Editora Pontes, 2012.
- _____, J. C. P. de. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.
- _____, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- _____, J. C. P. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. *Letras*. Santa Maria, v.2, 1991.
- ANDRADE, A. A. C. *Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. In: *English Language Teaching*. Vol. 17, 1963.
- ASSIS-PETERSON, A.; SILVA, E. M. N. Os Primeiros Anos de uma Professora de Inglês na Escola Pública: Tarefa Nada Fácil. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 357-394, 2011.
- BARACAT DE GRANDE, P.; CURADO VALSECHI, M.; ASSIS DIAS VIANNA, C. Desafios Éticos e Metodológicos em Pesquisas sobre Letramento do Professor: Provocações em Busca de Novos Caminhos. *Íkala*, Medellín, v. 24, n. 2, p. 331-342, Aug. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322019000200331&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10. Feb. 2020.
- BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. *Inglês em Escolas Públicas Não Funciona? Uma Questão de Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- _____, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 111, 2007.
- _____, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2006.
- _____, A. M. F. Metodologia da pesquisa das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71 – 92, 2001.
- _____, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123 – 156, 2004.

_____, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 4ª reimpr. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn; Bacon, 1998.

BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BORGES, M. V. *O professor crítico-reflexivo de língua inglesa na contemporaneidade: do estágio à prática docente*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, Cambridge, v. 36, p. 81 – 109, 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 26 fev. 2020.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho — CLT, aprovada pelo decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 26 fev. 2020.

British Council. *Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira*. 1ª Edição. São Paulo: 2019.

British Council. *Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil*. 1ª Edição. São Paulo, 2014.

BROWN, J. D. Research methods for Applied Linguistics: scope, characteristics and standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. *The handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd, 2004.

CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 87-101, June 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10. Feb. 2020.

CAMPOS – GONELLA, C. O. *A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 469-486, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10. Feb. 2020.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, p. 5 -9, 1986.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T. N.; GOES, M. C. (Orgs.). *A formação de professores de línguas e a transformação social na América Latina*. Campinas, SP: Pontes Editores, p 57-67, 2011.

_____, M. A. A. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____, M. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: Signorini, I.; Cavalcanti, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

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

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey - Bass, 2000.

CLAUS, M. M. K. *A formação da competência teórica do professor da língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COELHO, H. S. H. “*É possível aprender inglês na escola pública?*” *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

_____, H. S. H. *É possível aprender inglês na escola pública? Crenças de professores sobre o ensino de inglês nas escolas públicas*. 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*. Campinas: Pontes Editora, 2006.

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

COSTA, M. A. I. R. *Crenças e/ou cultura? De onde vêm as crenças dos professores de inglês de escolas públicas no DF sobre livros-textos*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRUZ, L. T. *ENTRE O DIZER E O FAZER: implicações das crenças de PROFESSORES EM FORMAÇÃO sobre o ensino de LI em escolas públicas*. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

_____. *Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em língua inglesa: reflexões e perspectivas de ações*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DANIEL, F. G. *A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

DUFF, P. A. *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editora, 2004, p. 37.

ERIKSON, F. Qualitative methods in researching on teaching. In: WITTRICK, W. R. (Org.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 119 – 161.

FADINI, K. A. *Formação inicial de professores de inglês do e para o século XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Eds.) *Research methods in language and education. Encyclopedia of language and education*. V. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 145 – 152, 1997.

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

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

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

GABILLON, Z. *Revisiting foreign language teachers' beliefs*. IOKSP. International Online Language Conference 2012, Nov 2012, Online/ enligne, Universal Publisher, 3, p. 190, 2012. <halshs – 00799937>.

GATTI, Bernardete A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Jan. 2020.

GIMENEZ, T. N. Pesquisa participativa na linguística aplicada: construindo sentidos compartilhados na escola pública. In: LUCAS, P. O; RODRIGUES, R. F. L. *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística [aplicada]: questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015, p. 138.

_____, T. N.; CRISTOVAO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista brasileira de linguística aplicada*. Belo Horizonte , v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982004000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Jan. 2020.

_____, T. N. *Learners becoming teachers: an exploratory of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GODINHO, A. C. F.; FISCHER, M. C. B. Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 335-354, May 2019. Disponível em: [40602019000300335&lng=en&nrm=iso](https://doi.org/10.4060/2019000300335&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 Feb. 2020.

HERBELE, V; BEZERRA, F; NASCIMENTO, R. *Linguagem & ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./ dez. 2011.

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

IALAGOA, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3967/3883>. Acesso em: 26. Fev. 2020.

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

KAGAN, D. M. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, Washington, v. 62, n. 2, p. 129 -69, 1992.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 7 – 34, 2003.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London/NY: Routledge, 2003.

LAGARES, X. C. *Qual a política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2018.

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

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso de LE na escola pública. In: LIMA, D. C. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 20 – 25.

LÉVY-LEBLOND, J. *Une Science sociale: la physique*, em L'esprit de sel; Science, culture, politique. Paris: Seuil, 1984, p. 17-18.

LIMA, N. D. S; PESSOA, R. R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. *Revista Brasileira Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 249-269, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984. Acesso em: 10. Feb. 2020.

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

MARCUSHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

- MAZARACK, L. *Matizes de adequação de um currículo em Letras/Inglês: um estudo em análise de currículo da licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- MELLO, C. L. C. V. *As relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto de escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 145 – 160.
- MIRANDA, M. M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013, p.17.
- MOURA FILHO, A. C. L. *Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- MUKAI, Y. Aprendendo língua japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. In: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (orgs.). *A língua japonesa no Brasil: Reflexões e experiências de ensino e aprendizagem*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 111-154.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote / IIE, 1997.
- OLIVEIRA, R. M. R. *O ensino de língua estrangeira (inglês): as relações entre as crenças e as práticas pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- OLIVEIRA, A. P. G. *Crenças de uma professora de língua inglesa: o papel do professor e as influências contextuais em foco*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- OLIVEIRA, R. A. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- OLIVEIRA, H. F. de. *Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2013.
- OXFORD, R. *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. *A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

_____, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas da aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

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

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 59-80.

PHILLIPS, S.; BORG, S. Exploring tension between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, v. 37, p. 380 – 390, 2009.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 92.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 145 – 160.

RIBAS, S. A. *Metodologia científica aplicada*. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 2004, p.71.

ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

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

SANT'ANA, J. S. *A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor*. Dissertação (mestrado). Brasília: UnB, 2005.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SERPA, M. T. S. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira: análise de crenças no contexto público escolar*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, M. M. S. *A mão livre [manuscrito]: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de inglês*. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, K. M. *O papel das escola pública a partir das vozes dos professores: isto ou/e aquilo?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo, 2019.

SIMÕES, G. M. *O impacto do estágio nas crenças pedagógicas de professores de inglês em formação.* Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

SCHMITZ, J. R. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, D. C. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6>.

SILVESTRE, V. P. R. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas [manuscrito]: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid.* Universidade Federal de Goiás: Tese (doutorado), 2016. 239 f.

SOUZA, Z. F. *Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research.* London: Sage, 1994, p. 242.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* Petrópolis: Vozes, 2005.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas.* Londrina: UEL, 2002.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, June 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000200331&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10. Feb. 2020.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner.* Londres: Longman, 1988.

VALE, M. C. Q. *Crenças de ensinar do professor x crenças de aprender de alunos de inglês com LE: um estudo de caso.* Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

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.* Campinas, SP: Pontes Editora, 2006.

_____, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas: Pontes Editora, 2004.

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

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZEICHNER, K. Teacher research as professional development for P 12 educators in the U.S. *Educational Action Research*, v. 1, n. 2, p. 301 – 325, 2003.

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

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA APLICADA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“A ESCOLA PÚBLICA É A NOSSA ESCOLA, É A ESCOLA DO PÚBLICO?” CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Cristiane da Silva Uchoa e Yuki Mukai.

O objetivo desta pesquisa é identificar as crenças que os professores em formação da disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa de uma universidade do Distrito Federal possuem acerca dos alunos, do ensino e da sala de aula da escola pública brasileira.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de narrativas orais e ilustradas (fotos ou desenhos), assim você deixa claro também que concorda em disponibilizar o direito de imagem, respostas a um questionário e entrevista semiestruturada. Se aceitar participar, você estará contribuindo com a realização de uma pesquisa que visa contribuir com a área de formação de professores de línguas e nos avanços no ensino de língua estrangeira (Inglês) em escolas públicas brasileiras.

Você pode se recusar a responder qualquer questão ou a participar de qualquer procedimento que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo ou custo. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim sua identidade será preservada. Sua participação é voluntária, você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda dos pesquisadores.

Caso tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá entrar em contato com Cristiane da Silva Uchoa por meio do telefone (86) 999637150 disponível, inclusive, para ligação a cobrar ou enviar e-mail para criss-ane@live.com. Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Eu, _____, CPF: _____, aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido (a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador (a) responsável

Assinatura do orientador (a) responsável

APÊNDICE B**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****INSTITUTO DE LETRAS – IL****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA****MESTRANDA: CRISTIANE DA SILVA UCHOA****TELEFONE: (86) 999637150****E-MAIL: CRISS-ANE@LIVE.COM****QUESTIONÁRIO DO PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL DAS
PARTICIPANTES**

- Objetivo: levantar informações iniciais que permitam conhecer e traçar um perfil acadêmico-profissional das participante da pesquisa considerando o seu nível de formação, experiência em sala de aula e interesse pela língua inglesa.

Nome completo:**Nome fictício:****Idade:****Sexo:****Formação:****Ensino médio: escola pública () escola privada ()****Há quanto tempo estuda Inglês:****Frequentou/ frequenta escola de idiomas:****Semestre de ingresso na graduação:**

**Já trabalha: sim () não (). Em caso afirmativo, seria em: () Instituição privada ()
Instituição pública**

1. Como surgiu o seu interesse pela Língua Inglesa?
2. Por que escolheu o curso de Licenciatura em Letras Inglês?
3. Para você, o que seria ensinar Inglês no Ensino Médio da escola pública?
4. Qual a sua visão sobre a inserção de uma Língua Estrangeira no currículo da escola pública?
5. Você já possui experiência atuando em sala de aula? Comente.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA
MESTRANDA: CRISTIANE DA SILVA UCHOA
TELEFONE: (86) 999637150
E-MAIL: CRISS-ANE@LIVE.COM

ROTEIRO PARA NARRATIVAS ORAIS

- 1) Reflita sobre as impressões que teve ao longo do estágio, como você analisa essa experiência e no que ela contribuiu (ou não) em relação às suas expectativas e desejos de sua profissão. Fale de sua visão sobre o ensino, a sala de aula e os alunos da escola pública.
- 2) Escolha uma foto ou desenhe algo que melhor represente e ilustre sua experiência de estágio na escola pública. Descreva o que significa para você.

APÊNDICE D**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****INSTITUTO DE LETRAS – IL****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA****MESTRANDA: CRISTIANE DA SILVA UCHOA****TELEFONE: (86) 999637150****E-MAIL: CRISS-ANE@LIVE.COM****ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1) Você considera que a experiência no Estágio Supervisionado te ajudou a construir ou a desconstruir o desejo pela sua profissão? Comente.
- 2) Quais os seus desejos a respeito de sua profissão? Poderia descrever algumas de suas expectativas?
- 3) Depois desta experiência de estágio, pensa em seguir a carreira docente lecionando no contexto público? Justifique.
- 4) Qual a importância de uma disciplina como a de Estágio Supervisionado para a formação do professor de língua estrangeira?
- 5) Conforme a sua experiência, o que você diria sobre a motivação e o engajamento dos alunos em relação a aprender o idioma na sala de aula?
- 6) Na sua opinião, por que a prática de estágio supervisionado acontece prioritariamente na escola pública, e não em outro ambiente como cursos de idiomas ou escolas privadas?
- 7) Faça uma breve comparação entre a visão que você tinha antes do Estágio Supervisionado e a visão que possui hoje sobre lecionar na escola pública.

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS – IL

Disciplina: Estágio Supervisionado em Inglês (LET 143855) – 2019/2

Contato: estagioinglesunb@gmail.com

Ementa

O ensino de inglês na contemporaneidade. Documentos nacionais que regem o ensino de língua inglesa. Discussão da relevância das teorias de metodologia de ensino de língua estrangeira para as práticas de ensino. Ensino de inglês na perspectiva de letramentos sociais. Regências de aula de língua inglesa em escola pública da educação básica.

Objetivos

Prover espaço para leitura e reflexão crítica sobre os documentos oficiais que regem o ensino de línguas no Brasil hoje, especialmente no que tange ao ensino de língua inglesa. Prover espaço para reflexão, planejamento, execução e avaliação de ensino de inglês em escola da educação básica na perspectiva de ensino de línguas para letramentos.

Programa

Esta disciplina abordará os seguintes conteúdos:

1. Discussão crítica de documentos oficiais que regem o ensino de língua estrangeira –Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo em Movimento (SEEDF);
2. Estudos sobre práticas de letramentos e o ensino de línguas;
3. Planejamento de aulas e projetos de ensino de língua inglesa para a escola;
4. Regência de aulas de inglês.

Avaliação

1. **Participação** nas aulas, demonstração de preparação prévia e de envolvimento nas discussões e tarefas propostas em sala, com apresentação de seminários e aulas demonstrativas, bem como das

- atividades propostas para a finalização da disciplina (discussões, momentos reflexivos, apresentação oral final) e **provas de leitura** – (20%);
2. **Regência de aulas na escola pública** (discussão sobre o planejamento das aulas e dos projetos; apresentação de planos de aula previamente; reelaboração de planos de aula quando e conforme requeridos; presença e pontualidade nas regências; atenção a e cumprimento de orientações recebidas) – (30%);
 3. **Relatório Final Simplificado** de Estágio – apresentação organizada da documentação das atividades desenvolvidas (formulários oficiais comprobatórios de todo o trabalho: 1) fichas de presença, 2) termo de compromisso, 3) planejamentos desenvolvidos, 4) feedbacks recebidos). Este relatório é parte fundamental da validação do estágio e deve ser entregue encadernado juntamente com o artigo final (10%);
 4. **Artigo final** refletindo sobre a experiência do estágio (com foco em ensino de línguas e letramentos) ao longo do semestre (seguindo a estruturação dos artigos da Revista Bem Legal, em inglês ou em português) (40%).

Referências

- ASSIS-PETERSON, Ana A.; SILVA, Eladyr Maria N.; Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 357-394, 2011.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental. Brasília, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Vol. 1, Capítulo 3, Brasília, 2006, p.87-122.
- JORGE, Míriam L. dos S. Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.
- KLEIMAN, A. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Série *Linguagem e Letramento em Foco*. Campinas, Unicamp, IEL: 2005.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.
- SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscopio*, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.
- Textos da Revista Bem Legal, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobre projetos em língua inglesa na Educação Básica, estão disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>